

Josef Myhren Bouchleh

Læreres oppfatninger om læring og selvregulering i toppidrettsfaget

Masteroppgave i idrettsvitenskap
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole, 2017

Sammendrag

Dette er en masterstudie i idrettsvitenskap gjennomført ved Seksjon for kroppsøving og pedagogikk, Norges idrettshøgskole. Temaet for studien er læreres oppfatninger om læring i toppidrettsfaget i videregående skole.

Mye kan tyde på at toppidrettens mer fremtredende plass i samfunnet har bidratt til at toppidrettsfaget har fått økt status og er gitt større plass i skolen. Denne studien kan bidra til en mer vitenskapelig diskusjon omkring didaktiske utfordringer for toppidrettsfaget, i møte med det etterspurte fokuset på fagovergripende kompetanser og selvregulering, i forbindelse med utredningene om «*fremtidens skole*» (NOU 2015: 8; St.meld. nr 28 (2015-2016)).

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan læreres oppfatninger om læring i toppidrettsfaget kan forstås i lys av selvreguleringsteorien. Med bakgrunn i fire kvalitative intervjuer, har Goodlads (1979) læreplanteori og selvreguleringsteorien blitt brukt som teoretisk rammeverk, for å analysere fire toppidrettslæreres tolkninger av læreplanen og beskrivelser av egen undervisningspraksis. Dette ga videre grunnlag for å diskutere hvordan læring og selvreguleringskompetanse kan komme til uttrykk i toppidrettsfaget.

Til tross for en felles læreplan med beskrivelser av formål og intensjon, viser denne studien at lærerne har utviklet ulike tolkninger og realiseringer i faget. Lærerne representerer et vidt tolkningsrom med tanke på formålet med faget, og mye kan tyde på at faget kan ha ulike funksjoner i videregående opplæring og overfor samfunnet. Funnene støtter oppunder en dynamisk læreplanforståelse, hvor lærernes erfaringer med elevgrunnlaget og rammefaktorene ved skolene sine og tidligere praksiserfaringer som både lærer og trener, viser seg å ha betydning for hvordan lærerne fortolker læreplanen og realiserer læreplanens intensjoner.

Studien viser imidlertid at det kan være et behov for økt lærerkompetanse med tanke på selvregulering, for å kunne realisere de foreslåtte visjonene for fremtidens skole. Samtidig tyder mye på at faget står godt rustet for den varslede fagfornyelsen, ved at lærerne i denne studien operasjonaliserer læreplanen på en måte som gir hver av dem åpning for å tilrettelegge for elevenes selvregulerte læring i faget. Likevel illustrerer studien hvordan et vidt tolkningsrom i rammeplanen, kan bidra til at lærerne i varierende grad oppfatter at det er rom for en undervisning som støtter oppunder elevenes selvregulerende kompetanser i faget. I forlengelsen av denne studien kan et fremtidig forskningstema være hvordan læringen i faget blir utviklet i lys av fagfornyelsen, etter en eventuell realisering av visjonene i Stortingsmelding nr. 28 (2015-2016).

Innhold

Sammendrag	3
Innhold	4
Forord	6
1. Innledning	7
1.1 - Bakgrunn for studien	7
1.2 - Problemområde	7
1.3 - Problemstilling	8
1.4 - Studiens oppbygning	9
2. Kontekst for studien	10
2.1 - Toppidrettsfaget i et historisk perspektiv	10
2.2 - Fremtidens skole	11
2.2.1 - Selvreguleringskompetanse og dybdeløring	12
2.3 - Studiens fagdidaktiske kontekst	13
2.3.1 - Opplæringsloven og forskrift til loven	13
2.3.2 - Læreplanverkets generelle del	15
2.3.3 - Prinsipper for oppløringen – læringsstrategier og elevmedvirkning	16
2.3.4 - Fagspesifikk del av læreplan – formål, hovedområder og kompetansemål	17
2.3.5 - Toppidrettsbegrepet som en del av læreplanen	19
2.4 - Lærerrollen	19
2.5 - Tidligere forskning	21
2.5.1 - Forskning på selvregulering	22
2.5.2 - Forskning på toppidrettsfaget	23
2.6 - Oppsummering	25
3. Teori	26
3.1 - Metakognisjon	26
3.2 - Selvregulering	28
3.2.1 - Selvregulering i en skolekontekst	29
3.2.2 - Selvregulering i en toppidrettskontekst	32
3.2.3 - Selvregulering i toppidrettsfaget – sammenkobling av to kontekster	32
3.3 - Goodlads læreplanteori	35
3.3.1 - Goodlads forståelse av læreplanbegrepet	35
3.3.2 - Fem læreplannivåer	36
3.3.3 - Dynamisk forståelse av læreplanteorien	38
4. Metode	39
4.1 - Kvalitativ tilnærming - datainnsamling	39
4.1.1 - Det kvalitative forskningsintervju	39
4.1.2 - Utvalg	40
4.1.3 - Intervjuguide	41
4.1.4 - Pilotintervju	43
4.1.5 - Gjennomføring av intervju	43
4.1.6 - Lyddopptak	45

4.1.7 - Transkribering _____	45
4.2 - Fortolkning og analyse _____	46
4.3 - Etske overveielser _____	48
4.3.1 - Forskerrollen _____	49
4.4 - Reliabilitet, validitet og overførbarhet _____	50
5. Resultater med diskusjon _____	53
5.1 - Presentasjon av lærere og skoler _____	53
5.2 - Studiens teoretiske analyseverktøy _____	55
5.3 - Toppidrettsfagets samfunnskontekst _____	57
5.3.1 - Lærernes operasjonaliseringer av formålet med faget _____	57
5.3.2 - Den gjennomførte læreplanen i lys av det oppfattede formålet med faget _____	63
5.3.3 - Oppsummering - lærernes tolkninger av formålet med faget _____	65
5.4 - Læreplanens intensjon om å utvikle «bevisste idrettsutøvere» _____	66
5.4.1 - Hvordan lærerne tolker utdraget fra læreplanen _____	67
5.4.2 - Lærernes beskrivelser av tilrettelegging for refleksiv kompetanse _____	68
5.4.3 - Oppsummering - lærernes oppfatninger om refleksiv kompetanse i faget _____	70
5.5 - Hovedområdet for treningsplanlegging _____	70
5.5.1 - Hvordan lærerne tolker kompetanseområdet for treningsplanlegging _____	71
5.5.2 - Hvordan lærerne beskriver «egentrening» som en del av undervisningen _____	72
5.5.3 - Oppsummering - kompetanseområdet for treningsplanlegging _____	78
5.6 - Lærerrollens betydning for elevenes læring i toppidrettsfaget _____	79
5.6.1 - Lærernes beskrivelser av rollen som lærer i toppidrettsfaget _____	80
5.6.2 - Oppsummering - lærernes oppfatninger om lærerrollen _____	85
5.7 - Vurdering _____	85
5.7.1 - Underveisvurdering _____	86
5.7.2 - Sluttvurdering _____	87
5.8 - Hvordan selvregulering kan komme til uttrykk i toppidrettsfaget _____	88
6. Oppsummering og veien videre _____	92
6.1 - Problemstillingen _____	92
6.1.1 - Mange forhold har betydning for lærernes oppfatninger om læring i faget _____	92
6.1.2 - Vidt tolkningsrom med tanke på formålet i toppidrettsfaget _____	93
6.1.3 - Tilrettelegging for læring i kompetanseområdet for treningsplanlegging _____	94
6.1.4 - Tilrettelegging for utvikling av elevenes refleksive kompetanser _____	96
6.1.5 - Lærernes oppfatninger om læring i lys av lærerrollen _____	97
6.2 - Dagens toppidrettsfag sett i lys av visjonene for fremtidens skole _____	98
Referanser _____	101
Figuroversikt _____	110
Vedlegg _____	111

Forord

Ved innlevering av denne masterstudien markeres avslutningen på en innholdsrik og lærerik studietid på Norges idrettshøgskole. I arbeidet med denne studien har jeg utviklet mine forståelser om toppidrettsfaget og fremtidens skole. Kompetanser jeg kan dra videre nytte av i læreryrket. Jeg vil benytte forordet til å takke noen personer som fortjener en ekstra oppmerksomhet.

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til min hovedveileder Jorunn Spord Borgen, Professor ved Seksjon for kroppsøving og pedagogikk, Norges Idrettshøgskole. Takk for din kontinuerlige og tette oppfølging gjennom hele prosessen. Dine konstruktive og språklige tilbakemeldinger har virkelig vært til inspirasjon og nytte for meg. Du har gjennom intense, lærerike og utfordrende veiledninger motivert meg til å utvikle mitt vitenskapelige språk.

Jeg vil også rette en takk til biveileder Finn Hjordemaal, Førsteamanuensis ved Institutt for pedagogikk, UiO. Takk for all den tid du har satt av til lærerike og motiverende samtaler. Dine faglige, presise og oppmuntrende tilbakemeldinger har vært verdifulle i arbeidet med denne studien.

Takk til de skolene og lærerne som uten å tvile stilte seg positive til å delta i studien. Uten dere ville studien aldri vært gjennomførbar. Takk for deres imøtekommenhet og åpenhet, og for gode, interessante og lærerike samtaler.

Til slutt vil jeg rette en takk til alle mine nærmeste som har støttet meg underveis i hele prosessen.

Takk.

Oslo, mai 2017

Josef Myhren Bouchleh

1. Innledning

Dette er en masterstudie ved Norges idrettshøgskole – seksjon for kroppsøving og pedagogikk. I denne studien ønsker jeg å undersøke fire læreres oppfatninger om læring og selvregulering i toppidrettsfaget. Innledningen har som intensjon å gi leseren en forståelse av studiens faglige formål og et innblikk i bakgrunnen for studien. Videre vil jeg i dette kapitlet gi en innføring i studiens problemområde og presentere problemstillingen. Til slutt vil studiens oppbygning og struktur bli skissert.

1.1 - Bakgrunn for studien

Min interesse for studiens fagspesifikke ramme kommer på bakgrunn av egne erfaringer som utdannet idrettsfaglærer, som både elev og lærer i toppidrettsfaget ved videregående skole og som fotballspiller og – trener. Summen av disse erfaringene har bidratt til en nysgjerrighet omkring hva elevene *faktisk* lærer i toppidrettsfaget sett i lys av formålet med faget.

Det kommer frem i teorien at metakognisjon og selvregulering anses som avgjørende aspekter innenfor både toppidrett og læring (Ertmer & Newby, 1996; Pintrich, 2002). Ved å se dette i lys av det økte fokuset på selvregulering og metakognisjon i skolen, ser jeg det som interessant å undersøke hvordan lærere tilrettelegger for elevenes læringsprosesser og selvregulert læring i toppidrettsfaget. Når mine erfaringer med faget i tillegg viser til ulike oppfatninger om læring blant lærerne og variert praksis med tanke på selvregulerende aspekter som elevmedvirkning, egenvurdering og egentrening, gir dette meg en motivasjon til å undersøke området som omhandler selvregulering og toppidrettsfaget.

1.2 - Problemområde

Samfunnsdebatten omkring skoleutvikling har bidratt til en økning av forskning innenfor pedagogikk (Hopfenbeck, 2014). Utdanningsdirektoratet (2017) varsler at læreplanen Kunnskapsløftet vil bli fornyet i 2020 og henviser til Stortingsmelding nr. 28 (2015-2016) når de fremhever at kritisk tenkning og refleksjon vil bli sentrale kompetanser elevene skal lære i skolen i fremtiden. Samtidig påpeker de at elevene skal bli mer kreative og lære å lære på nye måter (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette blir videre utdypet i Stortingsmeldingen (nr 28 (2015-2016)), hvor det blir foreslått en fagfornyelse der skolen i større grad skal tilrettelegge for fire fagovergrepene kompetanser. Kompetanseområdene som er foreslått er hentet fra Ludvigsenutvalgets NOU (2015: 8) om «*fremtidens skole*»:

- «*Fagspesifikk kompetanse*»
- «*Kompetanse i å lære*»
- «*Kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta*»

- «*Kompetanse i å utforske og skape*»

Denne studien vil omhandle området for «*kompetanse i å lære*», som vil bli undersøkt gjennom fenomenene metakognisjon og selvregulering. Fagfornyelsen som kommer frem i Stortingsmeldingen (nr 28 (2015-2016)) og visjonene for fremtidens skole vil bli videre redegjort for i kapittel to (jf. kapittel 2.2).

Selvregulering og metakognisjon fremstår som et felt med behov for mer forskning, spesielt med tanke på kvalitativ kunnskap om hvordan selvregulering forekommer i skolen og hvordan det forstås av lærere og elever (Hopfenbeck, 2014). Det kan imidlertid virke som om det eksisterer mye forskning som omhandler selvregulering innenfor en idrettslig kontekst (Ertmer & Newby 1996; Toering & Jordet, 2015, Toering, Jordet & Ripegut, 2013; Viker, 2012; Wang, 2014; Ihle, 2015;). Til tross for dette finnes det lite forskning som tar for seg selvregulering og metakognisjon innenfor en fagdidaktisk kontekst som omhandler toppidrettsfaget.

Med bakgrunn i at toppidrett har fått økt aksept og er tilkjent en samfunnsmessig verdi i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2006), kan mye tyde på at *toppidrettsfaget* også har fått økt status og er gitt større plass i skolen. Eksempelvis viser forskning at idrettslinjene bruker toppidrettsfaget aktivt i profileringen av sitt idrettsfaglige tilbud (Vertshus, 2011). I tillegg kan økningen av private skoler som tilbyr et spisset toppidrettsfokus bidra til at toppidrettsfaget har blitt gitt større plass i den politiske skoledebatten (Stormo, 2014). I den sammenheng kan faget fremstå som et fag med et behov for ytterligere forskning, for å få kunnskap om hva som skjer i faget sett i lys av læreplanen. Spesielt med tanke på at faget har stått urørt siden læreplanen Kunnskapsløftet kom i 2006 (Utdanningsdirektoratet, 2006).

I arbeidet med denne studien ønsker jeg å bidra til en mer vitenskapelig diskusjon omkring didaktiske utfordringer toppidrettsfaget vil kunne møte, når det gjelder det etterspurte fokuset på fagovergripende kompetanser, selvregulering og metakognisjon i forbindelse med utredningene om «*fremtidens skole*» (St.meld. nr 28 (2015-2016); NOU 2015: 8).

1.3 - Problemstilling

Sett i lys av bakgrunnen for studien (jf. kapittel 1.1) og studiens problemområde (jf. kapittel 1.2) har jeg kommet frem til følgende problemstilling for denne masterstudien:

«*Hvordan kan læreres oppfatninger om læring i toppidrettsfaget forstås i lys av selvreguleringsteori?*»

I denne studien vil selvreguleringsteori anvendes for å søke å forstå fire læreres oppfatninger om læring i toppidrettsfaget. Formålet med studien er å undersøke hva lærerne mener elevene skal lære i toppidrettsfaget og hvordan lærerne tilrettelegger for at de skal nå de kompetansene som kommer frem i læreplanen. Ved å anvende selvreguleringsteori som teoretisk rammeverk vil en analyse av lærernes tolkninger av læreplanen og beskrivelser av egen undervisningspraksis gi grunnlag for å diskutere hvordan selvregulering og metakognisjon kan komme til uttrykk i faget. I forlengelsen av dette vil studien undersøke hvordan dagens toppidrettsfag, i lys av læreplanen Kunnskapsløftet og lærernes oppfatninger om læring, står rustet for å ta i mot de foreslåtte visjonene for fremtidens skole (St. meld. nr 28 (2015-2016)).

Temaene som ønskes belyst i denne studien bygger på lærernes oppfatninger om læring i faget. Rammene for dette omfatter: «*Opplæringsloven*» og «*Læreplan i toppidrett*» som fagdidaktisk kontekst og «*Selvregulering*» og «*Læreplanteori*» som teoretisk forankring.

1.4 - Studiens oppbygning

Kapittel to omhandler studiens kontekst og tidligere forskning. Studiens tematiske ståsted vil aktualiseres og studiens fagdidaktiske kontekst vil bli beskrevet. I tillegg vil tidligere forskning som kan gi en kunnskapsoversikt i feltet som omhandler toppidrettsfaget og selvregulering, bli presentert. I kapittel tre vil studiens teoretiske grunnlag redegjøres for. Videre vil kapittel fire omhandle de metodologiske overveielser som er gjort i studien. Prosessen fra planlegging til rapportering vil bli beskrevet, samt at etiske aspekter ved studien og begrepene validitet, reliabilitet og overførbarhet blir diskutert. I kapittel fem blir studiens funn presentert og analysert med utgangspunkt i problemstillingen og i lys av tidligere forskning (jf. kapittel 2.5), studiens fagdidaktiske kontekst (jf. kapittel 2.3) og studiens teoretiske ståsted (jf. kapittel 3). Til slutt, i kapittel seks, vil de mest sentrale funnene i studien oppsummeres. I dette kapittelet blir også relevante problemområder og forslag til videre forskning presentert.

2. Kontekst for studien

I dette kapittelet vil studiens tematiske ståsted aktualiseres og studiens fagdidaktiske kontekst beskrives. I tillegg vil et utvalg tidligere forskning som er relevant for denne studien presenteres, for å skape en kunnskapsoversikt i feltet som omhandler toppidrettsfaget og selvregulering.

2.1 - Toppidrettsfaget i et historisk perspektiv

Toppidrettsfaget ble institusjonalisert som et valgfritt programfag gjennom studieretningen for idrettsfag. Videre vil det i dette kapittelet bli gitt et historisk tilbakeblikk på ideene rundt og legitimeringen av toppidrettsfaget i videregående opplæring.

Den skolepolitiske ideen om idrettsfag kom med «Steen-Komiteèn» i 1965, men ble ikke institusjonalisert i den norske skolen før i 1976 (Kårhus, 2001). Formålet med studieretningen var i følge komiteen: *«å tjene det særlige formålet å spre kunnskap om kroppsøving og idrett, og å stimulere interessen for fysisk virksomhet av dette slaget i vårt samfunn generelt»* (Killi, 1988, s.11). Studieretningen for idrettsfag ble i oppstarten likevel brukt som et skolepolitisk verktøy for at flere elever skulle fortsette skolegangen etter grunnskolen (Kårhus, 2001). I tillegg ble idrettsfag innført i en tid hvor idrett ble sett på som utelukkende sunt i en helsekontekst. Arbeidet med å forebygge folkehelsen ble bakgrunnen for at oppstarten av idrettslinja ble gjennomført uten politisk motstand (Kårhus, 2001). Som en del av Reform 94 ble alle fylkene pålagt å tilby minst én skole med tilbud om studieretningen for idrettsfag (Engvik, 2000). Bakgrunnen for dette var at elevene skulle få bedre forutsetninger for å kunne velge idrettsfag, uavhengig av geografiske forutsetninger. I 1994 var det cirka 70 videregående skoler som tilbød studieretningen for idrettsfag, og til sammenligning er det 108 skoler i dag (Lysnes, 2017). Til tross for at idrettsfag som eget utdanningsprogram har møtt kritikk i den politiske skoledebatten, kan mye tyde på at idrettsfag som studieretning gradvis har økt i popularitet (Kårhus, 2001). Ved oppstarten i 1976 var ikke idrettsfag i utgangspunktet ment for elever som trengte et spesialtilpasset opplegg for å kunne satse på spesialidretten, men heller for elever som ville ha en allsidig idrettsutdanning (Kårhus, 2001). Likevel var det en tidlig dreining mot at idrettslinjene i større grad tilrettela utdanningstilbudet for elever som ville satse på toppidrett. Eksempelvis ble det institusjonalisert spesialiserte landslinjer i form av skigymnaser på starten av 1990-tallet (Norges Toppidrettsgymnas, u.å.). Læreplanen Kunnskapsløftet kom i 2006 på bakgrunn av at Norge, til tross for store ressurser nedlagt i skolen, generelt viste dårlige resultater på internasjonale undersøkelser (Baune,

2012). Kunnskapsløftet er gjeldende i dag, og fremstår som en kompetansebasert og målstyrt læreplan hvor resultatet vektlegges. Resultatet blir vektlagt i større grad enn tidligere, ved at Kunnskapsløftet inneholder kompetansemål som beskriver hva elevene skal kunne etter endt opplæring. I den sammenheng blir lærerne gitt en større metodefrihet i henhold til hvordan elevene skal lære de kompetansene som kommer frem av kompetansemålene i læreplanen. Dette står i motsetning til tidligere læreplaner som hadde et tydeligere fokus på prosessen, gjennom detaljerte og konkrete beskrivelser av hvordan læringsprosessene skulle forekomme (Utdanningsdirektoratet, 2011). Før innføringen av Kunnskapsløftet var det innunder aktivitetslærefaget et valgfritt emne, som ble kalt «fordypningsidrett», som lignet mest på dagens beskrivelser av toppidrettsfaget (Dynna, 2011). Ved innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 ble det imidlertid innenfor studieretningen idrettsfag innført fire nye programfag, hvor det valgfrie programfaget toppidrett var ett av disse (Stormo, 2014). At toppidrett ble et eget og selvstendig programfag var en seier for idrettsbevegelsen og enkelte skoler som over lengre tid hadde presset på for å kunne legitimere en kombinasjon mellom toppidrett og videregående opplæring (Stormo, 2014). Samtidig fikk fagene ved innføringen av Kunnskapsløftet nye fagspesifikke læreplaner, som for toppidrettsfaget har stått urørt til i dag (Utdanningsdirektoratet, 2006). Den fagspesifikke læreplanen for toppidrettsfaget består av seks deler: «formål med faget», «grunnleggende ferdigheter», «hovedområder», «kompetansemål», «timetall» og «bestemmelser for sluttvurdering» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Disse områdene blir utdypet i kapittel 2.3.2– 2.3.4.

De senere årene har det blitt mer vanlig at private toppidrettsskoler, som eksempelvis Wang toppidrett og NTG (Norges Toppidrettsgymnas), får tillatelse til å opprette utdanningsløp for å tilrettelegge for at elever skal kunne satse i spesialidretten sin (Privatskoleloven, §2-1, 2012; Wang, u.å.; Norges Toppidrettsgymnas, u.å.). Stormo (2014) har også funnet ut at flere skoler, både private og offentlige, har et tettere samarbeid med klubbene i nærområde enn tidligere. Mye kan tyde på at formålet med samarbeidet er å tilrettelegge studietilbudet til den enkelte elev, slik at eleven kan satse på toppidrett kombinert med en utdanning. Den økte satsingen på unge lovende idrettsutøvere i både skolen og samfunnet generelt, underbygger påstanden om at toppidrettsfaget har fått økt status og er gitt mer plass i skolesystemet.

2.2 - Fremtidens skole

Som tidligere nevnt har det i de senere årene vært en stadig økende debatt blant forskere og politikere om hvordan skolene og utdanningssystemene kan møte utfordringene samfunnet står overfor i tiårene som kommer (Hopfenbeck 2014). I lys av dette påstår forskere at

fremtidens voksne må være aktive og dynamiske medlemmer av et stadig endringsorientert samfunn (Hopfenbeck 2014, NOU 2015: 8). I Stortingsmelding nr. 28 (2015-2016) blir det som sagt henvist til Ludvigsenutvalgets NOU (2015: 8) og fremhevet en forståelse av at dagens komplekse samfunn stiller krav til at elevene lærer å lære, og at selvregulert læring vil fremstå som sentralt i «*fremtidens skole*». En Stortingsmelding blir definert som «*en orientering fra regjeringen til Stortinget om ulike saker som regjeringen ønsker å få drøftet i Stortinget*» (Stortinget, u.å., s. 1). NOU står for Norges offentlige utredninger, og blir beskrevet som «*en grundig utredning av en sak eller et saksområde skrevet av et utvalg nedsatt av regjeringen*» (Stortinget, u.å., s.1). Hopfenbecks (2014) forskning underbygger forståelsene som kommer frem i utredningene om «*fremtidens skole*», når hun påpeker at dersom elevene skal kunne gå inn i ukjente jobber i fremtiden, er det viktig at de er i stand til å tenke kritisk og har kompetanse til å lære resten av livet. I den sammenheng blir det i Stortingsmeldingen (nr 28 (2015-2016)) foreslått å fornye fagene i skolen slik at elevene får en større forståelse av læringen. Ved en realisering av fagfornyelsen vil skolen få i oppgave å tilrettelegge for fagovergripende kompetanser (jf. kapittel 1.2) som vil være gjeldende i alle fag (NOU, 2015: 8; St.meld. nr 28 (2015-16)). Dette vil også gjelde toppidrettsfaget.

2.2.1 - Selvreguleringskompetanse og dybdelæring

Et av prinsippene som blir foreslått som en del av den foreslåtte fagfornyelsen, er at skolen skal utvikle elevenes selvreguleringskompetanse. Dette vil kunne bidra til at fremtidens voksne «*forberedes på livslang læring, til å tenke nytt og til å anvende det de har lært i nye og ukjente sammenhenger*» (St.meld. nr 28 (2015-2016), s.13). Selvreguleringskompetanse vil i følge Hopfenbeck (2014) gjøre elevene bevisste på egne læringsprosesser, og bidra til økt forståelse for hva det vil si å lære og hvordan de kan effektivisere læringen. Samtidig omhandler elevenes selvreguleringskompetanse å kunne bruke egne læringsstrategier til å kontrollere og regulere egne læringsprosesser (Hopfenbeck, 2014). Et annet prinsipp som vil bli prioritert ved en fagfornyelse er at skolen skal legge bedre til rette for elevenes dybdelæring (St.meld. nr 28, (2015-2016)): «*Dybdelæring betyr at elevene gradvis og over tid utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fag*» (s.14). Dybdelæring illustreres som en motsetning til overflatelæring i form av innlæring av faktakunnskap uten at kunnskapen settes inn i en sammenheng (St.meld. nr 28 (2015-2016)). I Stortingsmeldingen (nr 28 (2015-2016)) blir det imidlertid fremhevet at et økt fokus på fagovergripende kompetanser og dybdelæring må fremstilles gjennom et langsiktig perspektiv, hvor Kunnskapsløftet skal videreføres og

fornyes. Fagene skal stå som de er i dag, men innholdet skal fornyes slik at det blir mer sammenheng i fagene og progresjonen i elevenes læring blir tydeligere i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017)

2.3 - Studiens fagdidaktiske kontekst

Med bakgrunn i studiens problemstilling om å forstå lærernes oppfatninger om læring i lys av selvreguleringsteori, vil det i dette kapitlet bli redegjort for relevante utdrag fra de utdanningspolitiske styringsdokumentene som ligger til grunn for toppidrettslærernes yrkesprofesjon. I den sammenheng vil det bli lagt mest vekt på de dokumentene som tydeliggjør det intenderte læringsutbytte hos elevene. Samtidig vil det utdanningspolitiske spørsmålet om hvordan faget står rustet for visjonene for fremtidens skole (jf. kapittel 2.2), aktualisere en redegjørelse for hvordan selvregulering kan komme til uttrykk i styringsdokumentene. Studiens fagdidaktiske kontekst vil her omhandle: «*Opplæringsloven*», «*forskrift til Opplæringsloven*» og «*læreplanen i toppidrettsfaget*» - i form av «*den generelle delen av læreplan*», «*prinsipper for opplæringen*» og «*den fagspesifikke delen av læreplanen*».

2.3.1 - Opplæringsloven og forskrift til loven

Opplæringsloven fremstår som det viktigste styringsdokumentet for utdanningen og inneholder rettigheter og plikter forbundet med opplæring og skolegang i Norge. I Opplæringsloven (§ 1-1, 2009) fremheves det at elevene skal utvikle kunnskap og holdninger til å kunne mestre livene sine. I tillegg skal de lære å tenke kritisk og ha både medansvar for og medvirkning til det som skjer i opplæringen. En ansvarliggjøring som vil bidra til å gjøre elevene bevisste på egne læringsprosesser, er i tråd med retningslinjene for en selvregulert elev (Hopfenbeck, 2014).

Vurderingsforskriften

Vurderingsforskriften kommer frem av kapittel tre i forskrift til Opplæringsloven og omfatter rettigheter, plikter og retningslinjer forbundet med vurderingsarbeidet i skolen (Forskrift til Opplæringsloven, §3, 2016). I «§ 3-2 - *Formålet med vurdering*» kommer det frem at: «*Formålet med vurdering i fag er å fremme læring undervegs og uttrykke kompetansen til eleven, lærlingen og lære kandidaten undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget*» (Forskrift til Opplæringsloven, §3-2, 2016a). Denne paragrafen tydeliggjør aktualiseringen av denne studien, fordi det i et lærerperspektiv vil være essensielt å ha en tydelig og konkretisert forståelse av hva læring i toppidrettsfaget innebærer for å kunne oppfylle forskriftene. I «§ 3-3 - *Grunnlaget for vurdering i faget*» står det videre at: «*Grunnlaget for vurdering i fag er*

kompetansemåla i læreplanane for fag slik dei er fastsette i læreplanverket, jf. § 1-1 eller § 1-3» (Forskrift til Opplæringsloven, §3-3, 2016b). Kompetansemålene vil bli utdypet i kapitlet om den fagspesifikke delen av læreplanen (jf. kapittel 2.3.4), for å tydeliggjøre hva elevene i følge læreplanen skal lære i opplæringen, sett i lys av læreplanen i toppidrettsfaget (Forskrift til Opplæringsloven, §3-3, 2016b).

Underveisvurdering

Elever ved videregående skole har en lovpålagt rett (jf. § 3-11 i forskrift til Opplæringsloven, 2016c) på en underveisvurdering, i form av én samtale med vurderingsansvarlig i løpet av hvert semester. Underveisvurderingen skal i følge forskrift til Opplæringsloven (§ 3-11, 2016c) brukes som et redskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpasset opplæring og bidra til å øke elevenes kompetanser. Samtalen skal inneholde informasjon om elevens nåværende kompetanser og gi veiledning for hvordan eleven kan utvikle kompetansene sine ytterligere (Utdanningsdirektoratet, 2015c). I lys av denne studien vil en analyse av hvordan lærerne bruker underveisvurderingen som et redskap for å tilrettelegge for elevenes selvregulerte læring, være interessant. Samtidig vil informasjonsgrunnlaget lærerne legger til grunn for vurderingene av elevenes nåværende og fremtidige kompetanse i underveisvurderingen, kunne si noe om lærernes oppfatninger om læring i faget.

Egenvurdering

I forskrift til Opplæringsloven § 3-12 (2016c) kommer det frem at lærerne skal tilrettelegge for at elevene skal gjennomføre egenvurderinger. Dette blir sett på som en fundamental del av læringen i faget (Utdanningsdirektoratet, u.å.b). Formålet med egenvurderingen er i følge forskrift til Opplæringsloven at elevene skal bli bevisste på egne læringsprosesser.

Hopfenbeck (2011) påstår at egenvurdering er en sentral del av selvreguleringsprosessen, men fremhever imidlertid betydningen av at måten egenvurderingen blir gjennomført på er i samsvar med formålet med den. I forskrift til Opplæringsloven § 3-12 (2016c) blir det foreslått at elevenes egenvurderinger gjennomføres ved at elevene deltar aktivt i vurderingen av eget arbeid, egen kompetanse og egen faglige utvikling. I den sammenheng påpeker Hopfenbeck (2011) at dette kan være en vanskelig praksis å gjennomføre, fordi eleven må ta et skritt tilbake og reflektere over egen læring (Hopfenbeck, 2011). Til tross for dette, tyder mye på at lærerne kan tilrettelegge for utvikling av både elevenes egenvurderings- og selvreguleringskompetanse i toppidrettsfaget, ved å stimulere elevene til regelmessige vurderinger av egne læringsprosesser, kompetanseoppnåelse og faglige utvikling.

Lærernes vurderingspraksis i lys av fremtidens kompetanseområder

En realisering av fagfornyelsen og et økt fokus på fagovergripende kompetanser vil kunne føre med seg nye krav og andre forventninger til hva elevene skal lære i skolen. Det vil også frembringe andre perspektiver for hva som anses som verdifullt å lære og hva som kan anerkjennes som en god prestasjon eller hva som er et godt resultat av læring (Prøitz, 2015). Prøitz (2015) peker i sin artikkel om vurdering og fagovergripende kompetanser, på forskning som tilsier at utvikling av elevenes selvreguleringskompetanse og metakognisjon kan være vanskelig å operasjonalisere og realisere i praksis. Lærernes vurderingspraksis kan i den sammenheng anses som et avgjørende aspekt for at fagfornyelsen skal kunne realiseres, fordi forskning har vist at det er lite sannsynlig at nyvinninger i pedagogikk vil lykkes om de ikke følges av tilsvarende innovasjoner i vurderingen (Prøitz, 2015). Fagfornyelsen vil i følge Prøitz (2015) kunne stille krav til å utvikle vurderingsformer som kan fremskaffe flere typer informasjon om elevenes bruk av kompetanser. Dette omhandler å vurdere prosessene elevene brukte for å komme frem til resultatet, istedenfor å anvende vurderingsformer som kun identifiserer selve resultatet. Mye kan tyde på at fagfornyelsen i så måte vil utfordre tradisjonelle former for vurdering. I den sammenheng vil det være relevant å undersøke lærernes beskrivelser av egen vurderingspraksis med tanke på hvordan prosessene anses som en del av informasjonsgrunnlaget i vurderingen. Formålet med dette er å skape et grunnlag for å kunne drøfte hvordan faget står rustet for den foreslåtte fagfornyelsen. Samtidig vil lærernes beskrivelser av egen vurderingspraksis, kunne synliggjøre lærernes oppfatninger om læring i faget.

2.3.2 - Læreplanverkets generelle del

Den generelle delen av læreplan utdyper formålsparagrafen i Opplæringsloven, angir overordnede mål for opplæringen og inneholder det verdimessige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, 1993). Læreplanverkets generelle del ble innført i 1993 og er videreført fra læreplan R94 og L97 (Utdanningsdirektoratet, 2015a). I Stortingsmelding nr. 28 (2015-2016) blir det foreslått at den generelle delen av læreplanen skal fornyes, «*slik at den reflekterer dagens skolevirkelighet og de utfordringene barn og unge møter i dag*» (s.17). Det fremheves imidlertid også at:

«Som en utdypning av verdigrunnlaget for skolen har gjeldende Generell del mange kvaliteter. Den sikrer at læreplanverket omfatter det overordnede og langsiktige verdiperspektivet for skolen, og den har med sine mennesketyper en form og et innhold

som mange har satt pris på, både i og utenfor skolen» (St.meld. nr 28 (2015-2016), s.17).

Til tross for dette blir det i Stortingsmeldingen gitt uttrykk for at læreplanverkets generelle del skal fornyes slik at den bidrar til en bredere sammenheng i læreplanverket, mellom fagspesifikke læreplaner og den generelle del av læreplanen. I tillegg blir det lagt vekt på at en fagfornyelse tydeligere vil kunne få frem betydningen av opplæringsens brede lærings- og dannelsingsoppdrag for skolens daglige virksomhet (St.meld. nr 28 (2015-2016)). En realisering av fagfornyelsen slik den blir foreslått i Stortingsmeldingen (nr 28 (2015-2016)), vil kunne institusjonalisere den fremtidige plassen selvregulert læring og dybdelæring vil ha i fremtidens skole, og videre legitimere for hvorfor det vil være interessant å undersøke hvordan selvregulering og metakognisjon kan komme til uttrykk i toppidrettsfaget.

2.3.3 - Prinsipper for opplæringen – læringsstrategier og elevmedvirkning

«Prinsipper for opplæringen sammenfatter og utdypet bestemmelser i Opplæringsloven og forskrift til loven» (St.meld. nr. 28 (2015-2016), s.17). Læringsplakaten inngår i prinsipper for opplæringen, og operasjonaliserer bestemmelsene i Opplæringsloven ved å tydeliggjøre skolens roller og oppgaver, både i arbeidet med fagene og ellers. Det kommer frem av læringsplakaten at skolen *«skal stimulere elevene og lærlingene/lærekandidatene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenking»* (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s.2). Hva elevenes læringsstrategier innebærer blir videre utdypet som: *«framgangsmåter elevene bruker for å organisere sin egen læring. Dette er strategier for å planlegge, gjennomføre og vurdere eget arbeid for å nå nasjonalt fastsatte kompetansemål»* (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s.3). I prinsipper for opplæringen kommer det også frem at skolen skal *«bidra til at elevene er seg bevisst hva de har lært og hva de må lære for å nå målene»* (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s.4). At elevene kan anvende egne læringsstrategier og reflektere kritisk rundt egen læring, fremheves også som sentrale deler av elevenes selvreguleringskompetanse (Hopfenbeck, 2011), og beskrives ofte som *«ansvar for egen læring»* i norsk skoletradisjon (Bjørngen, 2008). Dette utsagnet kan også gjenkjennes i den generelle delen av læreplanen hvor det kommer frem at: *«god undervisning skal gi elevene erfaringer i å lykkes i sitt arbeid, gi tro på egne evner og utvikle ansvar for egen læring og eget liv»* (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s.10).

I tillegg henviser læringsplakaten til forskrift til Opplæringsloven § 1-2 og den generelle delen av læreplanen, og fremhever at skolen skal *«legge til rette for elevmedvirkning»* (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s.2). Elevmedvirkning blir videre utdypet som:

«deltakelse i beslutninger som gjelder egen og gruppens læring. I et inkluderende læringsmiljø er elevmedvirkning positivt for utviklingen av sosiale relasjoner og motivasjon for læring på alle trinn i opplæringen. I arbeidet med fagene bidrar elevmedvirkning til at elevene blir mer bevisst egne læringsprosesser, og det gir større innflytelse på egen læring» (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s.4).

2.3.4 - Fagspesifikk del av læreplan – formål, hovedområder og kompetansemål

I «*formålet i faget*» kommer det frem at toppidrett er tilkjent samfunnsmessig verdi og status, og har fått økt aksept i Norge de siste tiårene (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.1).

Toppidrettsfagets rolle i det samfunnsmessige perspektivet blir utdypet, når det blir fremhevet at elevene gjennom programfaget toppidrett skal «*få muligheter til å kombinere videregående opplæring med idrett på høyt prestasjonsnivå, regionalt, nasjonalt og internasjonalt*»

(Utdanningsdirektoratet, 2006, s.1). Videre står det også i «*formålet i faget*» at elever som «*ønsker å satse på målrettet og systematisk trening innen konkurranseidrett, skal gis muligheter til det*» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.1). Som en del av tilretteleggingen for elevenes satsning er læreplanen opptatt av at «*opplæringen i programfaget toppidrett kan bidra til at Norge får bevisste idrettsutøvere som kan oppnå gode resultater både regionalt, nasjonalt og internasjonalt*» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.1). Det blir videre fremhevet at

gode resultater skapes gjennom positive prestasjoner og prestasjonsutvikling i idretten.

Opplæringen skal legge til rette for økt prestasjonsevne gjennom målrettet og systematisk arbeid i ulike treningsmiljøer. Samtidig påpekes det at faget skal stimulere «*til spenning, glede og mestring, og en utvikling av elevenes selvillit i faget*» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.1). I tillegg til dette skal elevene lære å bli ansvarlige og bevisste på «*verdier og holdninger og hvilke krav til livsstil og atferd som stilles til en toppidrettsutøver*»

(Utdanningsdirektoratet, 2006, s1). Tydeliggjøringen av at elevene skal lære å bli «*bevisste*», vil være relevant for denne studien, fordi begrepene «*bevissthet*» og «*bevisstgjøring*» kan

knyttes eksplisitt opp mot både selvreguleringsteorien (Ertmer & Newby, 1996; Hopfenbeck, 2014) og kompetanseområdene som foreslås i utredningene om «*fremtidens skole*» (St.meld. nr 28 (2015-2016)). Samtidig kan elevenes kompetanse til å kunne gjennomføre systematisk og målrettet trening kobles implisitt opp mot selvregulert læring (Ertmer & Newby, 1996).

Sammenkoblingene mellom læreplanen og selvreguleringsteorien vil bli utdypet i kapittel tre (3.2.3) og danne bakgrunn for studiens analyse.

Læreplanen strukturerer toppidrettsfaget inn i tre hovedområder elevene skal oppnå kompetanse innenfor. Hovedområdet for *treningsplanlegging* omfatter forhold som er viktige

i treningsplanlegging på kort og lang sikt, og elevenes kompetanse til å utarbeide egne treningsplaner ut fra spesialidrettens arbeidskrav. Treningsplanlegging omhandler også regelverk i spesialidretten, og hvilke holdninger og krav til atferd og livsstil som forventes av en toppidrettsutøver. Hovedområdet for *basistrening* formidler betydningen av variert trening av egenskaper som er viktige for prestasjonsutvikling og forebygging av skader i spesialidretten. Det tredje og siste hovedområdet omhandler elevenes *ferdighetsutvikling* og omfatter systematisk og målrettet trening av ferdigheter som er sentrale for prestasjonsutvikling i spesialidretten (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.3).

Elevene får i det valgfrie programfaget toppidrett standpunkt karakter etter både vg1, vg2 og vg3. Samtidig kan elevene trekkes ut til en muntlig-praktisk eksamen etter alle tre årene (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.10) Kompetansemålene har som hensikt å beskrive hvilken kompetanse elevene skal sitte igjen med etter endt opplæring, og skal danne bakgrunn for standpunkt karakteren og en eventuell eksamens karakter. Med bakgrunn i studiens formål om å forstå lærernes oppfatninger om læring i faget i lys av selvreguleringsteorien, vil det videre presenteres et utvalg basert på de kompetansemålene som vil omhandle selvregulert læring (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.4):

VG1:

- *utarbeide kortsiktige og langsiktige mål for egen prestasjonsutvikling i spesialidretten*
- *gjennomføre systematisk og målrettet trening i spesialidretten*

VG2:

- *lage en utviklingstrapp for egen ferdighetsutvikling i spesialidretten*
- *utarbeide planer i spesialidretten med utgangspunkt i idrettens krav og egen kapasitet*
- *føre treningsdagbok og registrere resultater og observasjoner*
- *analysere en treningsperiode med hensyn til gjennomført trening og måloppnåelse*
- *gjennomføre og vurdere resultatet av systematisk og målrettet trening i spesialidretten*
- *anvende relevante tester og analysere observasjoner av egne ferdigheter og egenskaper i spesialidretten*

VG3:

- *analysere gjennomført trening i forhold til egne mål og resultater*
- *videreutvikle ferdigheter til et høyere prestasjonsnivå i spesialidretten*

(Utdanningsdirektoratet, 2006, s.5-7)

Ved at selvreguleringsteorien fremhever at læring finner sted gjennom selvregulerende prosesser, vil det være interessant å undersøke hvordan lærernes oppfatninger om læring harmonerer med kompetansemålene presentert ovenfor, som i lys av selvreguleringsteorien kan forstås som prosessuelle læringsmål. Sammenkoblingene mellom selvreguleringsteorien og kompetansemålene vil bli utdypet i kapittel 3.2.3. Samtidig vil lærernes tolkninger av læreplan og kompetansemålene, kunne si noe om lærernes oppfatninger om læring i toppidrettsfaget. Det er også verdt å påpeke at lærernes forståelse av hva elevene skal lære i faget vil være forankret med utgangspunkt i alle kompetansemålene i faget, som medfører at kompetansemålene som helhet også må tas høyde for i forståelsen av lærernes oppfatninger om læring i faget (Utdanningsdirektoratet, 2006).

2.3.5 - Toppidrettsbegrepet som en del av læreplanen

Med bakgrunn i at faget heter «*toppidrett*» kan det være oppklarende for studien å kontekstualisere toppidrettsbegrepets plass i læreplanen. Dette vil bli gjort ved å undersøke hvilke forståelser som kan ligge til grunn for hvordan toppidrett som begrep kommer til uttrykk i læreplanen, og de samfunnsmessige innvirkningene toppidrettsbegrepet kan ha på faget og lærernes tolkninger av læreplanen. Toppidrett blir i en artikkel utgitt av Olympiatoppen definert som: «*trenings- og forberedelsesarbeid på linje med de beste i verden, avhengig av den enkelte idretts egenart og utbredelse. Arbeidet fører til jevnlig prestasjoner på internasjonalt toppnivå. Idretten er for disse utøverne en hovedbeskjeftigelse*» (Olympiatoppen, u.å., s.1). I lys av opplæringskonteksten toppidrettsfaget fremtrer innenfor, fremstår denne definisjonen som lite egnet fordi det er urealistisk å sammenligne 15-18 år gamle elever med «*jevnlig prestasjoner på internasjonalt toppnivå*» (Dynna, 2011). Kun et fåtall av utøvere i verden kan kalle seg toppidrettsutøvere ut ifra en slik definisjon (Dynna, 2011). Mye kan tyde på at læreplanen imidlertid fremhever en annen forståelse av toppidrettsbegrepet. I læreplanen blir det vektlagt at elevene skal få en forståelse av hva det innebærer å være en toppidrettsutøver og at faget skal hjelpe elevene på veien mot å bli en toppidrettsutøver (Utdanningsdirektoratet, 2006). Sett i lys av at Olympiatoppens presenterte forståelse av begrepet innebærer en forventning om at en elev i videregående skole skal leve som en toppidrettsutøver og prestere på internasjonalt toppnivå, kan læreplanens operasjonalisering av begrepet fremstå som mer realistisk.

2.4 - Lærerrollen

I Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) blir lærernes betydning for elevenes læring fremhevet ved at lærerrollen blir definert «*som summen av de forventninger og krav som stilles til*

utøvelsen av yrket» (s.12). Samtidig kommer det frem at «lærere møter en rekke forventninger som det er utfordrende å forene, og må ofte ta beslutninger som kan få stor betydning for elevene» (St. meld. nr 11 (2008-2009)). Videre har John Hattie (2009) forsket på lærerrollen i skolen. Gjennom en studie av hvilke faktorer som har størst innvirkning på elevenes læring, har han funnet ut at læreren viser seg å være den kategorien som har størst positiv effekt på elevenes læringsutbytte (Hattie, 2009). Mye kan tyde på at det i de senere årene har vært et økt fokus på rollen som lærer, som i dag fremstår som et profesjonelt yrke. I neste avsnitt vil det bli legitimert for hvorfor det i dag er tradisjon for å betegne læreryrket som en yrkesprofesjon.

Med bakgrunn i Kunnskapsløftet som kom i 2006 medførte dette, som nevnt i kapittel 2.1, et økt handlingsrom for profesjonell skjønnsetteelse blant lærerne. Ved å være en kompetansebasert og målstyrt læreplan vil læreplanen Kunnskapsløftet bidra til et prestasjonsorientert ansvar hos læreren (Mausethagen, 2016). I forlengelsen av innføringen av en kompetansebasert læreplan har Utdanningsdirektoratet (2016) utviklet et policydokument om hvordan kompetansebegrepet kan forstås i læreplanverket. I dokumentet blir det blant annet lagt vekt på at kompetanse anses som noe mer enn ferdighet og kunnskap, og at lærerne i den sammenheng må bruke sitt yrkesprofesjonelle skjønn i sine tolkninger av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2016). En økt samfunnsmessig interesse rundt og vektlegging av lærerprofesjonen blir også synliggjort gjennom de senere årenes nye reformer, hvor det blant annet stilles krav til en femårig lærerutdanning, fremkommer et økt fokus på videre- og etterutdanning av lærere og et økt kompetansekrav innenfor hvert fagområde (St.meld. nr 28 (2015-2016)). Lærerprofesjonen vil med andre ord bygge på et konkret teoretisk og metodisk kunnskapsgrunnlag ervervet gjennom høyere utdanning (Mausethagen, 2016). Dette vil igjen kunne resultere i en mer spesialisert og forskningsinformert lærer. Summen av de presenterte ansvarsområdene og kravene en lærer står ovenfor, vil kunne legitimere for hvorfor læreryrket fremstår som en profesjonell yrkesutøvelse (Mausethagen, 2016). Videre vil Utdanningsdirektoratets (u.å.a) policydokumenter og veiledninger til den yrkesprofesjonelle rollen som lærer bli presentert.

2.4.1 - Læringskultur

Utdanningsdirektoratet (u.å.a) har også utarbeidet et policydokument som omhandler lærerprofesjonen og klasseledelse. I veiledningen om læringskultur tydeliggjøres det overordnede ansvaret lærerrollen innebærer, når det fremheves at *«læreren skal lede elevenes læring og utvikling på skolen» (s.1)*. Videre påpekes det at læreren har ansvar for å opparbeide

en god læringskultur for elevene. Dette kommer også frem i Opplæringsloven § 9a-1 (2002) hvor det står at: «*alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring*». I policydokumentet fremheves det videre at læreren er avhengig av å bruke sin kompetanse på en måte som skaper et klassemiljø som fremmer læring hos elevene. Utdanningsdirektoratet (u.å.a) foreslår at dette gjøres ved «*å legge til rette for mestringsopplevelser for alle elever i klasserommet*» (s.3). I den sammenheng understrekes det at lærerens rolle som autoritær eller autorativ og som støttende, spiller en sentral rolle for læringskulturen (Utdanningsdirektoratet, u.å.a).

Autorativ vs. autoritær lærerrolle

Utdanningsdirektoratet (u.å.a) poengterer videre at forholdet mellom lærerkontroll kontra elevkontroll er avgjørende for elevenes læring. I den sammenheng påpekes det i veiledningen om læringskultur at en autoritær «*ledelse med høy grad av lærerkontroll kan innebære en autoritær lederstil som ikke bidrar til selvregulering, mestringsopplevelser og motivasjon hos den enkelte elev*» (Utdanningsdirektoratet, u.å.a, s.3). Mye kan tyde på at Utdanningsdirektoratet (u.å.a) istedenfor blir støttet oppunder en klasseledelse som legger opp til elevkontroll i undervisningen og som bygger på «*den autoritative lærerrollen der læreren både har nødvendig kontroll, samtidig som han eller hun utvikler en god og støttende relasjon til hver enkelt elev*» (s.3). Forskjellene mellom en autorativ og autoritær lærerrolle kan blant annet illustreres gjennom lærernes tilbakemeldingspraksis. Ved å ha en autoritær klasseledelse bruker læreren «*mye av tiden på å korrigere negativ atferd som har utviklet seg i løpet av timen reaktivt*» (Utdanningsdirektoratet, u.å.a, s.3). I en autorativ klasseledelse vil læreren imidlertid lede «*klassen på en proaktiv måte, der han eller hun hele veien ligger i forkant og kan korrigere underveis*» (Utdanningsdirektoratet, u.å.a, s.3). Det blir også fremhevet at en positiv og støttende relasjon basert på tillit mellom lærer og elev er hjørnesteinen i god klasseledelse, hvor «*en støttende lærer viser både emosjonell og faglig støtte*». Emosjonell støtte «*kan være knyttet til elevens sosiale situasjon*», mens faglig støtte omhandler «*at læreren anerkjenner læring, og at relasjonen er preget av varme og interesse for at elevene skal mestre, og at de opprettholder motivasjonen for læring*» (Utdanningsdirektoratet, u.å.a, s.1). Elevenes læring vil bli anerkjent ved at «*lærerne stiller krav og forventninger til elevene, men samtidig synliggjør fremgang*» (Utdanningsdirektoratet, u.å.a, s.3).

2.5 - Tidligere forskning

I dette kapittelet vil tidligere forskning som belyser de tematikkene som ligger til grunn for den samfunnspolitiske og fagdidaktiske interessen ved denne studien, bli presentert. For å

finne frem til relevant forskning har jeg gjort søk i ulike databaser som blant annet «Brage», «Google Scholar» og «Web of Science». Med bakgrunn i det som til nå er beskrevet, vil hovedtemaene for denne studien omhandle læreres oppfatninger om læring, toppidrettsfaget, «*fremtidens skole*» og selvregulert læring. I den sammenheng har jeg blant annet brukt følgende søkeord i søkeprosessen: «metacognition», «self-regulated learning», «self-regulation», «self-regulation in sports», «self-regulation in school», «selvregulert læring», «metakognisjon» «toppidrett», «toppidrettsfaget», «toppidrett i skolen» og «læring i toppidrettsfaget». Selvregulering fremstår som et dagsaktuelt tema som det i de senere årene har blitt forsket på i det pedagogiske feltet – i Norge med Hopfenbeck (2009a; 2009b; 2011; 2014) i spissen. Det finnes imidlertid lite eller ingen forskning som omhandler selvregulering og retter seg mot toppidrettsfaget i skolen. I den sammenheng vil tidligere forskning som tar for seg selvregulering med utgangspunkt i en pedagogisk skolekontekst bli presentert. Jeg vil også supplere med forskning som tar for seg selvregulering innenfor en mer generell toppidrettsdiskurs, fordi kombinasjonen mellom disse to innfallsvinklene vil kunne danne utgangspunkt for hvordan selvregulering kan forstås i en toppidrettsfagskontekst. Til slutt vil det bli presentert forskning som retter seg mot læring i toppidrettsfaget, for å skape en oversikt over den forskningsbaserte kunnskapen som finnes om hva elevene opplever at de lærer i faget og hva lærerne mener elevene skal lære i faget. Ved at det som nevnt finnes lite systematisk forskning som omhandler toppidrettsfaget og selvregulering som hovedtematikker, ser jeg med bakgrunn i dette, toppidrettens økte plass i samfunnet og visjonene rundt fremtidens skole, et kunnskapsbehov innenfor dette feltet.

2.5.1 - Forskning på selvregulering

Selvregulering i en skolekontekst

Therese Nerheim Hopfenbeck skrev i 2009 (b) en doktorgrad som omhandler hvordan lærere gjennom sin undervisning kan støtte oppunder elevenes utvikling av selvreguleringskompetanse. Hopfenbecks (2009b) forskning vil være av interesse fordi hun har gjort funn og operasjonaliseringer i tilknytning til selvreguleringsfenomenet, som også ligger til grunn for denne studiens forståelser, når selvregulering er blitt operasjonalisert i lys av Opplæringsloven og læreplanen i toppidrettsfaget. I tillegg har hun med utgangspunkt i teori om selvregulering drøftet begrepet *læringsstrategier*, som også kommer til uttrykk i de utdanningspolitiske styringsdokumentene og de teoretiske perspektivene som danner bakgrunn for denne studiens problemstilling. Hun har videre operasjonalisert selvreguleringsbegrepet inn i en opplæringskontekst ved å se det i lys av pedagogiske

virkemidler som egenvurdering, elevmedvirkning og underveisvurdering. Dette er tematikker som også ble brukt som utgangspunkt for å undersøke toppidrettslærernes oppfatninger om læring i denne studiens intervjuer.

Selvregulering i en idrettslig kontekst

Det finnes både internasjonal forskning og studier i Norge som tilsier at selvreguleringskompetanse er avgjørende for å kunne bli en toppidrettsutøver, hvor kompetanse til å kunne planlegge, evaluere, kontrollere og reflektere rundt egne prestasjoner og utvikling gjenspeiler kompetansene hos en selvregulert utøver (Sun & Wu, 2011; Brick, Macintyre & Campbell, 2015; Viker, 2014, Wang, 2014). I tillegg til dette har Tynke Toering og Geir Jordet (et. al, 2009; et. al, 2013; 2015) de senere årene gjennomført studier i Norge, hvor de har undersøkt sammenhengen mellom selvregulering, trening og prestasjonsutvikling i fotball. I en studie fra 2009 ble 444 spillere delt inn i kategoriene «eksperter» og «ikke-eksperter» basert på om de spilte på et elitenivå eller ikke. Videre tok studien for seg ulike selvregulerende aspekter som kunne si noe om grad av selvreguleringskompetanse og metakognisjon hos de unge spillerne. Resultatene i studien avslørte at elitespillerne tydelig hadde høyere score på alle selvreguleringsaspektene, enn de som ikke ble definert som elitespillere. Det var spesielt innenfor kompetanseområdene for «innsats» og «refleksjon» hvor den største forskjellen ble oppdaget (Toering et al., 2009). Forskningen til Toering og Jordet (et. al, 2009; et. al, 2013; 2015) vil være av denne studiens interesse fordi den hevder at metakognitive og selvregulerende kompetanser som å kontrollere egen innsats og refleksjon, vil være avgjørende for å kunne bli en toppidrettsutøver. Studien vil også støtte oppunder påstanden om at selvregulerende prosesser fremstår som en sentral og betydningsfull del av toppidrettsfaget, med bakgrunn i at faget har som formål å legge til rette for utvikling av idrettsutøvere som skal prestere på høyt internasjonalt nivå (Utdanningsdirektoratet, 2006).

2.5.2 - Forskning på toppidrettsfaget

Som tidligere nevnt ble toppidrettsfaget institusjonalisert som et valgfritt programfag gjennom studieretningen for idrettsfag. Svein Kårhus (1986; 2001) og Gunnar Engvik (2000; 2006) har forsket på studieretningen for idrettsfag etter at den ble innført i 1976, som i de senere årene har blitt supplert med ulike mastergradsstudier. Blant annet har Torstein Michael Dynna (2011) undersøkt styringsdiskurser i utviklingen av studieretningen for idrettsfag med fokus på praktisk styring og markedets behov. Det er siden idretten fikk innpass i skolen blitt gjort en del forskning som ser nærmere på kombinasjonen mellom skolegang og satsing på idrett. Blant annet har både Jan Tore Killi (1988), Kårhus (1986) og A. Hagen (1988) forsket på

elevenes erfaringer og opplevde utfordringer med kombinasjonen utdanning og idrett. I tillegg har Kårhus (1985) og Sten Eriksson (1989; 1993; 2002) gjennomført studier hvor de har undersøkt den samme tematikken i Sverige – med overføringsverdi til Norge. Selv om det finnes en del forskning på kombinasjonen mellom idrett og utdanning, kan det se ut som det er lite forskning som retter seg spesifikt inn mot toppidrettsfaget i videregående skole. På Konradsen (2009), Tom Arne Stormo (2014), Gunnar Arnstad (2016), Even Skårholen (2016) og sine masterstudier berører imidlertid toppidrettsfaget og belyser interessante temaer i lys av denne studiens problemstilling om lærernes oppfatninger om læring i faget.

Konradsen (2009) har gjennom kvalitative intervjuer av både lærere og elever sammenlignet toppidrettstilbudet i offentlig og privat skole, med fokus på spesialidretten fotball. Ett av funnene i studien hans viser at offentlige skoler kan ha et større fokus på elevenes bevisstgjøring av hva som kreves for å bli en toppidrettsutøver, kontra private skoler. På private skoler viser det seg imidlertid at det gjennomføres vesentlig flere spesifikke treninger med utgangspunkt i en konkurranselik kontekst, enn ved det offentlige skoletilbudet. Studien illustrer også hvordan de som underviser i toppidrettsfaget ikke alltid har en lærerutdanning, men derimot kan ha en trenerutdanning.

Stormo (2014) har sett nærmere på toppidrettsfaget ved å undersøke hvordan skolen tilrettelegger læringen for elever som velger studieretningen for toppidrett fotball. Funnene i studien vil være av denne studiens interesse, fordi resultatene hans tilsier at elevene får ulik undervisningspraksis i toppidrettsfaget, avhengig av hvilken skole de går på. Han problematiserer også på lik linje som denne studien hva «læring» i toppidrettsfaget egentlig innebærer, og stiller spørsmålsteget ved om faget kan forsvare sitt navn som «toppidrett». Stormo (2014) beskriver hvordan toppidrettsbegrepet kan fremstå ulikt, og i den sammenheng vil det som sagt være interessant å undersøke hvilke forståelser lærerne i denne studien legger til grunn for begrepet. Lærernes forståelser og tolkninger av toppidrettsbegrepet vil kunne ha betydning for oppfatningene de utvikler om læring i faget.

Skålholen (2016) har blant annet intervjuet lærere som underviser i toppidrettsfaget om bakgrunnen for at faget tilbys ved den respektive skolen og om hvordan de praktiserer faget i sin undervisning. Studien kommer frem til at toppidrettsfaget er i stadig utvikling og at dette synes å være nødvendig for at programfaget skal drives etter gjeldende retningslinjer i henhold til læreplanen. At toppidrettsfaget er i stadig utvikling, aktualiserer behovet for ny forskning omkring hva som skjer i dagens praktiseringer av faget.

Arnstad (2016) har gjennom sin masterstudie sett nærmere på vurderingspraksisen i toppidrettsfaget – innenfor spesialidretten fotball. Han har intervjuet lærere og spurt dem om hva de mener er hensikten med faget, og har i den sammenheng gjort interessante funn som også vil aktualisere denne studiens problemstilling. Han gjør en interessant oppsummering av toppidrettslærernes uttalelser i diskusjonen sin når han sier at: «*Ut ifra lærernes uttalelser foreligger det en gradvis ekspanderende hensikt med faget og et ulikt syn på hva toppidrettsfaget kan romme av innhold og aktiviteter der lærerne er preget av den lokale kulturen, tradisjonen og elevsammensetningen ved skolen de jobber ved*» (s.67). I tillegg skisserer han i drøftingsdelen en form for todeling i faget, hvor toppidrett i form av «*supplement til klubbene*» og som «*fordypingsidrett*» fremstår som to ulike retninger. Dette kan tyde på at det finnes variasjoner innenfor toppidrettsfaget med tanke på hva læring i faget innebærer.

Til tross for at de presenterte studiene omhandler toppidrettsfaget, er det ingen av de som bruker selvreguleringsteorien som teoretisk rammeverk. I den sammenheng vil denne studien undersøke området som omhandler selvregulering og toppidrettsfaget, knyttet til lærernes oppfatninger om læring i faget.

2.6 - Oppsummering

Til nå er studiens samfunnsmessige og fagdidaktiske kontekst beskrevet, og tidligere forskning i feltet er presentert. Dette ble gjort ved først å gi uttrykk for hvordan mye kan tyde på at toppidrettsfagets historiske utvikling og toppidrettens mer fremtredende plass i samfunnet, har bidratt til at toppidrettsfaget har fått økt status og er gitt større plass i skolen (jf. kapittel 2.1). I tillegg ble de utdanningspolitiske styringsdokumentene som ligger til grunn for toppidrettslærernes yrkesprofesjon redegjort for i kapittel 2.3. Sammenkoblingen av disse komponentene fremstår som studiens faglige forankring, og vil i sammenheng med de kompetanseområdene som er foreslått i forbindelse med utredningene om «*fremtidens skole*» (jf. kapittel 2.2), danne utgangspunkt for hvorfor det vil være relevant å undersøke hva som skjer i dagens praktiseringer av toppidrettsfaget. Dette vil med bakgrunn i lærernes avgjørende rolle i elevenes læringsprosesser (jf. kapittel 2.4), kunne gjøres ved å undersøke lærernes oppfatninger om læring i faget. Sammenkoblingene mellom de presenterte komponentene sett i lys av kunnskapsbehovet i feltet med toppidrettsfaget og selvregulering som hovedtematikker (jf. kapittel 2.5), aktualiserer denne studiens problemstilling om å undersøke og forstå læreres oppfatninger om læring i faget i lys av selvreguleringsteori.

3. Teori

Med bakgrunn i kompetanseområdene som blir foreslått som en del av fremtidens skole i Stortingsmelding nr. 28 (2015-2016) og studiens ønske om å belyse fire læreres oppfatninger om læring i toppidrettsfaget vil selvreguleringsteorien bli brukt som et teoretisk utgangspunkt for å forstå empirien. Halvorsen (2008) påpeker at det er viktig å redegjøre for begreper ved en samfunnsvitenskapelig forskningsmetode. Sett i lys av denne tematikkens kompleksitet kan det bidra til en økt forståelse først å redegjøre for selvreguleringsteorien, og deretter kontekstualisere den i lys av studiens fagdidaktiske område. De generelle begrepene rundt selvregulering og metakognisjon vil hentes ned og sees i lys av de utdanningspolitiske styringsdokumentene som ligger til grunn for studien (jf. kapittel 2.3). Formålet med dette er å skape en teoretisk plattform for å søke å forstå lærernes oppfatninger om læring i faget. Til slutt i kapittelet vil Goodlads (1979) læreplanteori bli presentert.

3.1 - Metakognisjon

Metakognisjon fremstår i teorien som nært beslektet til selvregulering. For å få en dypere forståelse av hva selvregulering innebærer, kan det være nyttig først å redegjøre for metakognisjon.

Det kan bidra til en økt forståelse for metakognisjon ved å se det i sammenheng med *kognisjon*, som fremstår som et mer anvendt og kjent begrep. Kognitive strategier blir beskrevet som ulike fremgangsmåter elevene bruker for å kunne lære kunnskap og ferdigheter som kan anvendes senere (Flavell, 1979). En vesentlig forskjell mellom kognitive og metakognitive strategier er at kognisjon skjer implisitt. I motsetning vil metakognisjon kunne beskrives som en bevissthet omkring egen tenkning. Pintrich (2002) definerer metakognisjon og metakognitive strategier som refleksive tanker som kan hjelpe elevene til å evaluere, kontrollere og forbedre egne læringsprosesser. Metakognisjon handler med andre ord om å gjøre de implisitte kognitive strategiene, eksplisitte.

I Flavells (1979) teori blir metakognisjon operasjonalisert i tre ulike former for metakognitiv innsikt; 1. «*person variables*», 2. «*task variables*» and 3. «*knowledge of strategy*». Videre påpeker han at metakognitiv innsikt oftest innebærer en kombinasjon av og interaksjon mellom de tre aspektene: «*To illustrate a combination involving all three, you might believe that you (unlike your brother) should use Strategy A (instead of strategy B) in task X (as contrasted with task Y)*» (Flavell 1979, s. 907). Pintrich (2002) ser på metakognisjon i et større perspektiv og definerer metakognitiv kunnskap som: «*knowledge about cognition in general,*

as well as awareness of and knowledge about one`s cognition» (s.219). Med bakgrunn i at det eksisterer mange definisjoner og tolkninger av begrepet i teorien, fremstår metakognisjon som et komplekst begrep. «*Metakognitiv knowledge*», «*metacognitive control*», «*metacognitive awareness*», «*metakognitiv insight*» er alle ulike begreper som er anvendt innenfor denne teoretiske tradisjonen (Flavell 1979; Pintrich 2002; Zimmerman 2008; Weinstein & Hume 1998). Likevel kan mye tyde på at den enkelte elevs kunnskap om og innsikt i sin egen læringsprosess, og hvordan elevene gjennom bevissthet og refleksjon kan legge til rette for egen læring, synes å være en allmenn forståelse.

Denne studien vil primært forholde seg til Flavell (1979) og Pintrich (2002) sin forståelse av begrepet, hvor begge skisserer en distinksjon som blir definert som: «*An important distinction is one between (a) knowledge of cognition and (b) the processes involving the monitoring, control, and regulation of cognition*» (Pintrich, 2002, s.219). Pintrich (2002) utdyper dette ved å si at: «*This basic distinction between metacognitive knowledge and metacognitive control or selfregulatory processes parallels are the two dimensions in our Taxonomy Table*» (s.219). Denne studien vil ta utgangspunkt i den presenterte todelingen av metakognisjonsbegrepet, hvor metakognitiv kunnskap kan sees på som en forutsetning for å ha metakognitiv kontroll. Metakognitiv kunnskap omhandler kunnskap om ulike læringsstrategier, kunnskap om hvorvidt de ulike strategiene er effektive innenfor en aktuell kontekst og kunnskap om selvet (Pintrich, 2002). Eksempelvis vil metakognitiv kunnskap om selvet og læringsstrategier kunne ha innvirkning på hvordan en elev velger å forberede seg inn mot en eksamen. Videre utdyper Pintrich (2002) sin forståelse av hva metakognitiv kontroll er ved å se det i sammenheng med selvregulerende prosesser: «*Metacognitive control and self-regulatory processes are cognitive processes that learners use to monitor, control, and regulate their cognition and learning...The metacognitive and self-regulatory processes are well represented in tasks such as checking, planning, and generating*» (Pintrich 2002, s. 220/2). Metakognitiv kontroll vil i denne studien forstås som overvåking og kontroll over egen kognisjon, bevissthet omkring planlagte læringsstrategier og evaluering av hvilken effekt disse prosessene vil ha på læringsutbyttet (Pintrich, 2002).

Det viser seg at det blir brukt ulike begreper når den metakognitive kompetansen som omhandler kognitive prosesser elevene bruker for å overvåke, regulere og kontrollere egen kognisjon og læring, blir beskrevet (Pintrich 2002). Pintrich (2002) anvender som nevnt «*metacognitive control*», til tross for at han i sine teorier henviser til Flavell (1979), som på sin side bruker begrepet «*metacognitive experience*» for å beskrive det samme fenomenet.

Denne studien vil likevel forholde seg til «*metakognitiv control*» fordi Pintrich (2002) anvender begrepet i tilknytning til selvreguleringsbegrepet, som igjen kan gjenkjennes i kompetanseområdene som blir foreslått i Stortingsmelding nr. 28 (2015-2016) og fremstår som en egnet teoretisk plattform for å kunne belyse læreres oppfatninger om læring i toppidrettsfaget. Videre kan mye tyde på at Pintrich (2002) tok utgangspunkt i sin forståelse av metakognitiv kontroll da han presenterte og definerte selvregulering:

«Self-regulated learning (is) an active, constructive process whereby learners set goals for their learning and then attempt to monitor, regulate and control their cognition, motivation and behavior, guided and constrained by their goals and the contextual features in their environment» (Pintrich 2002, s.220).

Den presenterte definisjonen til Pintrich (2002) fremstår som en ledende definisjon i det pedagogiske forskningsfeltet, fordi den ofte anvendes og henvises til i nyere forskning (Hopfenbeck, 2011; 2014; Zimmerman, 2002; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

3.2 - Selvregulering

I dette kapittelet vil det generelle selvreguleringsbegrepet hentes ned og kontekstualiseres i lys av toppidrettsfaget. Dette kan for det første være nyttig med bakgrunn i studiens ønske om å undersøke hvordan selvregulering kan komme til uttrykk i toppidrettsfaget. For det andre vil det også kunne bidra til å skape en teoretisk innramming for hvordan toppidrettslærernes oppfatninger om læring i faget kan bli forstått.

Mye kan tyde på at selvregulering fremstår som et fenomen hvor pedagogikk, læring og utvikling står sentralt uavhengig av kontekst (Hopfenbeck, 2014; Zimmerman, 2008).

Hopfenbeck (2014) fremhever imidlertid at selvregulering kan fremstå ulikt innenfor ulike faglige kontekster. I og med at selvregulering i liten grad tidligere har blitt plassert inn i en toppidrettsfagskontekst, vil selvreguleringsteorien redegjøres for ved å henvise til ulike typer forskningsrapporter og kilder. I den sammenheng kan det være nyttig å redegjøre for selvreguleringsteorien med utgangspunkt i toppidrettsfagets to samfunnspolitiske perspektiver. Selvreguleringsteori i en skolekontekst vil omhandle kilder som tar utgangspunkt i en pedagogisk skolekontekst, hvor læreplanen, elevperspektivet og læring står sentralt (Hopfenbeck, 2011, 2014; Zimmerman, 2008; NOU 2015: 8; St.meld. nr 28 (2015-2016); Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Selvreguleringsteori i en idrettskontekst vil imidlertid omhandle forskning med et interesseområde hvor toppidrett, utøverperspektivet og

trening står sentralt (Toering et al., 2009, 2013; Toering & Jordet, 2015; Ertmer & Newby, 1996). Et utgangspunkt i to ulike kontekster, kan bidra til en dypere forståelse av hvilke aspekter ved selvregulering som tydeliggjøres innenfor de ulike retningene. Til slutt vil en sammenkobling mellom begge kontekstområdene foreslå hvordan metakognisjon og selvregulering kan komme til uttrykk og forstås i toppidrettsfaget.

3.2.1 - Selvregulering i en skolekontekst

Hopfenbeck (2014) tar utgangspunkt i Pintrichs definisjon og utdypet selvreguleringsbegrepet ved å se det som en motsetning til teorier som tar utgangspunkt i at elever har ulike læringsstiler, preferanser eller multiple intelligenser hvor lærerens rolle blir å tilpasse undervisningen til den enkelte elevs «*disposisjoner*». Hun påpeker at selvregulering kan sees i sammenheng med *læringsstrategier* og definerer hva det kan innebære ved å si at:

«Læringsstrategier er prosedyrer eller teknikker som den lærende kan bruke for å gjennomføre en læringsoppgave. Noen læringsstrategier kan observeres, som å ta notater eller lage grafiske fremstillinger, mens andre læringsstrategier er mentale prosesser og kan derfor ikke observeres» (Hopfenbeck, 2009a, s.38). Sammenhengen mellom begrepene medfører at selvregulering kan forstås som ulike læringsstrategier som hjelper elevene til å lære å lære og illustreres som en verktøykasse for å løse fremtidige oppgaver. I kapittel to ble det redegjort for hvordan «læringsstrategi»-begrepet fremkommer som en del av læreplanverket, gjennom kapittelet om prinsipper for opplæringen (jf. kapittel 2.3.3) (Utdanningsdirektoratet, 2015b). En bevissthet om hvilken læringsstrategi som vil være læringsfremmende vil kreve metakognisjon, i form av refleksiv tenking og kunnskap om selvet og den konteksten læringen finner sted (Pintrich, 2002). Gjennom dette tydeliggjøres metakognitiv kunnskap som en forutsetning for at selvregulert læring kan finne sted.

Zimmermans (1989) definisjon av selvregulering tydeliggjør betydningen av at elevene deltar aktivt i egne læringsprosesser for å utvikle selvreguleringskompetanse: *«In general, students can be described as self-regulated to the degree that they are metacognitively, motivationally, and behaviorally active participants in their own learning process»* (s.329).

Selvregulerte elever vil ved å ta i bruk metakognitive kompetanser være proaktive deltakere i egen læringsprosess. I et lærerperspektiv vil det være sentralt å tilrettelegge for elevaktivitet i undervisningen, fordi teorien fremhever at selvregulering ikke vil fremkomme av seg selv, men er avhengig av at elevene er aktive deltakere i læringsprosessene (Zimmerman, 1989).

I forskningen blir betydningen av lærerrollen i skolens arbeid med å utvikle selvreguleringskompetanse hos elevene fremhevet (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Hopfenbeck, 2014). Nicol og Macfarlane-Dick (2006) vektlegger den siste setningen i Pintrichs (2002) definisjonen som beskriver at eleven er «*guided and constrained by their goals and the contextual features in their environment*» (s.220), og påpeker at lærerens rolle vil være tosidig. Dette fordi læreren for det første er med på å utforme det akademiske læringsmålet elevene blir vurdert ut ifra, og for det andre gir tilbakemeldinger og vurderer om elevene har nådd det aktuelle målet. Samtidig viser det seg i forskningen til Hattie og Timperley (2007) at elever med lav faglig kompetanse har et større behov for lærerveiledning for å bli selvregulerte, enn elever med høy faglig kompetanse. Ved å se lærernes betydningsfulle rolle for elevenes læring i lys av toppidrettsfaget, vil det være interessant å undersøke hvordan lærerne beskriver egne oppfatninger om lærerrollen og egne praktiseringer av den. I forlengelsen av dette kan det også være interessant å undersøke om og i så fall hvordan lærerne tar i bruk pedagogiske redskaper for å stimulere til elevaktivitet og -refleksjon, slik at elevene deltar aktivt i egne læringsprosesser.

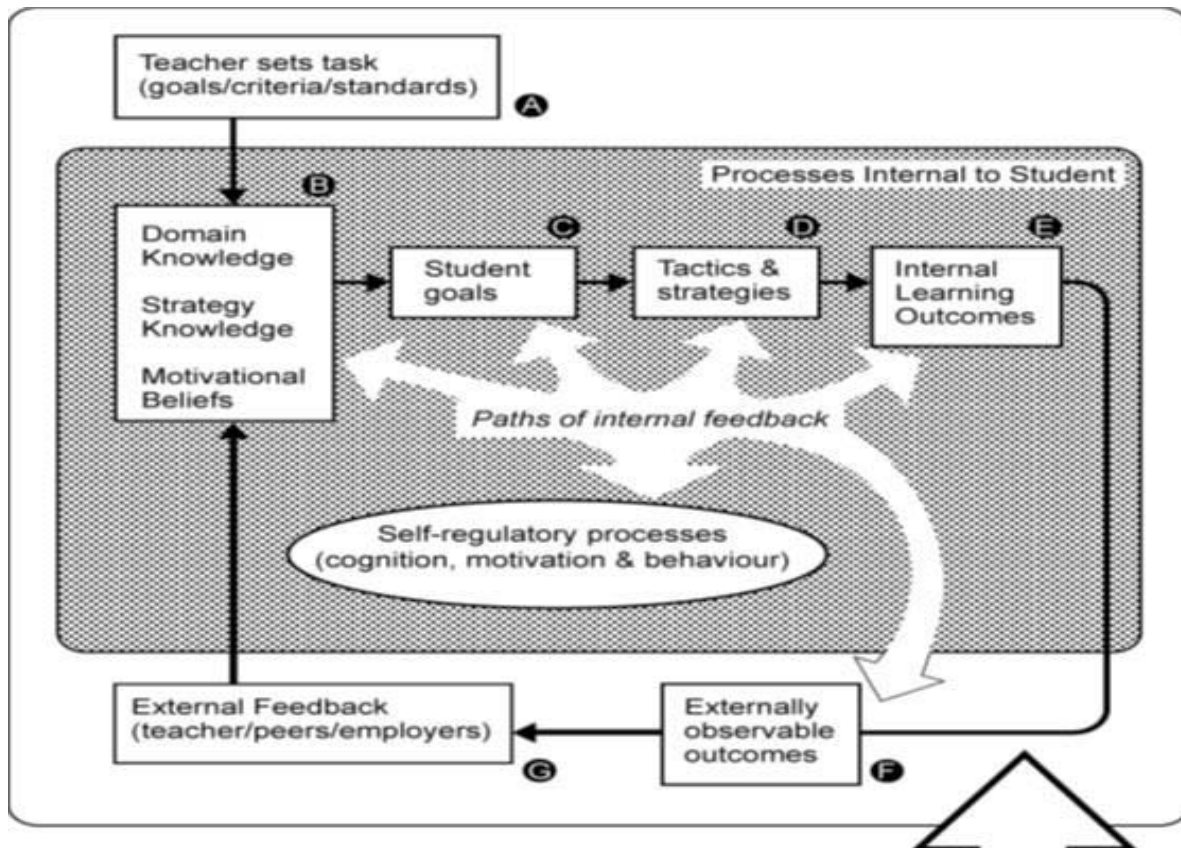
I selvreguleringsteorien blir læringsprosessene tydeliggjort ved at læring blir sett på som et prosessuelt fenomen (Zimmerman, 1989; Pintrich, 2002; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Hopfenbeck, 2009a; 2011; 2014). Zimmerman (1989) utdyper selvreguleringsprosessen ved å dele den inn i tre faser: planleggings-, prestasjons- og refleksjonsfasen. En prosessuell forståelse av fenomenet tydeliggjøres imidlertid ved at han påpeker at de tre fasene ikke kan sees på som endelige, da refleksjonsfasen vil ha betydning for den neste planleggingsfasen i en kommende læringsprosess (Zimmerman, 1989). Videre bringer dette meg inn på Nicol og Macfarlane-Dick (2006) sine forståelser av begrepet, når de går mer i dybden på selve prosessen ved å illustrere selvregulert læring gjennom en syklisk modell.

Nicol og Macfarlane-Dick (2006) beskriver selvregulering ved å si:

«In practice, selfregulation is manifested in the active monitoring and regulation of a number of different learning processes: e.g. the setting of, and orientation towards, learning goals; the strategies used to achieve goals; the management of resources; the effort exerted; reactions to external feedback; the products produced» (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006, s.2).

Videre henviser de til Butler & Wine (1995) og presenterer modellen; «*A conceptual Model of processes of self-regulation and internal feedback*» (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006, s.5).

Selvreguleringsmodellen oppsummerer og illustrerer hvordan den sykliske prosessen omkring selvregulert læring kan forekomme:



Figur 1 - Modell om selvregulert læring. Hentet fra Nicol & Macfarlane-Dick, 2006, s. 5

Det kan leses av modellen at Nicol og Macfarlane-Dick (2006, s.5) vektlegger det akademiske målet (A) skolen og læreren er med på å utforme, ved at det fungerer som et utgangspunkt for den selvregulerte læringsprosessen. Videre vil det akademiske målet danne utgangspunkt for en elevrefleksjon (B), hvor eleven vil hente frem tidligere kunnskap, løsningsstrategier og motivasjonsfaktorer. Ut ifra dette utvikles personlige målsettinger (C) og en læringsstrategi (D), som til slutt vil resultere i et indre (E) og et ytre og observerbart læringsutbytte (F). Til slutt vil eleven få en tilbakemelding og en vurdering fra læreren (G), som i en prosessuell syklus vil ha betydning for den neste refleksjonen i fase B. Det kan trekkes paralleller mellom modellen, selvreguleringssteoriens prosessuelle forståelse av læring og Hopfenbecks (2014) påstand om at selvregulert læring ikke blir sett på som noe statisk som ikke kan endres, men heller som en prosess hvor elevene stadig kan lære mer.

3.2.2 - Selvregulering i en toppidrettskontekst

Ertmer og Newby (1996) har med bakgrunn i forståelsene omkring selvregulering utviklet en teori som omhandler «*expert-learners*». Denne teorien fremhever, i likhet med selvreguleringsteorien fra et skoleperspektiv, betydningen av at selvregulert læring forekommer gjennom læringsstrategier og refleksjon ved å si at: «*Expert learners display planfulness, control, reflection; they are aware of the knowledge and skills they possess, or are lacking, and use appropriate strategies to actively implement or acquire them*» (Ertmer & Newby, 1996, s.1). Videre konkluderer de med at det er de selvregulerende kompetansene som omhandler å ha innsikt i eget prestasjonsnivå og bli bevisst på hvilke ferdigheter og egenskap, som er mest nødvendige for å nå ønsket målsetning. Dette er kompetanser som kan gjenkjennes hos det de definerer som en «*expert-learner*» (Ertmer & Newby, 1996).

I forlengelsen av det økte fokuset på selvregulering har det som tidligere nevnt de seneste årene blitt gjennomført studier hvor sammenhengen mellom toppidrettsutøvere og selvreguleringskompetanse blir undersøkt (Toering et al., 2009, 2013; Toering & Jordet 2015; Wang, 2014; Viker, 2014; Sun & Wu, 2011; Brick, Macintyre & Campbell, 2015). Et allment funn i disse studiene viser seg å være at selvregulering er en betydningsfull kompetanse for en toppidrettsutøver. For å konkretisere hva selvreguleringkompetanse kan innebære i toppidrett kommer det frem i studiene at refleksiv kompetanse og kompetanse til å planlegge, evaluere, regulere og kontrollere egen trening og innsats, gjenspeiler relevante kompetanser hos en selvregulert utøver. Disse komponentene gjenspeiler også kompetansene som ble redegjort for i selvreguleringsteorien med utgangspunkt i et skoleperspektiv.

3.2.3 - Selvregulering i toppidrettsfaget – sammenkobling av to kontekster

Som tidligere nevnt vil en sammenkobling mellom selvreguleringsteorien som har utgangspunkt i et pedagogisk skoleperspektiv og selvreguleringsteorien som er hentet fra et toppidrettsrelatert og prestasjonsorientert forskningsfelt, kunne bidra til økt forståelse for hva selvreguleringskompetanse kan innebære i toppidrettsfaget. Teorien fra et skoleperspektiv beskriver selvreguleringskompetanse som elevenes kompetanse til å regulere, kontrollere, vurdere og reflektere over egne læringsprosesser (Pintrich, 2002). Ved å koble dette sammen med beskrivelsen av selvreguleringskompetanse i et toppidrettsperspektiv og de utdanningspolitiske styringsdokumentene som ligger til grunn for faget (jf. kapittel 2.3), viser det seg at selvreguleringskompetanse i toppidrettsfaget kan omhandle blant annet: Elevenes kompetanse til å utarbeide treningsplaner med personlige målsetninger, gjennomføre systematisk og målrettet trening og vurdere egen planlegging og gjennomføring av trening,

for å kunne optimalisere egne forutsetninger for å satse på toppidrett i spesialidretten. I tillegg tyder mye på at selvreguleringskompetanse i toppidrettsfaget også kan omhandle elevenes kompetanse til å anvende ulike læringsstrategier og kompetanse til å reflektere og vurdere egne læringsprosesser. Med bakgrunn i de presenterte teoriene vil det videre i dette delkapittelet foreslås hvordan selvregulering kan undersøkes og forstås i toppidrettsfaget.

Hvordan selvregulering kan forstås som en del av det intensjonelle læringsutbyttet i faget

I forbindelse med utredningene om «*fremtidens skole*» (jf. kapittel 2.2) og studiens formål om å forstå toppidrettslærernes oppfatninger om læring i lys av selvreguleringsteorien, kan det være interessant å sammenkoble selvreguleringsteorien og læreplanen i toppidrettsfaget. Formålet med dette er å belyse hvordan selvreguleringskompetanse kan forstås som en del av det intensjonelle læringsutbyttet i faget, og undersøke hvordan selvregulerende prosesser allerede kan være implementert i læreplanen i toppidrettsfaget.

Teorien fremhever som tidligere nevnt en forståelse av at elevene ved å være proaktive deltakere i egne læringsprosesser vil kunne få et økt læringsutbytte (Zimmerman, 2002; 2008; Hopfenbeck, 2011). Elevene vil i forkant av læringsprosessene og gjennom metakognitive prosesser kunne avgjøre hvilken læringsstrategi som er mest gunstig å ta i bruk i gjennomføringen av en læringsoppgave, sett i lys av læringskonteksten og –målet (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Pintrich, 2002; Hopfenbeck, 2009; 2014). I et lærerperspektiv vil dette kunne innebære å tilrettelegge for at elevene skal delta aktivt i både planleggingen, gjennomføringen og evalueringen av læringen. En forståelse av at elevene skal være aktive og medvirkende deltakere i undervisningen kan gjenkjennes i både Opplæringsloven og læreplanen i toppidrettsfaget (jf. kapittel 2.3). Med bakgrunn i dette kan det i lys av problemstillingen være interessant å undersøke lærernes beskrivelser av egen undervisning i forhold til elev- versus lærerkontroll (jf. kapittel 2.4) og de pedagogiske prinsippene for elevmedvirkning og egenvurdering (jf. kapittel 2.3.1 og 2.3.3).

Det blir i selvreguleringsteorien fremhevet at elevenes refleksive kompetanser anses som betydningsfulle både for selvregulert læring og for å bli en toppidrettsutøver (Pintrich, 2002; Hopfenbeck, 2014; Ertmer & Newby, 1996). Videre omtales elevenes metakognitive kompetanse som innsikt i og kunnskap om egne læringsprosesser (Pintrich, 2002). Ved å tilrettelegge for at elevenes læring forekommer gjennom metakognitive prosesser vil lærerne i følge teorien kunne bidra til at elevene reflekterer over egen læring og lærer seg å bruke og se verdien av relevante læringsstrategier i faget (Pintrich, 2002). En økt refleksiv kompetanse

hos elevene vil kunne gi bedre forutsetninger for å utvikle «kompetanse i å lære», som de kan ta i bruk i skolen og senere i livet, i både en idrettslig og hverdagslig sammenheng (Pintrich, 2002). Et utdrag fra formålet med faget formidler at: ”*Opplæringen i programfaget toppidrett kan bidra til at Norge får bevisste idrettsutøvere som kan oppnå gode resultater både regionalt, nasjonalt og internasjonalt*” (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.1). Det kan sees sammenhenger mellom det formålet definerer som *bevisste utøvere* og det som Hopfenbeck (2014) beskriver som en selvregulert elev. Både Pintrich (2002) og Ertmer & Newby (1996) fremhever innenfor hvert sitt forskningsområde «*bevissthet*» som en sentral del av sin forståelse av selvreguleringskompetanse. Teorien om «*expert-learners*» fremhever at en betydningsfull funksjon for bedring av prestasjoner er å utvikle spillere som har en bevissthet om hvordan de skal lære, og at dette gjøres ved å fremme utvikling av strategiske, selvregulerte og reflekterende spillere (Ertmer & Newby, 1996). I tillegg kan «*bevissthets*»-begrepet kobles direkte opp mot begrepene om «*metakognitiv kontroll*» og «*selv-refleksjon*» fra teorien til Pintrich (2002). Ved å anvende selvreguleringsteorien som teoretisk plattform for å søke å forstå lærernes oppfatninger om læring, kan det være interessant å undersøke hvordan refleksiv kompetanse oppfattes som en del av læringen i faget blant lærerne og lærernes beskrivelser av hvordan de tilrettelegger for å utvikle elevenes refleksive kompetanser.

I lys av selvreguleringsteoriens prosessuelle forståelse av læring vil selvreguleringskompetanse hos elevene kunne bidra til at elevene utvikler en mer helhetlig forståelse av faget og kompetanse til å anvende det de har lært til å løse problemer og oppgaver i nye læringskontekster (Hopfenbeck, 2014). Zimmermans (1989) tre prosessuelle faser i selvregulert læring kan gjenkjennes direkte fra læringsplakaten (jf. kapittel 2.3.4), hvor læringsstrategier ble definert som strategier elevene bruker for å *planlegge, gjennomføre og vurdere* eget arbeid. Samtidig kan hovedområdet for treningsplanlegging og kompetansemålene som formidler noe om at elevene skal kunne planlegge, gjennomføre og vurdere trening selvstendig også kunne knyttes til den prosessuelle tredelingen. I tillegg vil de kompetansemålene (jf. kapittel 2.3.4) som enten omhandler utarbeiding av målsettinger, treningsplaner og utviklingstrapp eller som innebærer analyse av egen treningsplanlegging og gjennomføring, også kunne forstås med utgangspunkt i selvreguleringsteorien.

I denne studien vil det være interessant å undersøke hvordan lærernes oppfatninger om læring i toppidrettsfaget kan forstås med utgangspunkt i de teoretiseringene av de presenterte utdragene fra læreplanen som har blitt gjort i dette kapittelet.

3.3 - Goodlads læreplanteori

For å undersøke læreres oppfatninger om *læring* i toppidrettsfaget vil læreplanen som tidligere nevnt bli anvendt som fagdidaktisk forankring for studien. I den sammenheng vil Goodlads (1979) teoretiske læreplanforståelse bli anvendt som rammeverk for studiens analyse. Goodlad (1979) peker på sammenhengen mellom læreplanens teori og praksis, og har i forlengelsen av dette utviklet det han definerer som et konseptuelt begrepssystem, hvor han beskriver fem parallelle nivåer læreplanen opererer innenfor. Goodlad (1979) beskriver videre at målet med et konseptuelt begrepssystem er å gi «*perspektiv til den som praktiserer og portrettere praksis for teoretikere*» (s.19). Begrepssystemet blir anerkjent som en allmenn teori, fordi den har opprinnelse innenfor og er videreutviklet i forskningsmessige formål, sett i kombinasjon med bredden i begrepssystemet (Gundem, 1990). I tillegg vil den hyppige anvendelsen innenfor pedagogisk forskning styrke Goodlads begrepsapparat som en teori. Samtidig henviser Gundem (1990) til Carl Freys (1971) kriterier for at en læreplanteori skal få status som allmenn når hun legitimerer at Goodlads konseptuelle begrepssystem kan anvendes som en teori. Goodlad (1979) er videre opptatt av at teorien skal være nyttig for å undersøke det han definerer som «*curriculum practice*». Med andre ord vil Goodlads læreplanteori ha som formål å være et redskap for å undersøke læreplanen slik den fremtrer som en del av en pedagogisk praksis (Gundem, 1990). Hvilken forståelse Goodlad (1979) legger til grunn for «læreplan»-begrepet vil være et avgjørende perspektiv i studien og vil bli oppklart i påfølgende kapittel.

3.3.1 - Goodlads forståelse av læreplanbegrepet

I et smalt perspektiv kan læreplanen fremstå som et enkeltstående dokument i form av Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoaret, 2006). Goodlad (1979) opererer derimot med en bredere forståelse av begrepet. I hans perspektiv beveger læreplanen seg utover et enkelt dokument i form av læreplanen, ved at den omfatter flere forhold som eksempelvis samfunnspolitiske avgjørelser med tanke på fagets formål, utarbeidelsen av læreplandokumentene, lærernes tolkninger av læreplanen og elevenes forutsetninger, kompetansenivå og ambisjoner. Ved å anvende Goodlads (1979) læreplansteoretiske perspektiv vil studien kunne forstå og analysere empirien gjennom flere forhold og i et større perspektiv enn kun ved å se på læreplanen som et enkeltstående dokument.

Goodlad (1979) fremhever tre fenomener som underbygger et bredt læreplanperspektiv. Disse fenomenene omhandler et substansielt, sosio-politisk og teknisk-profesjonelt nivå, som i didaktisk sammenheng ofte fremkommer som henholdsvis undervisningens *hva*, *hvorfør* og

hvordan (Gundem, 1990). Det substansielle nivået omhandler læreplanen og dens innhold i form av undervisningsmål, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og vurderingsveiledninger (Gundem, 1990). I denne studien vil nivået aktiveres gjennom studiens fagdidaktiske kontekst (jf. kapittel 2.3) i form av Opplæringsloven og læreplanen i toppidrettsfaget. Det sosio-politiske området omhandler «*den samfunnsmessige sammenhengen læreplanen står som en del av*» (Gundem, 1990, s.40). Området aktiveres i denne studien gjennom de samfunnsmessige og utdanningspolitiske intensjonene ved toppidrettsfaget og legitimeringene som ble gjort ved innføringen i faget, som ble presentert i kontekstualiseringskapittelet (jf. kapittel 2). Det teknisk-profesjonelle forholdet til læreplanen omhandler hvordan læreplanen realiseres i praktisk handling (Gundem, 1990). Dette forholdet vil bli undersøkt i denne studien. I lys av problemstillingen vil lærernes oppfatninger om læring og selvregulering i toppidrettsfaget kunne undersøkes ved å ta utgangspunkt i læreplanens «interaktive fase», som med bakgrunn i det teknisk-profesjonelle området omhandler «*læreplanen i praksis, til iverksetting eller implementering og til realisering av læreplanen i selve undervisningen*» (Gundem, 1990, s.40).

3.3.2 - Fem læreplannivåer

Goodlads (1979) læreplanteori bygger på at læreplanen har flere fremtredelsesformer i det helhetlige utdanningssystemet, som blir klassifisert i fem parallelle nivåer ut ifra hvordan de fremtrer. De fem nivåene illustreres gjennom forholdene som spenner seg mellom læreplanens samfunnspolitiske idéer til dens virkeliggjøring i opplærings situasjonen, og omhandler den ideologiske læreplanen, den formelle læreplan, den oppfattede læreplanen, den gjennomførte læreplanen og den erfarte læreplanen.

Den ideologiske læreplanen omhandler ideene bak læreplanen. Dette omfatter de underliggende ideologiske perspektivene som er med på å forme rammeverket lærerne jobber etter (Goodlad, 1979). Utdanningsforskning og politikken legger store føringer, og det kan i dagens utdanningspolitikk identifiseres en tydelig strategi hvor økt kompetanse hos lærerne og økt fokus på utvalgte fag og satsningsområder står sentralt (Garmannslund, Andersen & Neset, 2011). I lys av denne studien kan mye som tidligere nevnt tyde på en økt samfunnspolitisk interesse rundt toppidrett og at det valgfrie programfaget toppidrett er gitt større plass i skolen. I tillegg tyder mye på at selvregulering og metakognisjon vil bli fremtidige satsningsområder og en del av den ideologiske læreplanen (NOU 2015: 8; Hopfenbeck 2014; St.meld. nr 28(2015-2016)).

Den formelle læreplan fremstår som den vedtatte rammeplanen lærerne jobber etter (Goodlad 1979). I grunnskolen og videregående opplæring omhandler dette i hovedsak Opplæringsloven, forskrift til Opplæringsloven og læreplanen Kunnskapsløftet. I denne studien ble den formelle læreplan aktivert gjennom relevante utdrag fra Opplæringsloven, forskrift til Opplæringsloven og læreplanen i toppidrettsfaget (jf. kapittel 2.3).

Goodlad (1979) vektlegger den oppfattende læreplanen ved å si at det er denne som har størst innflytelse for realiseringen av læreplanens intensjoner. I denne fasen kan enkeltlærerens fortolkning av den formelle læreplan undersøkes. Imsen (2006) påpeker i den sammenheng at lærerne oppfatter læreplanene forskjellig med bakgrunn i egne erfaringer, kompetanse og lærerstil. I følge Garmannslund et. al (2011) vil enkeltlærerens egne erfaringer, antagelser om læring og betraktninger rundt rammefaktorer for gjennomføringen av undervisningen, ha betydning for lærernes fortolkninger av læreplanen. Med bakgrunn i at det vil være avgjørende å undersøke lærernes fortolkninger av læreplanen for å undersøke og forstå lærernes oppfatninger om læring og selvregulering i toppidrettsfaget, vil den oppfattede læreplanen være interessant i denne studien. Fortolkningene som skjer i den oppfattede læreplanen vil gjøre utslag i realiseringen av læreplanen, som Goodlad (1979) definerer som den gjennomførte læreplanen.

Den gjennomførte læreplanen vil kunne undersøkes gjennom lærernes realisering av den oppfattede læreplanen (Goodlad, 1979). Denne fasen vil være relevant i denne studien fordi lærernes oppfatninger om læring i faget vil kunne belyses gjennom toppidrettslærernes beskrivelser av hvordan de planlegger og gjennomfører undervisningen for at elevene skal nå de målene som kommer frem av læreplanen, både på kort og på lang sikt. I lys av lærernes oppfatninger om læring kan det også være interessant å undersøke hvordan lærernes gjennomførte læreplan samsvarer med den formelle og oppfattede læreplanen (Goodlad, 1979).

Den erfarte læreplanen omhandler den enkelte elevs opplevde læreplan (Goodlad, 1979). Elevenes erfarte læreplan vil i følge Goodlad (1979) i størst grad la seg undersøke gjennom intervjuer med elevene. Videre vil det være lærernes tolkninger av læreplan og undervisningspraksis, sett i sammenheng med enkeltelevens forutsetninger, som vil være bakgrunnen for elevenes opplevelse. Dette perspektivet vil ikke være relevant i denne studien, fordi det er lærerperspektivet som er mest interessant i lys av problemstillingen.

Studien vil i lys av de presenterte læreplannivåene ta for seg det dynamiske samspillet mellom den ideologiske, formelle, oppfattede og gjennomførte læreplanen. Den ideologiske læreplanen og den formelle læreplan ble som tidligere nevnt aktivert gjennom studiens fagdidaktiske kontekst (jf. kapittel 2.3), mens den oppfattede og gjennomførte læreplanen kommer til uttrykk gjennom fire intervjuer med lærere som underviser i toppidrettsfaget. De ulike fasene vil fremstå som et analytisk verktøy for å bidra til en teoretisk forståelse av det dynamiske samspillet på læring og et strukturelt verktøy for å strukturere empirien. Ved å strukturere empirien i lys av Goodlads (1979) læreplannivåer vil det være mulig å undersøke lærernes fortolkninger av læreplanen og lærernes beskrivelser av egen læreplanpraksis. Dette vil være et avgjørende perspektiv for å forske på lærernes oppfatninger om læring og selvregulering. Goodlads (1979) forståelse av læreplanens fem fremtredelsesformer vil også være et verktøy som vil kunne bidra til en økt forståelse for hvordan lærerne utvikler sine oppfatninger om læring.

3.3.3 - Dynamisk forståelse av læreplanteorien

Mye kan tyde på at Goodlad (1979) i sin teori har en dynamisk læreplanteoretisk forståelse. Et dynamisk perspektiv på læreplanen omhandler en forståelse hvor de samfunnspolitiske valgene som blir tatt, har betydning for toppidrettslærernes undervisningspraksis, samtidig som lærernes yrkesprofesjonelle praksis og elevenes forutsetninger vil ha betydning for samfunnets idéer og intensjoner. Med andre ord står det intensjonelle samfunnsnivået og det utøvede gjennomføringsnivået i gjensidig påvirkningskraft på hverandre. Dette kan sees på som en motsetning til en statisk læreplanforståelse hvor den ideologiske læreplanen fører til den formelle læreplan, som igjen fører til den oppfattede læreplanen, og hvor den oppfattede læreplanen resulterer i en gjennomført læreplan, som til slutt fremstilles gjennom elevenes erfarte læreplan. I den sammenheng etterspør Goodlad (1979) en desentralisering i de politiske avgjørelsene hvor spenningsforholdet mellom teori og praksis blir komprimert. Goodlads (1979) dynamiske læreplanforståelse vil i denne studien anvendes som et analyseverktøy som kan bidra til økt forståelse for lærernes oppfatninger om læring i toppidrettsfaget. Et dynamisk perspektiv vil også kunne bidra til økt forståelse for samspillet mellom de ulike nivåene av læreplanen som lærerne utvikler sine oppfatninger om læring ut ifra (Goodlad, 1979).

4. Metode

Metode blir definert som: «den håndverksmessige siden av vitenskapelig virksomhet, eller mer presist læren om de verktøy en kan benytte for å samle inn informasjon» (Halvorsen, 2008, s.20). I dette kapittelet vil det bli redegjort for fremskaffelsen av informasjonen det er søkt etter i studien for å kunne besvare problemstillingen jeg undersøker. Denne informasjonen blir i kvalitativ forskning ofte definert for *data eller empiri* (Halvorsen, 2008), men vil i denne studien også bli presentert som *kunnskap*. Kapittelet vil omhandle en redegjørelse for kvalitativ tilnærming og intervju som metode, utvalget, intervjuguiden, pilotintervju, gjennomføringen av intervjuene, transkriberingen og analysen av dataen. Videre vil studiens etiske sider bli diskutert, herunder vil en redegjørelse av forskerrollen og hvilke aspekter som ligger til grunn for intervjuet og analysen beskrives. Til slutt vil begrepene validitet, reliabilitet og overførbarhet bli drøftet. Formålet med å redegjøre for studiens metodologiske overveielser er å styrke studiens validitet og reliabilitet ved å gi leseren et innblikk i hvordan prosessen har foregått fra planleggingen av prosjektet til studiens rapportering.

4. 1 - Kvalitativ tilnærming - datainnsamling

En kvalitativ forskningsmetode ligger til grunn for studien, fordi det vil gi informasjon om informantens opplevelser, erfaringer, oppfatninger, begreper, tanker og følelser (Thagaard, 2013; Halvorsen, 2008). Dette harmonerer med studiens problemstilling, hvor toppidrettslæreres oppfatninger om læring i faget vil bli belyst. Med bakgrunn i studiens eksplorerende utgangspunkt, var en kvalitativ tilnærming avgjørende fordi det ga grunnlag for den fleksibiliteten prosjektet var avhengig av, i utformingen og utviklingen av studien (Thagaard, 2013).

4.1.1 - Det kvalitative forskningsintervju

Videre var det formålstjenlig å anvende det kvalitative intervju fordi det i følge Kvale og Brinkmann (2015) gir innsikt i informantens erfaringer, tanker og følelser og søker å forstå verden sett fra intervjupersonens side. Denne posisjonen medførte et godt utgangspunkt for å forstå og undersøke lærernes oppfatninger om læring i faget.

Med bakgrunn i tematikkens kompleksitet var en delvis strukturell utforming verdifull. Dette bidro til et utgangspunkt hvor jeg kunne ha en reflektert tilnærming til kunnskapen som ble søkt etter og intervjuets helhetlige kontekst. Derfor ble et semi-strukturert intervju som ble utført i samsvar med en intervjuguide med allerede bestemte tematiske og med forslag til

spørsmål valgt som utgangspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015). Sett fra et annet ståsted var det også av interesse å gi intervjupersonene muligheten til å greie ut om deres erfaringer, meninger og fortellinger knyttet til toppidrettsfaget. Nøkkelen i intervjuet ble å følge intervjupersonens fortelling, og samtidig sørge for at de temaer som var viktige i forhold til problemstillingen, ble diskutert i løpet av intervjusamtalen (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette medførte et utgangspunkt hvor jeg kunne følge opp relevante og interessante temaer som ble løftet opp i intervjuet, for å undersøke lærernes oppfatninger om læring i faget.

Ved å bruke Goodlads læreplanteori i form av den formelle læreplan, den oppfattede læreplanen og den gjennomførte læreplanen som analyseverktøy og et semi-strukturert intervju som metode, er det verdt å nevne at dette ikke gir noen «direkte adgang» til lærernes undervisningspraksis. For å få tilgang til dette, er det i følge Goodlad (1979) også behov for observasjon som metodisk tilgang. Likevel vil den gjennomførte læreplanen komme til uttrykk gjennom toppidrettslærernes egne oppfatninger om læring og beskrivelser av egen yrkespraksis og undervisning. I den sammenheng var det avgjørende å være bevisst på at det kan eksistere et språk mellom lærerens egne oppfatninger av hva som foregår og hva som faktisk foregår (Thagaard, 2013; Goodlad 1979). Til tross for dette ser jeg på lærerens beskrivelser som tilstrekkelige for å kunne undersøke hvilke oppfatninger lærerne har om læring i faget.

4.1.2 - Utvalg

Proessen med å finne deltakere til studien er basert på en strategisk utvelgelse. I følge Thagaard (2013) innebærer en strategisk utvelgelse «*at vi velger deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver*» (s.60). Med bakgrunn i dette og studiens fagdidaktiske kontekst var det ønskelig å intervju fire lærere som underviser i toppidrettsfaget.

Etter at studien 05.10.2016 ble godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) (jf. vedlegg 3), startet utvelgelsesprosessen ved at en formell henvendelse ble sendt til fire skoler på Østlandet. Kriterier for skolene var at skolen skulle tilby programfaget toppidrett og at det både skulle være offentlige og private skoler med i utvalget. Dette for å kunne belyse eventuelle forskjeller og likheter blant lærerne i deres oppfatninger på tvers av det private og offentlige skoletilbudet. En formell mail ble sendt til skolens ledelse i form av rektor og/eller avdelingsleder på idrettsfagsseksjonen, hvor de ga tillatelse til deltakelse og sendte

kontaklinformasjon til aktuelle informanter ved deres skole. Kriterier for lærerne var at de over en lengre periode hadde undervist og fremdeles underviser i toppidrettsfaget. Underveis i rekrutteringsprosessen ble det lagt til enda et kriterium. Lærerne skulle også ha erfaringer med å jobbe som trener på kveldstid. Bakgrunnen for dette var at det ville gi meg bedre forutsetninger for å kunne undersøke hva skolefaget toppidrett kan tilføre unge idrettsutøvere som ønsker å satse på målrettet og systematisk trening innen konkurransetidrett. At utvalgskriterier kan vokse frem underveis i prosessen sees på som en av styrkene ved kvalitativ forskning (Thagaard, 2013). At alle lærerne har bakgrunn fra lagidretter og for det meste underviser spesialiserte toppidrettsgrupper innenfor en spesifikk lagidrett vil bidra til at studien er mest gjeldende for den delen av faget som omhandler lagidretter.

Tre av de kontaktede skolene responderte relativt raskt og lærerne ved de aktuelle skolene stilte seg positive til å delta. De aktuelle lærerne ble videre tilsendt studiens informasjonsskriv (jf. vedlegg 1). Som følge av at den siste skolen ikke svarte, ble to informanter fra en av de andre skolene rekruttert til studien.

Antallet intervjupersoner ble valgt med to hensyn. På den ene siden fastslår Thagaard (2013) at størrelsen på utvalget bør være realistisk i henhold til prosjektets omfang. Ryen (2002) påpeker i den sammenheng at det i en mastergradsavhandling er vanlig å ha færre enn ti personer. Thagaard (2013) fremhever imidlertid at vi vurderer utvalgets størrelse «i forhold til de analytiske mål vi har med prosjektet» (s. 65). I så måte kan fire intervjupersoner være passelig stort fordi det vil kunne gi studien tilstrekkelig informasjon for å besvare problemstillingen. Få informanter gir i følge Thagaard (2013) mulighet til å gjennomføre omfattende dybdeintervjuer. Dette ble sett på som nødvendig med bakgrunn i studiens ønske om å forstå lærernes oppfatninger om læring i faget. Av praktiske årsaker ble informantene hentet fra skoler på Østlandet.

4.1.3 - Intervjuguide

Intervjuguiden ble utformet innenfor rammebetingelsene til et semi-strukturert design, hvor problemstillingen ble operasjonalisert inn i relevante hovedtemaer. Formålet med en tematisk intervjuguide var å kvalitetssikre at de sentrale temaene i prosjektet ble besvart (Thagaard, 2013). I tillegg ble det lagt vekt på å utforme åpne spørsmål, fordi det sees på som hensiktsmessig med bakgrunn i studiens fleksibilitet og formålet om å undersøke lærernes autentiske oppfatninger (Thagaard, 2013, Kvale & Brinkmann, 2015). I forkant av utarbeidelsen av intervjuguiden ble det avsatt mye tid til å studere studiens teoretiske,

fagdidaktiske og utdanningspolitiske utgangspunkt, fordi en «*begrepsmessig kunnskap om temaet for en undersøkelse kan bidra til å skape orden og mening når man utfører og analyserer intervjuene*» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.86). Intervjuguiden ble videre utviklet med formål om å belyse hvilke oppfatninger toppidrettslærere har om læring i faget med utgangspunkt i læreplanen og i lys av selvreguleringsteorien.

Videre fremhever Kvale og Brinkmann (2015) betydningen av å være bevisst på hvilken teoretisk og tematisk bakgrunn både intervjuobjektet og intervjueren har, fordi kunnskapen skapes i en relasjon i den aktuelle intervjusituasjonen. I tillegg påpeker Thagaard (2013) at abstrakte begreper ikke egner seg som spørsmål i et intervju. Med bakgrunn i dette, fruktbare diskusjoner med medstudenter og veiledere, erfaringer fra pilotintervjuene og observasjon av tidligere masterstudier med tilnærmet lik teoretisk bakgrunn, kom jeg frem til at det kan være utfordrende å spørre lærerne direkte om selvregulering og metakognisjon. Begrepene kan være utenfor lærernes teoretiske bakgrunn og dermed være utfordrende å kunne relatere til egne oppfatninger og egen undervisningspraksis. På bakgrunn av dette ble den tematiske intervjuguiden (jf. vedlegg 2) forankret i problemstillingen, studiens teoretiske plattform, fagdidaktiske kontekst og utdanningspolitiske ståsted. Det vil si at det i en relasjon til problemstillingen og toppidrettsfaget, er forsøkt å operasjonalisere selvregulering og metakognisjon inn i hovedtemaer det kan være mer hensiktsmessig å snakke om i et intervju. Dette fordi forutsetningene for autentiske svar øker når intervjuobjektene har et virkelighetsnært forhold til det de skal snakke om og reflektere rundt (Kvale & Brinkmann, 2015). Senere i prosessen ble den innsamlede dataen fortolket og knyttet opp mot de teoretiske begrepene om selvregulering og metakognisjon. Dette medfører en metodologisk tilnærming hvor empirien produseres med bakgrunn i operasjonaliseringen av de teoretiske begrepene i intervjuguiden. Formålet med dette var å sikre at jeg fikk tilgang på den informasjonen som kunne sees i lys av studiens teoretiske analyseverktøy og belyse studiens problemstilling. Til tross for at dette opplevdes som utfordrende allerede i intervjusituasjonen, var en bevissthet om at hovedtemaene var forankret i studiens teoretiske og fagdidaktiske ståsted betryggende. Dette medførte et godt utgangspunkt for å analysere den innsamlede dataen i lys av teorien og studiens kontekst.

Oppsummert var det en utfordrende og tidskrevende prosess å utforme en intervjuguide som gjenspeilet formålet med studien og bidro til å optimalisere mulighetene for å få data som ville belyse problemstillingen. Et nyttig redskap i prosessen var å gjennomføre pilotintervjuer.

4.1.4 - Pilotintervju

Med bakgrunn i min manglende erfaring med utforming av intervjuguide og som intervjuperson var det nyttig og lærerikt å gjennomføre to pilotintervju. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at: «*Forskningsintervju som håndverk læres ved å praktisere intervjuer*» (s. 88). Pilotintervjuene bidro i den sammenheng til at jeg fikk en økt trygghet i rollen. Først og fremst med tanke på selve intervjukonteksten i form av muntlig formidling av hovedspørsmål og formulering av oppfølgingsspørsmål, men også rundt det praktiske i form av lydopptak og notater underveis i intervjuet. Formålet med å gjennomføre pilotintervju med en medstudent var blant annet å få en bevissthet om studiens semi-strukturerte metode og gjøre meg tryggere i intervjuerrollen (Thagaard, 2013; Kvale & Brinkmann 2015). Videre var det essensielt at det andre pilotintervjuet foregikk innenfor en kontekst som var tilnærmet lik gjennomføringen, for å optimalisere forberedelsene. Derfor ble det gjennomført et pilotintervju med en toppidrettslærer som hadde tilnærmet tilsvarende bakgrunn som informantene i studien.

Med bakgrunn i studiens eksplorerende utgangspunkt og åpne problemformulering ble det avgjørende å anvende pilotintervjuene for å få et innblikk i hvilke temaer som ble aktuelle å snakke om i intervjuene. Pilotintervjuene ga også innsikt i hvordan responsen på spørsmålene ble. Erfaringene som ble gjort bidro til justeringer i intervjuguiden og bekreftelser på at de allerede utformede temaene var relevante og tilstrekkelige for å belyse problemstillingen. Justeringene som ble gjort var først og fremst formuleringsendringer i spørsmålsstillingen for å gjøre spørsmålene mer åpne. En erfaring fra pilotintervjuene var at åpne hovedspørsmål ofte bidro til at lærerne hadde mye å fortelle. Dette ble sett på som gunstig med bakgrunn i ønsket om å få lærerne til å greie ut om sine opplevelser, oppfatninger og beskrivelser (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). I den sammenhengen ble utfordringen å stille oppfølgingsspørsmål som rettet samtalen inn på et spor som var relevant i lys av intervjuundersøkelsens forskningsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). I pilotintervjuene fikk jeg gjort verdifulle erfaringer med aktiv lytting, som Kvale og Brinkmann (2009) definerer som: «*intervjuerens evne til å lytte til hva intervjupersonen sier*» (s.151). I tillegg fikk jeg erfaringer med å stille oppfølgingsspørsmål, som videre ble nyttig i gjennomføringen av intervjuene.

4.1.5 - Gjennomføring av intervju

Da pilotintervjuene var utført, startet prosessen med gjennomføring av intervjuene som dannet bakgrunn for datainnsamlingen. Tidspunkt og sted for intervjuet ble avtalt med de aktuelle lærerne, per e-post eller SMS. I denne sammenhengen var fleksibilitet et mål, slik at lærerne

fikk bestemme tid og sted. Lærerne fikk i så måte en medvirkning til intervjukonteksten. Dette var en del av planen for å ta regi over intervjusituasjonen, som Thagaard (2013) definerer som: «å utforme kontakt med intervjupersonen på en slik måte at denne føler seg trygg og har lyst til å dele sine erfaringer og synspunkter med forskeren» (s. 109). Intervjuet startet med at intervjupersonen ble overrakt studiens informasjonsskriv med samtykkeerklæring (jf. vedlegg 1), og en gjennomgang av dette.

En målsetting i gjennomføringen var å skape en intervjukontekst basert på åpenhet, tillit og troverdighet fordi dette vil gi gode forutsetninger for at intervjupersonen fortalte åpent, ærlig og autentisk om sine erfaringer og opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). I den sammenheng ble en bevissthet rundt intervjuets dramaturgi vesentlig (Thagaard, 2013). Den første delen av intervjuet ble brukt til å danne en trygg atmosfære, ved at dagligdagse spørsmål om intervjupersonens interesser, bakgrunn og utdanning ble stilt.

Deretter fulgte gjennomføringen en naturlig dramaturgi hvor intervjuguiden ble brukt som kvalitetssikring for at alle temaene ble snakket om. Likevel bar gjennomføringen preg av å være fleksibel med tanke på rekkefølgen av de ulike temaene. Dette fører i følge Kvale og Brinkmann (2009) til at «forskeren kan følge intervjupersonens fortelling, men samtidig sørge for at de temaer som er viktig i forhold til problemstillingen, blir diskutert i løpet av intervjusamtalen» (Kvale & Brinkmann, 2009, s.143).

Videre blir det i metodelitteraturen skildret en utfordring knyttet til balansen mellom å spørre og lytte i kvalitative intervjuer (Thagaard, 2013; Kvale & Brinkmann, 2015). En utfordring i tilknytning til dette var at lærerne av og til fortalte historier som forgreinet seg utenfor studiens relevans. Dilemmaet ble hvorvidt en skulle avbryte dem, kontra la de fortelle ferdig. I tråd med Kvale og Brinkmanns (2015) retningslinjer ble det stort sett inntatt en lyttende rolle, for å skape og holde fast ved en tillitsfull relasjon til intervjupersonen. Dette bidro også til å opprettholde en flyt i intervjuet. Løsningen ble derfor å holde fast ved det interessante i lærerens fortellinger og hente det opp igjen i neste oppfølgingsspørsmål.

Den største utfordringen var likevel å stille gode og relevante oppfølgingsspørsmål som bidro til en respons hvor den informasjonen som kunne belyse problemstillingen, ble snakket om (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne kompetansen kan ikke forberedes, «men krever en fleksibel oppfølging på stedet av intervjupersonens svar, med henblikk på intervjuundersøkelsens forskningsspørsmål» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.171). Som tidligere nevnt ble det gjort nyttige erfaringer med aktiv lytting i pilotintervjuene. Disse

erfaringene bidro til erfaringer som ble avgjørende for å kunne stille relevante oppfølgings spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015).

Oppsummert følte jeg meg trygg i og bevisst på rollen som forsker i gjennomføringen. Det ble gjennom en interaktiv prosess holdt fast ved de utsagnene som ble ansett som mest interessante i lys av problemstillingen. I den sammenheng ble det stilt oppfølgings spørsmål som eksempelvis: «kan du utdype dette?» i tilknytning til det aktuelle utsagnet (Thagaard, 2013). Dette var spesielt avgjørende i denne studien, fordi empirien vil analyseres og bli fortolket i lys av teorien om selvregulering uten at det teoretiske begrepet er brukt i spørsmålsformuleringen. Intervjuene ble gjennomført i perioden november-desember 2016.

4.1.6 - Lydopptak

I gjennomføringen ble en lydopptaker anvendt for å registrere og dokumentere det som ble sagt i intervjuene. Dette medførte at jeg rettet konsentrasjonen mot intervjuets emne og dynamikk, og lyttet til intervjupersonens fortelling (Kvale & Brinkmann, 2015). Samtidig vil en lydopptaker i følge Thagaard (2013) sørge for at alt som sies blir bevart, som igjen gir mulighet til å kunne bruke direkte sitater i presentasjonen av resultatene. Bruk av lydopptaker tilførte også muligheten til å notere ned det av intervjupersonens kroppsspråk og ansiktsuttrykk som var av interesse for studien.

4.1.7 - Transkribering

Etter gjennomføringen av intervjuene var det tid for transkriberingsprosessen, hvor de muntlige samtalene ble omdannet til skriftlig tekst. Hensikten med dette var å strukturere dataen for å få en skriftlig oversikt som bidro til en bedre utgangspunkt for analysen (Kvale & Brinkmann, 2015). At forskeren selv gjennomfører transkriberingen vil styrke studiens reliabilitet, fordi det i transkriberingen kan bli oppdaget strukturer og utsagn som en kan dra nytte av som et utgangspunkt for den kommende fortolknings- og analyseprosessen (Thagaard, 2013). I transkriberingsprosessen ble utsagn av interesse markert.

I den fasen hvor tale blir gjort om til språk blir det gjort en dekontekstualisering av materialet hvor stemmeleie, intonasjon og åndedrett går tapt (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette fordi intervjuet er et direkte sosialt samspill der det temporale utfoldelsestempo, stemmeleie og kroppsspråk blir synliggjort for intervjueren i intervjuet, men blir abstrahert i overgangen mellom tale og skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015). For å optimalisere utgangspunktet for en helhetlig analyse ble relevante sosiale og emosjonelle aspekter ved intervjusituasjonen, som eksempelvis latter, selvsikkert kroppsspråk og ironiske elementer notert ned underveis i

transkriberingen. Disse notatene fremsto som en feltdagbok hvor et mer helhetsinntrykk av personen kom til uttrykk.

Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at det ikke finnes noen klare retningslinjer på hvordan intervjuet skal transkriberes rent teknisk, men at det er et valg forskeren må ta i lys av studiens omfang, karakter og problemstilling. I transkriberingsprosessen ble materialet meningsfortettet (Kvale & Brinkmann, 2015). Det vil si at lange og utydelige setninger ble komprimert på en måte som sikret at intervjupersonens fullverdige mening bak utsagnet kom til uttrykk (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette medførte en pragmatisk tilnærming hvor gjentakelser, bruk av «eh»-er og liknende muntlige språkformuleringer som ikke var av studiens relevans, ble redigert bort for å skape fullverdige setninger. Dette gjorde materialet mer tilgjengelig og håndterbart i analyseprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). Som en del av transkriberingsprosessen har «navn» og «stedsbetegnelser» blitt redigert bort for å opprettholde prinsippet for anonymitet og konfidensialitet.

4.2 - Fortolkning og analyse

Hensikten med analysen er å gi grunnlag for å studere hvordan personer skaper mening gjennom den måten de ordlegger seg på (Thagaard, 2013). Analyseprosessen har foregått parallelt med datainnsamlingen, hvor det underveis i intervjuet og i transkriberingsprosessen har blitt oppdaget mønstre og sammenhenger i dataen, og reflektert rundt hvordan disse kan forstås (Thagaard, 2013).

I denne studien er det valgt en temasentrert analytisk tilnærming hvor oppmerksomheten blir rettet mot temaer som er representert i prosjektet (Thagaard, 2013). Formålet med dette er å kunne gå i dybden på de fellestrekkene og ulikhetene som blir snakket om innenfor hvert enkelt tema. I den sammenheng ble de fire deltakernes informasjon om hvert tema sammenlignet, fordi det i følge Thagaard (2013, s. 181) gir en dyptgående forståelse av hvert enkelt tema.

Det første steget i en tematisk analyse er ofte å kode dataen (Kvale & Brinkmann, 2015). I analysen ble hovedtemaene fra intervjuguiden anvendt som kodeord, for å sikre informasjon fra alle lærerne på hvert enkelt temaområde. Hver kategori ble gitt en spesifikk farge. Videre ble interessante sitater markert i den respektive fargen og til slutt ble materialet sortert i henhold til kategoriene. I den sammenheng er det verdt å nevne at temasentrerte analyser ofte kritiseres for ikke å ivareta et helhetlig perspektiv (Thagaard, 2013). Til tross for at det ble tatt utgangspunkt i hovedtemaene fra intervjuguiden, var det også hensiktsmessig å lese dataen

med et «åpent sinn», for å kunne fange opp andre temaer som vokste frem i datamaterialet (Thagaard, 2013). Dette med bakgrunn i at Thagaard (2013) fremhever at det er viktig at informasjonen fra hver enkelt deltaker settes inn i den sammenhengen som utsnittet av teksten er en del av for å ivareta et helhetlig perspektiv.

Det helhetlige perspektivet utfordres også ved at utsnittene løsriveres fra sin opprinnelige sammenheng (Thagaard, 2013). For å styrke studiens reliabilitet har utdragene blitt vurdert opp i mot det helhetlige intervjuet. Eksempelvis har temasentrerte utsagt blitt sett i lys av lærerens helhetlige oppfatninger om læring. I tillegg har sammenhenger mellom de ulike temaene blitt undersøkt, med formål om å bidra til en helhetlig forståelse av materialet (Thagaard, 2013). Denne studiens metodiske fortolknings- og analysetilnærming tar utgangspunkt i en hermeneutisk tradisjon (Thagaard, 2013). Prosessen hvor det ble gått frem og tilbake mellom datamaterialets deler og helhet kan sammenlignes med en hermeneutisk spiral. En intuitiv forståelse av teksten som helhet ble fortolket i forskjellige deler, hvor disse delene ble satt sammen i en ny og mer helhetlig relasjon ut ifra fortolkingene som ble gjort (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne metodiske tilnærmingen gir i følge Kvale og Brinkmann (2015) tilgang til en dypere meningsforståelse.

I tillegg ble Goodlads læreplanteori brukt som et teoretisk analyseverktøy (jf. kapittel 5.2). Hensikten med dette var å sortere lærernes fortolkninger av læreplan og beskrivelser av egen undervisningspraksis med utgangspunkt i to av læreplannivåene – henholdsvis den oppfattede og gjennomførte læreplanen. Dette fordi begge nivåene vil kunne belyse lærernes oppfatning om læring, og det kan sees på som oppklarende og formålstjenlig å strukturere uttalelsene innenfor to nivåer. Med bakgrunn i anvendelsen av Goodlads (1979) læreplanteori og et ønske om å bruke profesjonsrettede begreper, ble utdanningspolitiske styringsdokumenter og læreplanen anvendt for å aktivere Goodlads læreplannivå som omhandler den formelle læreplan (jf. kapittel 2.3). I studiens analyse og diskusjon (jf. kapittel 5) blir de ulike delene satt sammen i en ny relasjon, for å skape en meningsfull helhet. Dette blir gjort ved at utdragene fra den formelle læreplan ble sett i sammenheng med den strukturerte empirien innenfor den oppfattede og gjennomførte læreplanen (Goodlad, 1979). Til slutt medførte dette et utgangspunkt hvor jeg kunne drøfte lærernes oppfatninger om læring.

Den endelige analysen blir presentert i kapittel 5.

4.3 - Etiske overveielser

Gjennom hele prosessen har jeg vært opptatt av at studien skal opptre i samsvar med etiske retningslinjer. Dette fordi all vitenskapelig virksomhet krever at forskeren forholder seg til gjeldende etiske prinsipper, både internt i forskningsmiljøet og i relasjon til omgivelsene (Thagaard, 2013). Med tanke på de etiske retningslinjer i forholdet mellom forskere, har det i studien blitt utvist redelighet og nøyaktighet i prestasjonen av forskningsresultatene og i anvendelsen av andre forskeres arbeid. Spesielt med tanke på en god henvisningsetikk, som i denne studien fremstår i tråd med APA-veiledningen (jf. Apa-veiledningen ved Norges Idrettshøgskole), samt at lærernes sitater er satt til kursiv og inneholder innrykk.

Denne studien faller inn under personopplysningsloven og er derfor meldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD), hvor det ble søkt om tillatelse til å gjennomføre studien (Thagaard, 2013). Med bakgrunn i at studien ble godkjent (jf. vedlegg 3), etter å ha blitt vurdert i henhold til gjeldende forskningsetiske retningslinjer, underbygger dette at det ligger etiske overveielser til grunn for prosjektet fra planlegging til rapportering. Videre presenterer Thagaard (2013) tre sentrale etiske prinsipper som er viktig i relasjon til omgivelsene i studier som innebærer nær kontakt med de personene som studeres. De tre aspektene omhandler et informert samtykke, prinsippet om anonymitet og konfidensialitet og konsekvenser ved å delta i forskningsprosjekter.

En viktig del av prosessen med å følge en etisk forsvarlig forskningspraksis er at studien må innhente deltakerens informerte samtykke (Thagaard, 2013). Gjennom det informerte samtykket fikk deltakerne en beskrivelse av formålet med studien, bekjentgjøring med hva deltakelse i studien innebærer og informasjon knyttet til frivillig deltakelse, retten til å trekke seg og prinsippet for anonymitet og konfidensialitet (jf. vedlegg 1). Det sistnevnte bringer meg inn på neste avsnitt, som omhandler prinsippet om anonymitet og konfidensialitet.

I samsvar med krav fra NSD, ble informasjon som potensielt kunne identifisere deltakerne oppbevart utilgjengelig for andre enn forskeren. I transkriberingsprosessen fikk deltakerne fiktive navn og skolene ble betegnet som skole A, B og C. Det blir i studien informert om at skolene er plassert på Østlandet, men ingen nærmere stedsangivelse er gitt. Grunnen til dette er at lærernes opplevelse av skolens karakteristikk blir presentert og det i tillegg er et begrenset antall skoler som tilbyr det valgfrie programfaget toppidrett. Dette er etiske overveielser som er blitt gjort for å ivareta skolens og lærernes krav om anonymitet og konfidensialitet. Det er jobbet ut ifra en målsetting om å sikre konfidensialitet, ved å følge

kravet om at data som kan identifisere deltakerne, ikke må avsløres (Kvale & Brinkmann, 2015)

Det siste vesentlige prinsippet for å følge en etisk forsvarlig forskningspraksis innebærer de konsekvensene deltakelse i studien innebærer for lærerne. I tråd med etiske retningslinjer for kvalitativ forskning har det vært avgjørende at forskningspersonene ikke har blitt skadet eller preget av forskningen, hverken under eller i etterkant av deltakelsen i prosjektet (Neumann & Neumann, 2012; Thagaard, 2013). I tillegg har det vært et ønske å ivareta intervjupersonens autonomi (Thagaard, 2013).

4.3.1 - Forskerrollen

Metodelitteraturen fastslår at en bevissthet omkring forskerrollen er et sentralt etisk aspekt innenfor kvalitativ forskning (Thagaard 2013; Neumann & Neumann, 2012; Kvale og Brinkmann, 2015). En bevissthet om at forskerrollen innebærer en betydningsfull relasjon til informanten og at forskeren alltid vil være en medprodusert av informasjonen gjennom de avgrensninger, utvelgelsesprosesser og handlingsvalg som blir gjort gjennom hele prosjektet, har vært avgjørende for å fremskaffe relevante og valide data (Neumann & Neumann, 2012; Moen & Karlsdóttir, 2011). I intervjukonteksten innebar dette en erkjennelse av den asymmetriske maktbalansen mellom forskerrollen og informanten og en forståelse for hvilke epistemologiske følger det hadde for hvordan kunnskapen ble oppnådd i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). I en intervjusituasjon vil det i følge Neumann og Neumann (2012) være umulig å ha en samtale uten at man blir implisert i den. En overvåkenhet med tanke på at kunnskapen ble konstruert i et samspill mellom intervjuer og intervjuperson ble vesentlig. I den sammenheng var jeg opptatt av ikke å la mine subjektive erfaringer i feltet være for fremtredende i intervjusamtalen, fordi en åpen og til dels objektiv tilnærming vil kunne bedre forutsetningene for å få kunnskap om intervjupersonens tanker, erfaringer og oppfatninger (Neumann & Neumann, 2012). Ved i størst mulig grad å hindre at min subjektive posisjon i feltet hadde betydning for intervjuet, ble forutsetningene for at informantene fikk tale fritt og intuitivt forhøyet. Spesielt i arbeidet med å fortolke lærernes utsagn har en bevissthet omkring forskerrollen vært relevant, fordi Thagaard (2013) påpeker at forskerens innflytelse over forskningsprosessen er mest fremtredende i analysefasen. Videre fremhever Thagaard (2013) at det vil være umulig å forstå hvordan andre mennesker egentlig oppfatter sin egen verden, når den må tolkes av en andreperson. Refleksjoner i retning av at min forforståelse for tematikken har preget prosessen hvor empirien blir knyttet opp til annen forskning og studiens

teoretiske perspektiver, har vært avgjørende for å finne en hensiktsmessig balanse mellom objektivitet og subjektivitet.

Videre vil denne forforståelsen i form av de personlige og teoretiske aspektene som har blitt aktivert i arbeidet, bli presentert for å gi leseren et innblikk i hvordan datainnsamlingen opplevdes. Dette vil i følge Neumann og Neumann (2012) kunne bidra til en både vitenskapsteoretisk og forskningsetisk redelighet. I både intervju- og analyseprosessen opplevde jeg å gjenkjenne noen av toppidrettsfagskontekstene lærerne skisserte fra egne erfaringer som tidligere elev i faget. Det har også vært med på å forme mine oppfatninger om hva læring i faget kan innebære og hvordan lærerrollen i faget kan praktiseres. I den sammenheng var jeg avhengig av å tre ut av min subjektive forforståelse, for å kunne se og belyse andre perspektiver på læring og lærerrollen i faget. I tillegg har min interesse for selvreguleringsteorien bidratt til en oppmerksomhet rundt utsagn som omhandler aspekter som kan forstås i lys av selvreguleringsteorien.

Med bakgrunn i at kunnskapen konstrueres i en relasjon mellom to subjekter vil en annen side ved konteksten omhandle de representasjonene forskningspersonen medbringer til intervjuet. Eksempelvis vil rollen som masterstudent ved Norges Idrettshøgskole og aktiv idrettsutøver ved siden av, kunne ha betydning for den produserte kunnskapen i den grad at intervjupersonen tilpasser svarene etter det forskeren vil høre. I den sammenheng ble det gjort justeringer i spørsmålsformuleringene for å ivareta ønsket om å unngå å stille for ledende spørsmål, som i følge Kvale og Brinkmann (2015) er en viktig del av studiens reliabilitet.

Oppsummert har mitt dilemma og min utfordring i studien vært å være bevisst på min posisjon i feltet og den bufferen forskningen har blitt sett ut ifra, for å få frem en god reliabilitet og gjennomsiktighet (Thagaard, 2013). Dette har vært spesielt relevant i denne studien med bakgrunn i at prosjektet tar utgangspunkt i egeninteresse og egne erfaringer tilknyttet til det aktuelle feltet.

4.4 - Reliabilitet, validitet og overførbarhet

Reliabilitet

Reliabilitet blir sett i sammenheng med repliserbarhet og «*referer i utgangspunktet til spørsmålet om en annen forsker som anvender de samme metodene, ville komme frem til samme resultat* (Thagaard, 2013, s.202)». Repliserbarhet er knyttet til en positivistisk forskningslogikk og et nøytralt profesjonsideal som fremkommer i kvantitativ forskning, og står dermed uten relevans innenfor dette prosjektets studiedesign (Neumann & Neumann,

2012). Med bakgrunn i en kvalitativ forskningslogikk hvor dataen utvikles i et samspill mellom forsker og informant i feltet, vil reliabiliteten knyttes til forskningens konsistens og pålitelighet (Kvale & Brinkmann 2015). I denne studien medfører dette en eksplisitt redegjørelse for hvordan innsamling og analyse av data er gjort, for å gi leseren mulighet til en kritisk vurdering av om forskningen fremstår som troverdig og tillitsfull (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013).

Med bakgrunn i dette har dette kapittelet på en presis og detaljert måte forsøkt å beskrive studiens fremgangsmåte. Spesielt er gjennomføringen av datainnsamlingen, analysen av datamaterialet og bevisstheten rundt forskerrollen med tanke på ledende spørsmål redegjort for på en grundig måte. I tillegg blir de kontekstuelle og teoretiske forankringene som ligger til grunn for studiens strategier og metoder presentert i henholdsvis kapittel to og tre, slik at leseren kan studere studien som en helhet. De metodologiske refleksjonene som er tatt i tilknytning til studiens reliabilitet, blir også presisert eksplisitt under det delkapittelet som tar for seg det aktuelle temaet. Blant annet er det i kapittel 4.2.7 gitt en grundig redegjørelse for hvordan transkriberingsprosessen har foregått for å skape en god intersubjektiv reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2015). I tillegg påpeker Kvale og Brinkmann (2015) at intervjuerens reliabilitet blir sett i sammenheng med ledende spørsmål. I den sammenheng ble det redegjort for refleksjoner og utfordringer knyttet til ledende spørsmål, både i kapittel 4.4.1 og 4.2.3 som omhandler henholdsvis rollen som intervjuer og utarbeidelsen av spørsmål til intervjuguiden. Avslutningsvis kan det være verdt å nevne at undertegnede har gjennomført alle prosessene ved denne studien, som i følge Thagaard (2013) kan bidra til en helhetlig studie ved at den samme forståelsen ligger til grunn gjennom hele studien.

Validitet

Validitet viser til *«hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke»* (Kvale & Brinkmann, 2015, s.276). I en bredere forstand dreier prosjektets validitet seg om studien virkelig undersøker det den har som formål å gjøre (Kvale & Brinkmann, 2015). For å gi leseren tilgang til å kunne vurdere dette, er studiens metode og de prosessene som har ført frem til resultatet redegjort for her. Studien anvender en semi-strukturert tilnærming og en tematisk analyse for å sikre at temaer som ville belyse problemstillingen kom til uttrykk i intervjuguiden og i analysen. Utarbeidelsen av intervjuguiden ble gjennomført grundig med tanke på å stille relevante spørsmål i forhold til det som ønskes undersøkt. I tillegg ble det i gjennomføringen lagt vekt på å stille meningsoppklarende oppfølgingsspørsmål, hvor

interessante utsagn ble bedt om ytterligere forklaring. De metodologiske valgene og refleksjonene som presenteres i dette avsnittet bidrar i følge Kvale og Brinkmann (2015) til en god validitet.

Med bakgrunn i at studien har som målsetting å gjøre fortolkninger av lærernes beskrivelser, understrekes det at forskeren bør redegjøre for hvordan analysen har gitt grunnlag for å trekke konklusjoner (Thagaard, 2013). I forkant av datainnsamlingsprosessen ble brukte jeg mye tid på å sette meg inn i selvreguleringsteorien. Denne teoretiske bakgrunnen sett i sammenheng med erfaringer som elev og lærer i toppidrettsfaget og som aktiv idrettsutøver, har bidratt til at jeg som forsker fremtrer innenfor samme miljø som studien. Med bakgrunn i dette kan jeg i følge Kvale og Brinkmann (2015) ha et godt utgangspunkt for å kunne forstå de fenomenene som skal studeres. Sett fra et annet ståsted vil studiens validitet styrkes når forskeren er bevisst på sin rolle som medprodusent av kunnskapen ved å være åpen om sin forforståelse av tematikken. I dette metodekapittelet har jeg derfor lagt vekt på ulike utfordringer knyttet til min forskerrolle for å unngå at studiens validitet ble truet, ved at min forforståelse i for stor grad hadde betydning for resultatene i studien. I tillegg blir lærernes utsagn presentert korrekt som sitater i presentasjonen av studien. Avslutningsvis er det verdt å nevne at min subjektive forforståelse likevel har preget studien, men at en refleksiv holdning til utfordringene i tilknytning til dette vil kunne bidra til en økt validitet (Thagaard, 2013).

Overførbarhet

Begrepet overførbarhet knyttes til at *«den forståelsen forskeren utvikler innenfor rammen av et enkelt prosjekt, også kan være relevant i andre situasjoner»* (Thagaard, 2013, s.194). Hermeneutisk filosofi påpeker at intervjupersonens forståelse er kontekstuell og at den kunnskap som er oppnådd i en situasjon, ikke automatisk kan overføres til eller sammenlignes med kunnskap i andre sammenhenger (Kvale & Brinkmann, 2009). I kvalitative studier som denne er det fortolkningene som gir grunnlag for overførbarhet, og ikke beskrivelsene av mønstrene i dataen (Thagaard, 2013). Om forståelsen av de fenomenene som blir undersøkt i denne studien vil ha overførbarhet til tilsvarende situasjoner, vil kunne argumenteres for med utgangspunkt i analysen. Med bakgrunn i at denne studien omhandler en fordypning av fire toppidrettsfagslæreres oppfatninger om læring og selvregulering, kan ikke overførbarhet sies å være et mål i seg selv.

5. Resultater med diskusjon

I dette prosjektet er presentasjon av data og analyse slått sammen, fordi dette anses som mest hensiktsmessig og helhetlig i lys av problemstillingen, funnene og det teoretiske rammeverket studien tar utgangspunkt i. I dette kapitlet vil resultatene bli presentert og analysert i lys av studiens fagdidaktiske kontekst ved å ta i bruk en tematisk analyse. Formålet med å anvende en tematisk analyse er å undersøke og søke å forstå lærernes oppfatninger om, tolkninger av, beskrivelser av og erfaringer med læring i toppidrettsfaget (Thagaard, 2013). I den sammenheng vil utvalgte sitater som i lys av selvreguleringsteorien kan bidra til en forståelse av hvilke oppfatninger lærerne har om læring i toppidrettsfaget, bli presentert. Samtidig vil hovedpoengene, bli drøftet i lys av studiens fagdidaktiske kontekst og teoretiske ståsted. Hensikten med dette er å bidra til en fagdidaktisk og teoretisk forståelse av de mest sentrale funnene i studien. De mest sentrale funnene vil bli oppsummert og diskutert i lys av studiens problemstilling i kapittel 6. Innledningsvis vil det bli gitt en beskrivelse av de fire toppidrettslærerne som har tatt del i studien og de respektive skolene lærerne kommer ifra.

5.1 - Presentasjon av lærere og skoler

Lærerne som har deltatt i studien vil bli presentert ved å synliggjøre lærernes utdanningsbakgrunn, yrkeserfaringer og utvalgte karakteristikk som gjenspeiler intervjuobjektets overordnede meninger. I tillegg vil rammefaktorene den enkelte læreren har ved sin skole bli belyst. Formålet med dette er å gi leseren en utvidet forståelse av personene som representerer de ulike ståstedene som blir diskutert i analysen, og hvilket utgangspunkt den enkelte læreren har for sin yrkespraksis. Dette vil kunne bidra til en mer helhetlig analyse, fordi lærernes overordnede bakgrunn, synspunkter og holdninger til faget, har hatt betydning for mine tolkninger i det analytiske arbeidet med denne studien.

For å opprettholde prinsippet for anonymitet og konfidensialitet vil det være avgjørende at personene i studien ikke skal kunne gjenkjennes. Informasjonen som blir delt vil derfor være begrenset. Dette medfører blant annet at lærerne i studien er gitt de fiktive navnene: «*Stian, Gunnar, Vilde og Jostein*». Lærerne i studien kommer fra tre ulike skoler på Østlandet som tilbyr det valgfrie programfaget «*toppidrett*». To av skolene er offentlige og én av skolene er privat. Alle de fire lærerne har over en lengre periode undervist i og underviser fremdeles i toppidrettsfaget. I så måte anses lærerne i studien som godt egnet for å kunne belyse problemstillingen.

5.1.1 - Stian fra skole A:

Stian har jobbet med toppidrettsfaget helt siden han startet sin yrkeskarriere for 13 år siden. Av utdanning har han idrett mellomfag, fysisk aktivitet og helse og en topp trenerutdanning. I tillegg har han planer om å ta en masterutdanning innenfor samme felt. Stian har altså ingen formell lærerutdanning. Videre poengterer han at han har en bred idrettsbakgrunn, men at tyngden ligger innenfor håndballfaget hvor han har jobbet med både seniorutøvere og spillerutvikling av yngre utøvere. Stian beskriver sin egen undervisning som toppidrettsrettet, og at han i den sammenheng er interessert i å gi elevene et best mulig treningstilbud.

Skolen til Stian er en privat skole som i følge Stian satser på toppidrettsfaget, hvor skolens primære ambisjon er å utvikle toppidrettsutøvere. Stian er opptatt av at denne skolen er en av få i Norge som kan tilby det som ifølge hans forståelse kan defineres som «toppidrett». På denne skolen er det satt av 3x2 timer til toppidrettsfaget i løpet av en uke. Skolen er også opptatt av en høy lærertetthet i toppidrettsfaget, og prøver å etterstrebe en praksis hvor det er 8-10 elever per lærer.

5.1.2 - Vilde og Jostein fra skole B:

Vilde har undervist på idrettsfag i ca. 20 år, hvor hun siden 2006 har hatt ansvar for toppidrettsfaget innenfor spesialidretten håndball. Vilde er utdannet faglærer med undervisningskompetanse innenfor kroppsøvningsfaget og idrettsfag. I tillegg til dette, har hun gjennomført ulike trenerutdanninger. Innenfor sitt fagfelt, håndball, har hun vært trener i over 30 år. I den perioden har hun blant annet trent aldersbestemte landslag og både senior- og ungdomslag på høyt nivå. Hun er opptatt av at elevene i toppidrettsfaget skal bli bevisste og prøver gjennomgående å stimulere elevene til å reflektere. I tillegg ser hun paralleller mellom rollen som en trener og en lærer, og sier at *«den måten jeg jobber på som trener, som er min treningsfilosofi, den har jeg kunne tatt med meg mye inn i skolen»* (Vilde).

Jostein har en fireårig utdanning med idrett grunnfag, en trenerutdanning og ett år med lærerutdanning innenfor kroppsøvningsfaget til slutt. Han har undervist i toppidrettsfaget siden det kom inn i den offentlige skolen i 2006. Han har også jobbet mange år som fotballtrener på ulike nivåer. Videre beskriver han seg selv som en inkluderende lærer og er i undervisningen opptatt av å stille elevene de spørsmålene som bidrar til å selvstendiggjøre dem. *«Å bli sin egen trener»* og *«å ta ansvar for egen utvikling»*, er kjente utsagn Jostein bruker for å beskrive læringsmål i hans toppidrettsfagsundervisning. Han påpeker at han har utviklet seg

fra å være en lærer som ofte fortalte elevene fasiten, til å bli en lærer som prøver å veilede eleven til å komme frem til svaret på egenhånd.

Skolen til Vilde og Jostein er en offentlig skole som beskriver sitt toppidrettstilbud som mer spisset enn andre konkurrerende offentlige skoler. Skolen bærer preg av å ha et høyt karaktersnitt for å komme inn, som igjen sies å resultere i ambisiøse elever. Jostein sier at «*Vi ligger egentlig ganske høyt ennå, i forhold til antall søkere og nivå i idrett. Vi har godt kvalifiserte søkere, så vi ligger nok godt over snittet. Spesielt på ferdigheter hos elevene*» (Jostein). I likhet med skole A har elevene toppidrettsfagsundervisning tre ganger i uka, men på denne skolen har elevene tre timer istedenfor to. Det vil si at det blir satt av 3x3 timer til toppidrettsfaget i uka.

5.1.3 - Gunnar fra skole C:

Gunnar har undervist i toppidrettsfaget siden det kom inn i skoleverket i 2006, men har undervist på studieretningen for idrettsfag i omtrent 20 år. Av utdanning har han en faglærerutdanning innenfor kroppsøving. Videre påbegynte han en master, men valgte ikke å fullføre. Ved siden av lærerutdanningen har Gunnar en toårig trenerutdannelse og har i den sammenheng jobbet aktivt som fotballtrener i mange år. Både på seniornivå og med spillerutvikling av yngre utøvere. Videre fremstår han som opptatt av å tilrettelegge undervisningen etter elevenes forutsetninger. Gunnars erfaringer med faget tilsier at elevenes ambisjonsnivå bidrar til at faget han bedriver, ikke kan defineres som toppidrett, men at «*fordypningsidrett*» ville vært en mer passende beskrivelse.

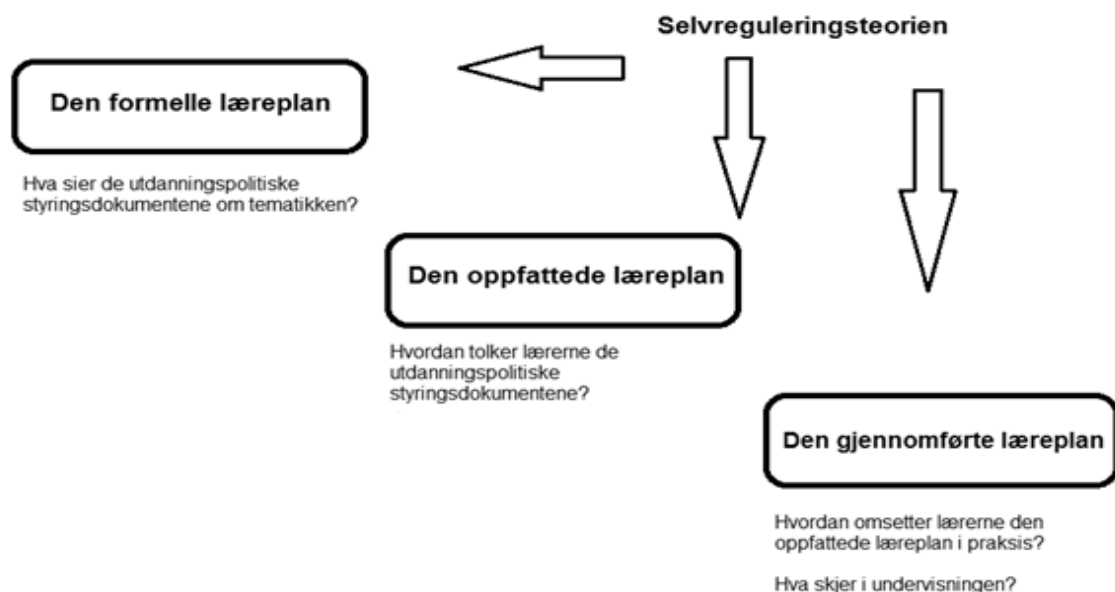
Gunnars skole er en offentlig skole. På denne skolen er det satt av 2x2 timer i uka til toppidrettsfaget. Gunnar opplever at skolen «*lider*» av at de mest ambisiøse toppidrettselevne søker seg til private skoler. «*De beste idrettsutøverne i byen her, de går ofte på private toppidrettsskoler*» (Gunnar). Som et resultat av dette forteller han at toppidrettsfaget på denne skolen bærer preg av et mindre spisset tilbud enn hos andre. Likevel påpeker han at det mange som søker seg til skolen og velger programfaget toppidrett.

5.2 - Studiens teoretiske analyseverktøy

I presentasjonen av resultatene og analysen (jf. kapittel 5.3-5.7) vil Goodlads (1979) læreplansteoretiske nivåer bli anvendt for å strukturere dataen. Som tidligere nevnt er det i følge Goodlad (1979) mange forhold som spiller inn på hvordan lærerne utfører sin yrkesprofesjonelle rolle som lærer, og det kan være oppklarende å bruke læreplannivåene som

utgangspunkt for å forstå samspillet mellom lærerne i deres oppfatninger om læring, tolkninger av læreplanen og beskrivelser av egen undervisning og vurdering (Goodlad, 1979). Funnene i studien vil presenteres og analyseres ved å anvende den formelle læreplan, den oppfattede læreplanen og den gjennomførte læreplanen som et strukturelt verktøy i analysen (Goodlad, 1979).

Først vil hver tematikk bli aktualisert ved å presentere relevante utdrag fra den formelle læreplan i form av Opplæringsloven, forskrift til loven og Kunnskapsløftet (jf. kapittel 2.3). Dette fremstår som det utdanningspolitiske utgangspunktet for hva lærerne skal tilrettelegge for at elevene skal lære i løpet av opplæringen og ha kompetanse innenfor etter gjennomført opplæring. Deretter vil lærernes tolkninger av og oppfatninger om utdragene fra de presenterte styringsdokumentene bli analysert, i henhold til Goodlads (1979) beskrivelse av den oppfattede læreplanen. Til slutt vil det bli tatt utgangspunkt i den gjennomførte læreplanen, ved å redegjøre for hvordan lærerne beskriver egen undervisning, og på bakgrunn av dette analysere og diskutere lærernes oppfatninger om læring og selvregulering i toppidrettsfaget (Goodlad, 1979). I redegjørelsen for lærernes oppfattede og gjennomførte læreplan, vil utpregete variasjoner i enkeltlærerens og på tvers av de fire lærernes tolkninger av læreplan og beskrivelser av egen undervisningspraksis, bli synliggjort og analysert. Oppsummert gir dette meg et analyseverktøy som kan illustreres gjennom modellen presentert nedenfor:



Figur 2 – Studiens analyseverktøy, utviklet på grunnlag av Goodlad (1979), læreplan i toppidrettsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2006) og selvreguleringsteorien (Pintrich, 2002; Nicole & Macfarlane-Dick, 2006)

Modellen tar utgangspunkt i Goodlads (1979) teoretiske læreplannivåer, men er også forankret i selvreguleringsteorien og læreplan i toppidrettsfaget. Modellen vil brukes aktivt i analysen med formål om å gi empirien en teoretisk forankring og strukturere den innsamlede dataen. I lys av Goodlad (1979) vil en dynamisk læreplanteoretisk forståelse ligge til grunn for analysen (jf. kapittel 3.3.3). Et dynamisk perspektiv vil kunne bidra til økt forståelse for lærernes tolkninger og beskrivelser, ved at samspillet mellom de ulike læreplannivåene i større grad vil kunne drøftes, enn ved å se på nivåene som statiske. Eksempelvis kan det diskuteres hvordan de ulike læreplannivåene kan ha gjensidig betydning for hverandre, når lærerne utvikler sine oppfatninger om læring i faget. Underveis vil empirien kontinuerlig forstås i lys av selvreguleringsteorien for å løfte hovedpoengene opp på et mer teoretisk nivå.

5.3 - Toppidrettsfagets samfunnskontekst

Hvilken plass toppidrettsfaget kan ha i et samfunnsmessig perspektiv vil bli undersøkt ved å redegjøre for hva lærerne mener er formålet med toppidrettsfaget. En analyse av lærernes beskrivelser av egen undervisningspraksis, vil kunne bidra til å se sammenhengen mellom lærernes oppfatninger om formålet med faget og den gjennomførte læreplanen (Goodlad, 1979). Følgelig vil lærernes beskrivelser av hvordan de tilrettelegger undervisningen for at elevene skal få et læringsutbytte, også synliggjøre lærernes oppfatninger om læring i faget.

Toppidrettsfagets intenderte rolle i samfunnet vil synliggjøres ved å presentere utdrag fra de utdanningspolitiske styringsdokumentene som formidler noe om hensikten med faget. Med bakgrunn i de utdragene fra formålet som ble presentert i kapittel to (jf. kapittel 2.3.4), kan det tolkes dit hen at faget handler om å gi elevene mulighet til å kunne satse i spesialidretten ved å tilrettelegge for systematisk og målrettet trening. Læreplanens intensjoner om bevisstgjøring hos elevene (jf. kapittel 2.3.4), kan videre knyttes opp mot selvreguleringsteorien i form av metakognisjon og refleksjon (Hopfenbeck, 2014; Pintrich, 2002).

5.3.1 - Lærernes operasjonaliseringer av formålet med faget

Lærernes utsagn gjenspeiler læreplanen når de beskriver sine tolkninger av formålet med faget. Blant annet sier Stian og Gunnar at:

*«Toppidrettsfaget handler om å systematisere og konkretisere **trening** inn i en strukturert hverdag». (Stian)*

*«...systematisk **trening** med høy kvalitet med et utgangspunkt om at du skal utvikle deg og ha en progresjon og fremgang». (Gunnar)*

Med bakgrunn i Goodlads (1979) teori vil lærerne ha oversikt over hva som fremstilles i den formelle læreplan. Til tross for dette, poengterer Goodlad (1979) at en felles beskrivelse av den formelle læreplan, ikke automatisk vil føre til en lik tolkning i henhold til den oppfattede læreplanen (Goodlad, 1979). Lærernes oppfattede læreplan blir videre vektlagt hos Goodlad (1979), når han som sagt mener at lærernes tolkninger av de utdanningspolitiske styringsdokumentene er en betydningsfull del av deres yrkespraksis (Goodlad, 1979). En analyse av hva lærerne anser som formålet med faget i lys av selvreguleringsteorien, vil kunne synliggjøre lærernes læreplanforståelser og oppfatninger om læring i faget. I likhet med Arnstads (2016) resultater, tyder også denne studiens funn på at lærerne gjør ulike tolkninger og vektlegginger når de skal operasjonalisere læreplanen og utvikle en forståelse for hva formålet med faget er.

Toppidrettsfaget som «toppidrett» eller «fordypningsidrett»

Til tross for at Gunnar har oversikt over hva som fremstilles i den formelle læreplan, mener han at toppidrettsbegrepet er misvisende i forhold til hvordan faget kommer til uttrykk i hans undervisningspraksis.

«I gamle dager het faget fordypningsidrett, og det tror jeg på en måte er en helt riktig beskrivelse. For en veldig stor andel av elevene kunne det like godt hett fordypningsidrett, fordi at det er veldig få av de som er ambisiøse. Det er selvfølgelig noen, også er det mange flere andre steder enn vi nødvendigvis har her hos oss.»
(Gunnar)

Med bakgrunn i egne erfaringer med elevenes ambisjons- og kompetansenivå, har Gunnar en oppfatning om at faget passer bedre til beskrivelsen «fordypningsidrett», kontra toppidrett. Denne oppfatningen er betegnende for Gunnars oppfatninger om læring i faget.

Stian er i likhet med Arnstad (2016) opptatt av skillet mellom faget som enten «toppidrett» eller «fordypningsidrett», og er bevisst på å gi elevene det han beskriver som et «godt toppidrettstilbud».

«Jeg kjenner kun til en offentlig skole i hele Norge som egentlig bedriver det som i følge min definisjon kan kalles «toppidrett». Jeg har erfaringer fra mange områder i landet, og ofte ble toppidrettsfaget mer en form for fordypningsemne.» (Stian)

Toppidrettsfaget skal stimulere til noe annet enn klubbtreningen

Både Vilde, Jostein og Stian er enige om at toppidrettsfaget i skolen skal være et fag hvor

elevene skal få muligheten til å lære noe de ikke har like gode forutsetninger for å gjøre på treningene som foregår i klubb eller på fritiden. Alle tre er opptatt av at undervisningstimene i toppidrettsfaget, som de definerer som «*skoletreninga*», skal være noe annet enn det de definerer som den vanlige «*kveldstreninga*» og «*klubbtreninga*».

«Formålet med faget er at de skal få tid til og mulighet til å trene i skoletiden, slik at de får flere økter og gjennom det utvikle seg. For det andre skal og bør vi drive en type trening som de kanskje ikke har så mye tid til i klubb». (Vilde)

«Ellers hadde det blitt en ren trening. Da hadde det ikke vært noen forskjell på det vi gjorde på morgenen, kontra det de gjorde på kvelden». (Jostein)

Dette stemmer overens med funnene til Arnstad (2016), som i sin masterstudie beskrev toppidrettsfaget som et supplement til den lokale klubb fotballen. At toppidrettsfaget blant annet blir sett på som et supplement til klubbene kan forankres i den delen av «*formålet i faget*» som formidler at: «*Gjennom programfaget toppidrett skal ungdom få muligheter til å kombinere videregående opplæring med idrett på høyt prestasjonsnivå, regionalt, nasjonalt og internasjonalt*» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.1). Vilde har en forståelse som tilsier at det elevene lærer på skolen er noe de skal kunne dra nytte av i klubbtreninga ved å si:

«...og da tenker jeg at de drar med seg den bevisstheten inn i klubbtrening, fordi det er der man på en måte ser resultatene av det vi driver med her.» (Vilde)

Jostein beskriver forskjellen mellom «*skoletreninga*» og «*kveldstreninga*», ved å vektlegge at på «*skoletreninga*» står enkelteleven i sentrum, fremfor laget. Det er i den sammenheng verdt å påpeke at alle lærerne har bakgrunn fra lagidrett og stort sett har undervist i toppidrettsgrupper hvor elevene de underviser bedriver en lagidrett:

«Som lagidrettsutøver kommer man ofte på trening med et ønske om å bli bedre på noe. Folk setter seg ofte utviklingsmål. Eksempelvis, «jeg trenger å bli bedre med venstrefoten, på rullende ball». Nå snakker vi fotball. Men så kommer man på trening, og så sier treneren «i dag skal vi jobbe med forsvarsspill»». (Jostein)

Stian underbygger dette ved å si at:

«Klubbtreninga legger mer fokus på laget enn på spilleren» (Stian).

Jostein og Stian poengterer at lagidrettsutøvere ofte kan lide av en tradisjonell undervisningsform hvor elevens selvreguleringskompetanse i liten grad blir støttet oppunder, fordi læreren bestemmer når, hva og hvordan eleven skal lære. Innenfor lagidrett innebærer dette at undervisningen ofte inneholder liten grad av individualisering, fordi det ofte kan tas utgangspunkt i hva som er best for gruppa som helhet, og ikke for enkelteleven.

Enkeltelevens individuelle læring i sentrum

Alle de fire lærerne påpeker at toppidrettsfaget handler om individuell utvikling.

«Toppidrettsfaget handler om å utvikle og trene individer, som skal bli bedre» (Stian).

Videre tolker Jostein og Vilde læreplanen på en måte som gir de rom for å legge til rette for en individualisert undervisning:

«Det er åpning for det. Det står ikke noe konkret på det, men vi står ganske fritt til å velge metode på hvordan vi skal gjøre det. Men erfaringa mi som trener ved siden av, er at når du kan få elever til å reflektere litt over hvordan spillet er, så får du mer involvering og elevene deltar mer i sin egen utvikling. Det er slike generelle meninger det står om i læreplanen. Det er om å gjøre å finne ut hvordan man konkret skal gjøre det i praksis». (Vilde)

«Jeg syns læreplanen er brukbar til det. Fordi at det ligger så mange av kulepunktene her som legger til rette for noe annet enn at man skal måle ren ferdighet... Det står mye rundt basistrening, evnen til å gjøre rede for osv. Elevene skal også kunne vurdere utvikling. Og jeg ser på utvikling som noe mer enn bare å bli god på innsidepasning i fotball eller blokke i volleyball. Det handler om å gi elevene en følelse av at de har rom til å utvikle seg.» (Jostein)

I disse tolkningene finnes det en interessant forskjell i hva Jostein og Vilde mener med individuell utvikling. Dette fordi Jostein utdyper det individuelle fokuset ved å si at det viktigste elevene skal lære i faget er:

«Det er å ta ansvar for egen læring. Det er så enkelt.» (Jostein)

Videre beskriver han sine tolkninger av «formålet i faget» ved å si:

«Formålet med toppidrettsfaget må være at man blir sin egen trener.»(Jostein)

Disse oppfatningene underbygges ytterligere når han sier:

«Når elevene skal jobbe på egenhånd, så står de jo der. Elevene blir tvunget til å ta eget ansvar, samtidig som det synliggjøres om eleven har klart og skjønt det. Også er det min jobb å hjelpe vedkommende å komme dit, fordi man kan jo ikke regne med at alle elever kommer fra ungdomsskolen og har den evnen. Så det er jo akkurat det de skal lære, de skal lære å ta det ansvaret selv. Jeg kan jo ikke vri meg i håret fordi de ikke klarer det. Det er en ferdighet som må læres.» (Jostein)

Ut ifra dette kan det tolkes dit hen at Jostein har en forståelse av at et individuelt elevperspektiv i faget kan omhandle elevenes kompetanse til å kunne planlegge og gjennomføre trening selvstendig og ta ansvar for egne læringsprosesser. En praksis hvor elevene får erfaringer med å styre sin egen treningshverdag er også forankret i læreplanen, når det blant annet kommer frem av kompetansemålene at elevene skal få et innblikk i og en forståelse av hva det innebærer å være en toppidrettsutøver (Utdanningsdirektoratet 2006).

Vilde vektlegger, i likhet med Jostein, at elevene skal lære å regulere treningen selvstendig når hun beskriver hva det viktigste elevene skal lære i faget er:

«Det er å bli bevisst på egen situasjon. Hva kan jeg? Hva bør jeg kunne? Hvordan skal jeg få det til? Hvordan skal jeg tenke for å få min egen utvikling til å gå noen skritt fremover?» (Vilde)

Men der hvor mye kan tyde på at Jostein i hovedsak fremhever elevenes kompetanse til å legge opp trening til seg selv, kan det se ut som Vilde i tillegg vektlegger å lære elevene å kontrollere og evaluere egne kognitive prosesser. Vilde vil ved å stille spørsmålene ovenfor stimulere elevene til å gjøre refleksjoner i tråd med metakognitiv kunnskap, som i teorien ble definert som kunnskap om selvet og effektiviteten av læringsstrategier innenfor den aktuelle konteksten (Flavell, 1979; Pintrich, 2002). Når Vilde videre skal utdype hva hun mener med at «skoletreningen inneholder mer individuell utvikling, og ikke lagutvikling» (Vilde) sier hun:

«Det går mye på teknikk. Men vi trener også individuell taktikk. Det vil si det å oppfatte situasjoner og velge ut ifra spillsituasjonen som oppstår foran deg. Det trener vi mye på.» (Vilde)

Videre begrunner hun dette med at:

«Dette gjør jeg for at de individuelle spillerne skal kunne oppdage, se og vurdere hva som er fornuftig å gjøre i den aktuelle spill-situasjonen.» (Vilde)

Dette kan tolkes som at Vilde kan ha et bredere perspektiv på elevenes selvreguleringskompetanse ved at hun utfordrer de på refleksjoner de gjør i selve spillaktiviteten, i tillegg til kompetanse til å være en helhetlig toppidrettsutøver. Dette vil i lys av selvreguleringsteorien også kunne illustrere hvordan selvregulerende og metakognitive prosesser kan forekomme på ulike stadier og innenfor ulike kontekster i faget. Vildes oppfatninger om læring vil i lys av selvreguleringsteorien kunne støtte oppunder elevenes selvregulering, både i tilknytning til den helhetlige treningshverdagen og i forhold til refleksivitet i selve spillsituasjonen.

Med bakgrunn i Goodlads (1979) forståelse av at lærernes oppfattede læreplan har størst innflytelse for realiseringen av læreplanens intensjoner, mener Stian i motsetning til Vilde og Jostein at elevenes kompetanse til å kunne regulere egen trening er noe det i liten grad tas høyde for i læreplanen.

«Det opplever jeg som litt utfordrende, fordi det ikke er satt av noe tid til teori. [...] Skulle ønske vi kunne brukt mer tid på det, men det stilles ikke noe direkte krav til å kunne si noe om helheten. Treningsplanleggingen er i så måte ikke så stort, kun et delmål. Det er heller ikke noe som stilles krav til hvor mye man skal sette seg inn i det, annet enn å fortelle dem det.» (Stian)

Disse oppfatningene om læring i faget blir videre underbygd når han tolker «formålet i faget» på en måte hvor den helhetlige treningsplanleggingen ikke blir vektlagt:

«Det handler om treningsplanlegging og prestasjonsutvikling. Det er ikke direkte i forhold til det å kunne planlegge i en større helhet.» (Stian)

Istedenfor kan det virke som om Stian vektlegger den delen av formålet som omhandler «å gi elevene mulighet til å kombinere videregående opplæring med idrett på høyt prestasjonsnivå» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Mye kan tyde på at toppidrett for Stian blir et fag hvor elevene skal få tid til å gjennomføre én ekstra trening i en travel hverdag, når Stian påpeker at:

«Toppidrettsfaget handler om å trene og utvikle individer som skal bli bedre» (Stian).

Ved å bruke betegnelser som «å trene individer», kan det videre tolkes dit hen at Stian ser på faget som en arena hvor læreren skal trene elevene ved å styre elevenes treningshverdag med tanke på både treningsinnhold og belastning.

«Det er litt den modellen som skal til for at man skal lykkes i toppidrett. Skal man bli god i noe må det tilrettelegges for det» (Stian).

5.3.2 - Den gjennomførte læreplanen i lys av det oppfattede formålet med faget

Mye kan tyde på at det eksisterer en sammenheng mellom de fleste lærernes oppfattede og gjennomførte læreplan, med tanke på formålet med faget (Goodlad, 1979). Stian sier at han i undervisningen vektlegger *«individuell teknisk trening»*, og utdyper dette når han beskriver egen undervisningspraksis ved å si:

«Mindre stort spill. Det brytes ned i større grad. Mye mer én til én, to til to osv.»
(Stian)

Dette kan sees i sammenheng med hans oppfattede læreplan hvor han som sagt sier at *«toppidrettsfaget handler om å utvikle og trene individer som skal bli bedre»* (Stian).

Josteins undervisning samsvarer med hans oppfattede læreplan, ved at han beskriver en undervisning som bærer preg av selvstendig- og ansvarliggjøring av elevene (Goodlad, 1979).

*«Jeg prøver på en måte å stimulere til tanken om at de kommer med svaret selv. Jeg tenker liksom sånn at jeg lærer ikke bort noe på en måte, **men jeg prøver å legge til rette for at læring finner sted**. Jeg har nok forandret meg veldig, fra å være sånn at «Vi gjør sånn og sånn...», nå handler det mer om «hvilke muligheter har vi?». Det handler om en induktiv undervisningsmetodikk. Det handler om å kunne stille de gode spørsmålene.»* (Jostein)

Vilde er i sin undervisning opptatt av å tilrettelegge for at elevene skal være refleksive, som også fremkom som sentralt i hennes oppfattede læreplan (Goodlad, 1979). Dette gjør hun blant annet ved å stille elevene refleksjonsfremmende spørsmål, gi elevene tid til å reflektere og gi elevene i oppgave å gjøre egenverdinger.

«Jeg prøver å få de til å reflektere hele tiden. Av og til samler jeg dem for å tvinge dem til å reflektere. Men det er en del av en prosess for å prøve å få de til å gjøre det hele tiden.» (Vilde)

I motsetning til de andre lærerne kan det virke som om Gunnars undervisningspraksis i mindre grad stemmer overens med hvordan han beskrev sine oppfatninger om formålet med faget. I lys av Goodlad (1979) kan dette bety at det finnes en asymmetri i fasen mellom den oppfattede og gjennomførte læreplanen. Denne asymmetrien kan identifiseres ved at Gunnar

tolker læreplanen dit hen at faget handler om «*systematisk og målrettet trening*», og at dette er noe annet enn det han legger til grunn for undervisningen når han sier at: «*elevene skal spille og ha det gøy*» (Gunnar). Videre vil det være interessant å undersøke hvilket informasjonsgrunnlag lærerne legger til grunn for sine realiseringer av læreplanens intensjoner, fordi det vil kunne bidra til en økt forståelse for bakgrunnen for lærerens undervisningspraksis og oppfatninger om læring i faget.

Informasjonsgrunnlaget lærerne legger til grunn for oppfatningene de har om læring

For å forstå bakgrunnen for hvordan lærerne tilrettelegger for at elevene skal lære i undervisningen, var en dynamisk læreplanteoretisk forståelse avgjørende (Goodlad, 1979). Det viser seg at lærerne legitimerer for hva *læring* i faget er, ved å bruke elevgrunnlaget og tilgjengelige rammefaktorer ved skolen sin som betydningsfulle aspekter, i tillegg til læreplanen. Dette kommer eksplisitt frem i Gunnars beskrivelser, hvor han begrunner asymmetrien mellom hans oppfattede og gjennomførte læreplanen og hvorfor han mener at toppidrettsfaget passer bedre til betegnelsen «*fordypningsemne*», ved å henvise til egne erfaringer med elevgrunnlaget i toppidrettsfaget på skolen han underviser. I tillegg vil rammefaktorene ved skolen hans også kunne ha betydning for oppfatningene han har om læring i faget, ved at det er avsatt betydelig færre undervisningstimer til toppidrettsfaget, sammenlignet med skolene til de andre lærerne. Gunnar mener at «*systematisk trening med høy kvalitet med en målsetting om at elevene skal utvikle seg og ha en progresjon og fremgang*», er noe han hadde...

«...gjort enda mer av og med større bokstaver, om vi hadde hatt utøvere som hadde ambisjoner. Men jeg føler at den type kompetanse elevene besitter her så er ikke det aktuelt. Altså, jeg har ikke en elevgruppe som er veldig ivrige på det... Så kan man si at dette er litt urettferdig for de aller mest ivrige, at de på en måte ikke får det spisse tilbudet. Men jeg føler jeg må møte elevgruppa midt i mellom» (Gunnar).

En praksis hvor lærerne bruker elevgruppas allerede eksisterende kompetansenivå som et avgjørende informasjonsgrunnlag for hva læring i faget innebærer, gjenspeiler en dynamisk læreplanteoretisk forståelse (Goodlad, 1979). Mye tyder på at tilgjengelige rammefaktorer ved skolen og elevenes forutsetninger i form av blant annet kompetanse- og ambisjonsnivå har betydning for lærernes tolkninger av læreplanen. I lys av Goodlad (1979) kan dette bety at lærernes oppfattede læreplan bærer preg av refleksjoner de gjør i den gjennomførte læreplanen, som ved en mer statisk forståelse av modellen, jf. kpt. 5.2, ikke skal forekomme

før senere i prosessen. Ved derimot å legge en dynamisk læreplanteoretisk forståelse til grunn, må ikke den gjennomførte læreplanen nødvendigvis være et resultat av den oppfattede læreplanen. I stedet vil den oppfattede og gjennomførte læreplanen kunne opptre i et mer dynamisk samspill, hvor lærernes tolkninger og realiseringer og elevenes erfaringer og forutsetninger har gjensidig påvirkningskraft på hverandre. En dynamisk læreplanforståelse kan også forankres gjennom det lovpålagte prinsippet om tilpasset opplæring, som tilsier at opplæringen skal ta utgangspunkt i elevenes forutsetninger (Opplæringsloven, § 3-1, 2016). Lærerne vil ved å justere opplæringen etter elevenes forutsetninger følge prinsippet. I tillegg fremheves det i Utdanningsdirektoratets (2016; u.å.a) to policydokumenter om hvordan kompetanse skal forstås og om lærerrollen (jf. kapittel 2.4), at lærerne må bruke sitt yrkesprofesjonelle skjønn i sine tolkninger av læreplanen. Videre står det også at *«kompetansemålene er ulike og har ulik kompleksitet, og hvordan lærere skal jobbe med kompetansemålene må tilpasses i opplæringen til hvor elevene er i sin læring (Utdanningsdirektoratet, 2016, s.4)»*

5.3.3 - Oppsummering - lærernes tolkninger av formålet med faget

Oppsummert kan mye tyde på at det til tross for en felles læreplan med beskrivelser av formål og intensjon, finnes ulike oppfatninger blant disse lærerne om hva formålet med faget er. Bakgrunnen for at formålet med faget bærer preg av å tolkes i ulike retninger hos de fire lærerne, kan være at det er mange forhold som har betydning for lærernes tolkninger av læreplanen (Goodlad, 1979). Der hvor Gunnar sier at han opplever at de mest kompetente og ambisiøse elevene ikke velger å gå på hans skole, uttrykker de andre lærerne erfaringer med et ambisiøst og kompetent elevgrunnlag ved sine respektive skoler. Gunnar tolker dermed læreplanen med utgangspunkt i et annet elevgrunnlag enn de andre, som videre kan være med på å danne premissene for forståelsen om at faget passer bedre til beskrivelsen: *«fordypningsidrett»* (Gunnar). Med utgangspunkt i et mer ambisiøst og kompetent elevgrunnlag blir faget hos de andre lærerne oppfattet som et *«supplement til klubbene»*, hvor toppidrettsfaget og skolen som en pedagogisk virksomhet vil kunne tilby unge idrettsutøvere som ønsker å satse på systematisk og målrettet trening, en læringsarena hvor eleven i større grad enn på *«klubbtreninga»* blir satt i sentrum. Til tross for overenstemmelsen om at faget bærer preg av et individuelt elevperspektiv, fremkommer det likevel ulike forgreininger ut ifra den felles forståelsen. Det kan se ut som Stian gjennom et prestasjonsutviklende perspektiv ser på faget som en arena hvor elevene skal bli fortalt når, hvordan og hva de skal trene, for å optimalisere den kortsiktige prestasjonsutviklingen. Jostein beskriver derimot en oppfatning

hvor det for den langsiktige prestasjonsutviklingen er avgjørende å tilrettelegge for at elevene får erfaringer med å være selvstendige i form av å være sin egen trener. Vildes tolkninger av «*formålet i faget*» og beskrivelser av egen undervisningspraksis, tyder på at hun i likhet med Jostein er opptatt av å selvstendiggjøre elevene, men med et tydeligere fokus på refleksiv kompetanse, både i forhold til å være en helhetlig toppidrettsutøver og som utøver i selve prestasjonskonteksten.

5.4 - Læreplanens intensjon om å utvikle «*bevisste idrettsutøvere*»

Videre vil utdraget fra «*formålet i faget*» som fremhever at «*opplæringen i programfaget toppidrett kan bidra til at Norge får bevisste idrettsutøvere som kan oppnå gode resultater både regionalt, nasjonalt og internasjonalt*» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.1), bli analysert i lys av studiens teoretiske ståsted og funnene som er gjort. Betegnelsen om «*bevisste idrettsutøvere*» står som nevnt i kapittel 2.3.4, som et isolert begrep uten ytterligere forankring i læreplanen. I dette kapittelet vil utdraget bli plassert i lys av selvreguleringsteorien og knyttet opp mot hvordan toppidrettslærerne tolker det og beskriver at de tilrettelegger undervisningen i forhold til det. I kapittel tre ble det redegjort for hvordan det kan trekkes paralleller mellom det Utdanningsdirektoratet (2006) definerer som «*bevisste utøvere*» og det som i selvreguleringsteorien blir beskrevet som en metakognitiv og selvregulert elev. Parallellene kan i hovedsak trekkes med bakgrunn i at «*bevissthet*» er et begrep som også anvendes hyppig i selvreguleringsteorien, både innenfor et idrettslig og et skolerelatert kontekstområde (Hopfenbeck, 2014; Pintrich, 2002; Ertmer & Newby, 1996;).

Ved å forstå kompetansemålene (jf. kapittel 2.3.4) som omhandler at elevene skal kunne «*vurdere..*» og «*analysere..*» diverse forhold om egen trening i lys av selvreguleringsteorien, kan det virke som om læreplanen legger opp til at elevene skal utvikle refleksive kompetanser i toppidrettsfaget. I lys av Blooms taksonomi og selvreguleringsteorien vil Utdanningsdirektoratet (2006) ved å bruke verb som «*vurdere*» og «*analysere*» som kjennetegn på kompetanse, legge opp til at elevene skal tilegne seg kompetanser hvor de er avhengig av å gjøre refleksjoner. Dette med bakgrunn i at «*å vurdere*» og «*å analysere*» fremstår som metakognitive kunnskaper som i nyere tid har blitt oppfattet så vitale at de er satt øverst i det reviderte klassifiseringssystemet for kunnskap – Blooms taksonomi (Pintrich, 2002).

Med bakgrunn i sammenkoblingene mellom læreplanen og selvreguleringsteorien tyder mye på at elevenes *refleksive kompetanser* er gitt plass i den formelle læreplanen (jf. kapittel

2.3.4). Videre i dette kapittelet vil lærernes tolkninger av det presenterte utdraget som omhandler «*bevisste idrettsutøvere*» analyseres. Deretter vil lærernes relevante beskrivelser av egen undervisningspraksis bli presentert, med hensikt å analysere hvordan det gis rom for at elevenes refleksive kompetanser kan fremstå som en del av læringen i faget.

5.4.1 - Hvordan lærerne tolker utdraget fra læreplanen

Vilde operasjonaliserer det presenterte utdraget ved å si:

«Det er å bli bevisst på egen situasjon. Hva kan jeg? Hva bør jeg kunne? Hvordan skal jeg få det til? Hvordan skal jeg tenke for å få min egen utvikling til å gå noen skritt fremover?» (Vilde)

Dette utsagnet underbygger Vildes oppfatninger om læring, hvor hun ser på elevenes refleksive kompetanser som en sentral del av læringsprosessen i toppidrettsfaget. Vilde utdyper videre at:

«Det å la de [elevene] få muligheten til å reflektere vil gjøre noe med bevissthetsnivået deres.. Når du kan få elever til å reflektere litt over stoda, hvordan det er og hvordan spillet er, så får du mer involvering og elevene deltar mer i sin egen utvikling.» (Vilde)

De andre lærerne er i likhet med Vilde opptatt av å stimulere elevene til å gjøre refleksjoner i faget. Gunnar er opptatt av at elevene skal gjøre refleksjoner i tilknytning til treningsloggen elevene utarbeider i forbindelse med egentrening.

«Også er det viktig underveis i den loggen de produserer at de er reflekterte der, på gjennomføringen. Den selvrefleksjonsdelen der, det er den jeg på en måte er ute etter» (Gunnar).

Stian påpeker at elevrefleksjoner er viktig i faget når han sier at:

«Jeg ønsker mer selvstendighet hos elevene i spillets gang... Det handler om at elevene kan gjøre valg i spillet.» (Stian)

Likevel fremstår Stian som mest opptatt av å gi tilbakemeldinger som stimulerer elevene til å være refleksive i spillsituasjoner, hvor elevene lærer å reflektere rundt egne valg underveis i spillet. Der hvor Stian er opptatt av at elevene skal reflektere i spillsituasjoner, vektlegger Jostein å lære elevene refleksive kompetanser i henhold til å regulere egen treningshverdag og bli en helhetlig toppidrettsutøver.

«Jeg tror på en måte at ingen kan klare å bli en toppidrettsutøver hvis man står der som 23-åring og ikke har begynt å reflektere over det man gjør. Så enkelt tror jeg det er» (Jostein).

Det viser seg at det kan finnes en sammenheng mellom den formelle læreplanens intensjoner om bevisstgjøring hos elevene og lærernes oppfattede læreplan, hvor lærerne beskriver elevenes kompetanse til å reflektere over egne forutsetninger og fremtidig læring som et ønskelig læringsutbytte i faget. I lys av selvreguleringsteorien kan dette omhandle henholdsvis å reflektere rundt eget prestasjonsnivå og en bevissthet rundt hvilke ferdigheter og egenskaper som er nødvendige for å nå ønsket målsetting (Ertmer & Newby, 1996). Studien viser imidlertid at det også innenfor denne tematikken finnes ulike oppfatninger blant lærerne, med tanke på når og hvordan elevenes refleksjoner skal forekomme. Variasjonene blant lærerne kan ha bakgrunn i lærernes ulike oppfatninger om hva elevene skal lære i faget, og fremstår i så måte som interessante for problemstillingen.

5.4.2 - Lærernes beskrivelser av tilrettelegging for refleksiv kompetanse

I forlengelsen av lærernes oppfattede læreplan, vil det være interessant å analysere toppidrettslærernes beskrivelser av hvordan de tilrettelegger undervisningen for å stimulere elevene til å gjøre refleksjoner og oppfylle formålet med å gjøre elevene til *«bevisste idrettsutøvere»* (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Refleksjonsfremmende spørsmål

Vilde er opptatt av å stille spørsmål som stimulerer elevene til å reflektere.

«Jeg prøver å få de til å reflektere hele tiden. Av og til samler jeg dem for å tvinge dem til å reflektere. Men det er en del av en prosess for å prøve å få de til å gjøre det hele tiden.» (Vilde)

Videre påpeker hun at hun i sin undervisning vil *«lokke frem bevisstheten»* gjennom å stille spørsmål som:

«Hva er det du ønsker å bli bedre på?» (Vilde)

Hun konkretiserer dette ved eksempelvis å utfordre en elev som sier at han/hun vil bli bedre på *«skudd fra kant»*, på...:

«Hva i det skuddet er det du skal bli bedre på?» (Vilde)

I lys av selvreguleringsteorien, vil elevene gjennom det første spørsmålet bli stimulert til å være metakognitive i form av metakognitiv kunnskap hvor eleven reflekterer omkring selvet. Ved å stille det andre spørsmålet vil Wilde i tillegg stimulere elevene i forhold til metakognitiv kontroll. Enkelteleven må reflektere rundt målet med den aktuelle øvingen, ved at den delen av skuddet eleven vil øve på vil fremstå som elevens personlige målsetting (jf. selvreguleringsmodellen i kapittel 3.2.1).

Stian er også opptatt av å stille refleksjonsfremmende spørsmål:

«I forhold til vurdering i spillet, «hva tenker du nå i forhold til skudd?», «Hvorfor valgte du å skyte i det hjørnet?» (Stian).

Stian fremstår imidlertid som mest opptatt av å gi tilbakemeldinger som stimulerer elevene til å være refleksive i spillsituasjoner, hvor de lærer å reflektere rundt egne valg underveis i spillet. Han prioriterer i mindre grad enn de andre å lære elevene refleksiv kompetanse i forhold til å bli en helhetlig toppidrettsutøver som har kompetanse til å regulere treningen selvstendig.

Avsette tid til å la elevene reflektere

Vilde fremhever at det mest betydningsfulle pedagogiske redskapet hun tar i bruk for å stimulere til refleksjon er..

«..å gi dem tid. Jeg styrer tiden deres.» (Vilde)

Dette utdyper hun ved å si:

«Eksempelvis når vi jobber med et tema så pleier jeg bevisst å lage litt kø. Det er fordi at da kan de bruke tiden til å snakke litt sammen og reflektere mens de venter på sin tur. Også blir de oppfordret til å se på og vurdere hva andre gjør. Her har de tid til å jobbe mentalt.» (Vilde)

Vilde sier videre at hun er bevisst på utfordringen med tanke på hvorvidt elevene automatisk vil bruke denne tiden aktivt til å reflektere, og påpeker at det er en form for læringsprosess å gjøre elevene vant til å reflektere.

«Det er mange av toppidrettselevne som er blitt vant til det. Det var ikke sånn i starten... Vi har brukt mye tid på det. I starten er det viktig å stille konkrete spørsmål... Eksempelvis: «Hva fungerer bra?», så får jeg et svar om at rullespillet

fungerer bra, og da spør jeg «Hva i rullespillet fungerer bra?». Så kommer de med et svar. Så spør jeg: «Hva er det som ikke fungerer så bra?», og videre: «Hva skal vi gjøre for å få det til å fungere bra?». Slike spørsmål vil lære dem å bli konkrete, og etter hvert gjør de ofte disse refleksjonene av seg selv.» (Vilde)

Ved å beskrive en undervisning som tilrettelegger for at elevene deltar i egne læringsprosesser gjennom refleksjon, vil lærerne i følge teorien støtte oppunder elevenes selvreguleringskompetanse, fordi refleksiv kompetanse fremstår som en forutsetning for å kunne være selvregulert (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Dette kan gjelde både i fasene hvor elevene utvikler målsettinger, velger læringsstrategi og evaluerer egne læringsprosesser (jf. selvreguleringsmodellen i kapittel 3.2.1).

«Egentrening»

Lærerne er samstemte på at egentrening, i form av at elevene planlegger, gjennomfører og evaluerer trening mer eller mindre selvstendig, er en betydningsfull og formålstjenlig læringsstrategi for å gjøre elevene bevisste og reflekterte. Egentrening fremstår i lys av funnene som en interessant tematikk i denne studien, og vil utdypes ytterligere i kapittel 5.5.

5.4.3 - Oppsummering - lærernes oppfatninger om refleksiv kompetanse i faget

Mye tyder på at lærerne er opptatt av å stimulere elevene til å gjøre refleksjoner for å legge til rette for læring i undervisningen. Det foreligger imidlertid ulike oppfatninger med tanke på lærernes beskrivelser av egen undervisningspraksis. Der hvor Stian sier at han stimulerer elevene til å gjøre refleksjoner underveis i spillaktiviteten, kan mye tyde på at Jostein er mer opptatt av å lære elevene refleksiv kompetanse med tanke på den helhetlige treningsplanleggingen. Vilde er den av de fire lærerne som avsetter mest tid til å lære elevene refleksiv kompetanse, ved at hun beskriver at hun stimulerer elevene til å reflektere i begge kontekstene presentert ovenfor. Gunnar beskriver en lærerrolle hvor han blir en aktivitetsleder fremfor en instruktør og i mindre grad enn de andre lærerne velger å gi elevene refleksjonsfremmende tilbakemeldinger. Elevene gjør likevel refleksjoner ved at Gunnar anvender egentrening, med tanke på prosessen hvor de skal lage personlige målsettinger og evaluere prosjektet.

5.5 - Hovedområdet for treningsplanlegging

Elevene skal i følge læreplanen etter endt videregående opplæring kunne «*analysere gjennomført trening i forhold til egne mål og resultater*» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.7). Med bakgrunn i dette kompetansemålet og hovedområdet for *treningsplanlegging* presentert i

kapittel to (2.3.4), tyder mye på at læring i faget blant annet kan omhandle elevenes kompetanse til å utarbeide treningsplaner med personlige målsettinger, gjennomføre systematisk og målrettet trening og vurdere egen treningsplanlegging og – gjennomføring, for å optimalisere egne forutsetninger for å satse i spesialidretten. I dette kapittelet vil det bli undersøkt hvordan lærerne beskriver at de tilrettelegger for at elevene skal nå dette kompetansemålet og lære de nevnte kompetansene. Underveis vil lærernes oppfattede og gjennomførte læreplan forstås i lys av selvreguleringsteorien for å kunne teoretisere og analysere lærernes tolkninger og beskrivelser av egen undervisningspraksis. Dette vil kunne gjenspeile lærernes oppfatninger om læring i henhold til det aktuelle kompetanseområdet.

5.5.1 - Hvordan lærerne tolker kompetanseområdet for treningsplanlegging

Når lærerne snakker om de skisserte kompetansene ovenfor, henviser de til egen undervisningspraksis i form av egentrening. Når Gunnar videre ble spurt om formålet med egentrening, knyttet han det direkte opp mot selvreguleringsbegrepet:

«Det handler om det å lære dem å bli selvregulerende og selvstendige» (Gunnar).

Videre utdyper han selvregulering som:

«Det betyr at de skal lære seg å sette et konkret mål. Eksempelvis: «Jeg skal hoppe 2.20 i stille lengde». Og for å komme dit, «hva må jeg gjøre da?» (Gunnar.)

Ved å sammenligne Gunnars utsagn med selvreguleringsteorien, tyder mye på at han har en forståelse av selvregulert læring som samsvarer med teorien (Pintrich, 2002).

Der hvor Gunnar eksplisitt knytter egentrening opp selvreguleringsbegrepet, beskriver Jostein og Vilde en forståelse av samspillet mellom egentrening og læring, som implisitt også vil kunne støtte oppunder elevenes selvreguleringskompetanse. Jostein fremhever at det elevene skal lære i et egentreningsprosjekt er:

«Evnen til refleksjon og evnen til å gjøre de riktige valgene i forbindelse med planlegging og gjennomføring av egentrening» (Jostein).

Jostein utdyper dette videre når han sier:

«Det handler om egen evne til å lære seg faget og lære seg metoder. Når man leser engelsk, må man lære seg ulike lesemetoder. På samme måte finnes det ulike metoder i dette faget også. Det ligger en del der som de skal lære seg» (Jostein).

Ut ifra dette kan det virke som om Jostein tolker kompetanseområdet i den retning av at læring i faget blant annet omhandler å lære seg ulike metoder for å bli en helhetlig toppidrettsutøver.

Vilde tolker kompetanseområdet i henhold til sine oppfatninger om læring og knytter egentrening opp mot elevenes refleksive kompetanser. Hun utdyper dette videre ved å si:

«Det er i alle fall der man har sjansen til å bli bevisst. Det er der rammene for det å være bevisst ligger. Elevene blir satt i en kontekst som gjør at de blir utfordret på: «Hva er det du kan?», «Hva bør du kunne», «Hva slags trening skal til for å nå det målet»... I en slik type metodikk ligger forholdene til rette for at elevene skal kunne ta det initiativet selv.» (Vilde)

Ved å se lærernes beskrivelser i lys av selvreguleringsteorien, kan mye tyde på at det finnes en sammenheng mellom lærernes tolkninger av kompetanseområdet, egentrening og utvikling av elevenes selvreguleringskompetanse. Videre vil lærerens beskrivelser av undervisningen presenteres, med hensikt å undersøke hvordan lærernes gjennomførte læreplan samsvarer med den oppfattede læreplanen, i henhold til det aktuelle kontekstområdet (Goodlad 1979).

5.5.2 - Hvordan lærerne beskriver «egentrening» som en del av undervisningen

Lærerne beskriver at de har en form for egentrening som en del av undervisningspraksisen sin:

«Hver undervisningstime hos oss vil inneholde minimum 20-25 minutter, gjerne på slutten av økta, hvor elevene går rett inn og jobber med utviklingsmålene. Der får eleven tid og mulighet til å jobbe selvstendig.» (Jostein)

«Jeg velger å ha egentrening i min undervisning. Minst 20 minutter hver gang, skal de ha egentrening.» (Vilde)

«Også fra januar så har vi en periode hver mandag i ti-tolv uker hvor de har basistrening, hvor de planlegger, gjennomfører og evaluerer seg selv.» (Gunnar)

«De har en liten periode som omhandler egentrening, hvor de skal sette seg ned å skrive mål og handlingsplan.» (Stian)

At alle de fire lærerne beskriver egentrening som en del av egen undervisningspraksis kan i lys av Goodlad (1979) bidra til et helhetlig læringsperspektiv, fordi mye kan tyde på at det

finnes sammenheng mellom lærernes oppfattede og gjennomførte læreplan. Samtidig kan det virke som om egentrening har tradisjoner for å være en del av toppidrettsfaget ved at alle lærerne sier at de anvender egentrening i undervisningen. Lærerne fremstår som relativt samstemte i beskrivelsene av hvordan en egentreningsprosess foregår, med tanke på at de tilrettelegger for at elevene skal utarbeide personlige målsettinger, planlegge, gjennomføre og vurdere trening, mer eller mindre selvstendig. Eksempelvis sier Gunnar at:

«Elevene bestemmer selv hvilke to fysiske faktorer de skal påvirke.. De leverer inn en periodeplan, hvor de har ulike planer, og de gjennomfører dette og fører en logg for den enkelte økta. Når de er ferdige skal de evaluere hele perioden.» (Gunnar)

Til tross for at lærerne er enige om at egentrening er en betydningsfull del av faget, finnes det samtidig stor variasjon i forhold til hvor stor andel av undervisningen lærerne beskriver at går med til dette kompetanseområdet. Jostein og Vilde forteller at de gjennomfører et innslag på ca. 20 minutter med egentrening i hver undervisningstime gjennom hele året. Gunnar beskriver i sin undervisning en periode på ca. tre måneder hvor elevene gjennomfører egentrening i deler av en undervisningstime én gang i uka. Det viser seg at Stian vektlegger egentrening i minst grad av lærerne, ved at hans elever har egentrening i én måned i året. Variasjonen blant lærerne gir uttrykk for hvordan lærerne vektlegger å tilrettelegge for at elevene skal nå kompetansemålet som omhandler *«å analysere gjennomført trening i forhold til mål og resultater»* og kompetanse innenfor hovedområdet for *treningsplanlegging*, med bakgrunn i sammenhengen mellom læreplanen og egentrening.

Videre vil lærernes beskrivelser av egen undervisningspraksis i henhold til de skisserte kompetanseområdene bli sett nærmere på. Den gjennomførte læreplanen vil fremstilles gjennom det som viser seg å være tre sentrale aspekter ved egentreningsprosessen hos de fire lærerne. De tre aspektene omhandler hvordan lærerne stimulerer elevene til å utarbeide personlige målsettinger og vurdere seg selv, og lærernes egne vurderinger i henhold til om eleven har nådd kompetansemålet.

Målsettingsprosessen

Tre av de fire lærerne er samstemte i forståelsen om at prosessen hvor elevene skal planlegge egentreningsperioden ved blant annet å utarbeide personlige målsettinger, er en betydningsfull del av læringen i faget.

Jostein sier at han er opptatt av å avsette nok tid i undervisningen til å la elevene utvikle personlige målsettinger, og beskriver videre hvordan han jobber med denne prosessen i sin undervisningspraksis:

«I min undervisning jobber vi med at elevene hele tiden setter seg utviklingsmål... Jeg sitter ofte og diskuterer med elevene, lar elevene jobbe litt individuelt og i grupper. Det vil bidra til at elevene lærer å reflektere og sparre med hverandre. Eksempelvis: «Hvordan skal du jobbe?». Hvis en hockeyspiller skal jobbe med oversteg til venstre f.eks., så må elevene tenke: «Hvilke situasjoner er det jeg kommer opp i?», så må de reflektere over at det skal bli litt idrettsspesifikt... Det vil bidra til en læringsprosess, hvor elevene jobber i grupper og reflekterer for seg selv. Det vil jo på en måte lære dem til å ta steget» (Jostein).

Vilde sier også at hun vektlegger målsettingsprosessen og synliggjør hvilken rolle læreren kan ha i en slik prosess:

«De som trenger veiledning får det... Da går vi lærerne rundt og gir noen tips på hva de bør bli bedre på. Men veldig mange er bevisste, særlig hvis vi lokker frem bevisstheten.» (Vilde)

Vilde utdyper utsagnet om «å lokke frem bevisstheten» ved å eksemplifisere spørsmål hun kan stille elevene i undervisningen:

«Hva i det skuddet er det du skal bli bedre på?» (Vilde)

Gunnar er på sin side mest opptatt av å konkretisere og tilføye egenvurdering som en del av målsettingsprosessen. Dette gjør han ved at..

«...elevene får et skjema hvor skal de vurdere seg selv karaktermessig på tekniske ting ved at de setter en tallkarakter 1-6, og ut ifra det igjen velger en teknisk/fysisk ting de skal jobbe med.» (Gunnar)

Mye kan tyde på at han imidlertid i mindre grad enn Jostein og Vilde er opptatt av å gi veiledende tilbakemeldinger på målsettingene elevene utarbeider.

«Jeg er mer opptatt av at de selv skal få lov til å velge mål, uten at jeg er inne og sier konkret hva de bør jobbe med. Hvis eleven ikke har noe mål om å bli raskere, og syns

det er morsommere eksempelvis å trene kassa [brystet], så må eleven få lov til det.»

(Gunnar)

At Gunnar ikke er like opptatt av å gi veiledende tilbakemeldinger som de andre lærerne, kan henge sammen med at han tilpasser seg til elevgrunnlaget sitt. Dette underbygger Gunnars oppfatninger om læring i faget, hvor han som sagt mener at faget passer bedre til beskrivelsen som et «fordypningsemne». Gunnars oppfatninger om læring tydeliggjøres med tanke på hvordan Gunnar beskriver egen rolle som lærer i et egentreningsprosjekt, sammenlignet med Vilde. Gunnar sier at:

«Altså, det er klart at når de har egentrening, så er jeg mer en aktivitetsleder og observatør som går rundt og ser hvem som jobber og hvem som ikke jobber.»

(Gunnar)

Stian fremstår på sin side som kritisk til at elevene skal utvikle personlige målsettinger og påpeker at elevene ikke har noen bakgrunn for å kunne gjøre dette:

«Elevene setter målene for egentreningen selv, men det er veldig varierende nivå på dette» (Stian).

Når Stian videre skulle svare på hvordan han tilrettelegger for at elevene skal utvikle kompetanse til å utarbeide personlige målsettinger, svarer han:

«Ingenting egentlig. Det finnes ingenting. Da må man bruke teori, og da må jeg ut å ha en bok. De må ha noe å lese på. Det blir gjennomgått sånn i 45 min, men det er ikke dybde nok. Det bidrar ikke til å gi elevene noen forståelse, men det gir elevene en overfladisk forståelse av målsettinger» (Stian).

Videre begrunner han sine oppfatninger om elever og målsettingsprosessen med at elevene..

«...ikke er modne nok. De har ikke kunnskap om det» (Stian).

Ut ifra det Stian beskriver viser det seg at han, med bakgrunn i sine erfaringer med elevgrunnlaget han har hatt i faget, har en oppfatning om at elevene ikke er i stand til å utvikle læringsfremmende og personlige målsettinger. Mye kan tyde på at Stian i den sammenheng har et mer kortsiktig perspektiv på læring, hvor han ser en verdi i å gjennomføre prestasjonsfremmende trening med elevene og læreren utvikler målet for den eleven. Dette

kan sees på som interessant da de andre lærerne fremhever at kompetansen til å utarbeide personlige målsettinger er noe elevene kan lære og skal lære i faget.

Jostein, Vilde og til dels Gunnar vil i lys av selvreguleringsteorien støtte oppunder elevenes selvreguleringskompetanse, fordi prosessen med utvikle personlige målsettinger og egenvurderingene elevene gjør i egentreningen kan sees i lys av selvreguleringsmodellen, jf. kpt. 3.2.1 (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). En undervisning hvor elevene får erfaringer med å utvikle personlige målsettinger, kan illustrere hvordan selvregulert læring kan komme til uttrykk i toppidrettsfaget.

Elevenes egenvurdering

De fire lærerne er enige om at et egentreningsprosjekt bør inneholde en form for egenvurdering for elevene. Det viser seg at elevenes egenvurderinger kommer til uttrykk som en del av de fire lærernes undervisning, gjennom en form for treningsdagbok/-logg.

«De skal lage treningsdagbok, som jeg stiller som krav. Dette forteller dem og oss over tid hvor mye og hva de gjør i forhold til trening. Det er noe de leverer inn ukentlig (Stian).

«De skriver hva de har gjort, hva som gikk bra og hva som gikk mindre bra. De evaluerer det de har gjort. Det stiller jo større krav til å kunne evaluere» (Jostein).

«De skriver jo treningsdagbok, og da evaluerer de uka. I forhold til om de har nådd målet sitt og hva som har gått bra og hva som ikke har gått bra. Hvis de ikke har nådd målet, hva er grunnen til det. Og videre, hva skal jeg gjøre videre. Etter at perioden er slutt, evaluerer de perioden som helhet» (Vilde).

«Også er det viktig også underveis i den loggen de produserer at de er reflekterte der, på gjennomføringen. Den selvrefleksjonsdelen der, det er den jeg på en måte er ute etter» (Gunnar).

Undervisningen lærerne beskriver kan knyttes direkte opp mot Opplæringslovens prinsipp for egenvurdering (Forskrift til Opplæringsloven, § 3-12, 2016). En tilrettelegging for at elevene skal gjøre egenvurderinger er også forankret i læreplanen, når det kommer frem av kompetansemålene at elevene skal kunne «analysere» og «vurdere» egen planlegging og gjennomføring av trening (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.6). I tillegg ble det i kapittel tre

redegjort for hvordan egenvurdering anses som en sentral del av elevenes selvreguleringsprosess og et betydningsfullt virkemiddel for å utvikle selvregulerte toppidrettsutøvere (Hopfenbeck, 2011; Ertmer & Newby, 2009, Toering & Jordet, 2015).

Lærernes vurdering av elevenes egentrening

Utdanningsdirektoratet (2009) fremhever at det skal være en sammenheng mellom det elevene skal lære i faget og vurderingen. Mye kan tyde på at egentreningen i Jostein og Vilde sin undervisning, fremstår som en helhetlig læringsprosess hvor intensjonen, undervisningen og vurderingen kan sees i sammenheng, i henhold til kompetansemålet som fremhever at «*elevene skal kunne analysere gjennomført trening i forhold til egne mål og resultater*» og hovedområdet for *treningsplanlegging* (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.3 & s.7). Jostein fremhever i den sammenheng at egentrening er den mest betydningsfulle arenaen han har for å kunne vurdere disse kompetansene, fordi:

*«...det synliggjøres veldig om elevene ikke har evnen til å gjennomføre egentrening»
(Jostein).*

Videre beskriver Jostein og Vilde en praksis hvor de gir elevene en tilbakemelding på egenvurderingen. Vilde sier at hun er opptatt av at tilbakemeldingene er konkrete, og gir tilbakemeldinger i henhold til det. Jostein beskriver en typisk tilbakemelding som:

«Jeg synes du skriver bare hva du gjør, og litt for lite evaluering. Skriv mer om hva som gikk bra og hva som kunne gått bedre» (Jostein).

Til tross for at Stian forteller at elevene skal levere inn en treningsdagbok ukentlig i hans undervisning, kan mye tyde på at Stian ikke vektlegger elevenes egenvurdering i like stor grad som de andre. Stian beskriver egentrening som en mulighet for å utvikle elevenes idrettsspesifikke ferdigheter ytterligere. Med idrettsspesifikke ferdigheter menes elevenes kompetanse til eksempelvis å hoppe høyt, skyte hardt, ballkontroll, utholdenhet, bevegelighet osv. Dette med bakgrunn i det han sier når han skal beskrive hvordan han anvender egentrening i toppidrettsfaget:

«Tester. Det er det beste. På det fysiske er det bare å ta fysiske tester på det de skal bli bedre på. Skal du bli større og sterkere og legge på deg noen kilo så må man ta vekt og mål osv. Og når det har gått så og så lang tid så er det retest» (Stian).

Det skisserte forholdet Stian har til egentrening underbygges gjennom hvordan han vurderer elevenes egentrening. Når Stian blir spurt om hvilket informasjonsgrunnlag han legger til grunn i vurderingen, svarer han:

«Det er rett og slett hvor gode de har blitt på det de satt seg som mål å trene» (Stian).

Ved at Stian kun vurderer resultatet og ikke prosessene, vil elevene i liten grad bli vurdert i henhold til målet som omhandler *«analyse av gjennomført trening i forhold til egne mål og resultater»* (Utdanningsdirektoratet, 2009, s.6). I stedet for kan det virke som om Stian i motsetning til de andre knytter egentrening opp i mot kompetansemålet som omhandler *«å videreutvikle ferdigheter til et høyere prestasjonsnivå i spesialidretten.»*

(Utdanningsdirektoratet, 2006, s.7) En praksis hvor Stian ser egentrening i et perspektiv hvor idrettsspesifikk ferdighetsutvikling står sentralt og selvregulerende prosesser kommer i skyggen, vil underbygge Stians oppfatninger om læring i faget.

Gunnar har en annen vurderingspraksis enn de andre lærerne, og vurderer elevenes egentrening gjennom seks generaliserte tester. Gunnar forteller i den sammenheng at elevene i forkant av egentreningsprosjekt..

«...får vite seks ulike tester, som de blir testet i» (Gunnar).

Videre utdyper han dette ved å si:

«Vi har sånne generelle tester med en spesifikk karakterskala, så han vet at hvis han skal få [karakteren] seks på armhevninger, så må han eksempelvis klare 45 stk.»

Ved å se nærmere på Gunnars beskrivelse av egen undervisnings- og vurderingspraksis kan det tolkes dit hen at han tilpasser seg elevgrunnlaget sitt og rammefaktorene han har til rådighet. Med bakgrunn i elevgrunnlaget Gunnar beskriver, kan det virke som om han velger en vurderingsform hvor han i forkant av egentreningen hjelper elevene med å velge personlige målsettinger ved å tydeliggjøre hvilke fysiske egenskaper elevene skal utvikle kompetanse innenfor, og deretter lar elevene velge målsetting ut ifra de skisserte vurderingskriteriene.

5.5.3 - Oppsummering - kompetanseområdet for treningsplanlegging

Oppsummert kan mye tyde på at lærerne tilrettelegger for at elevene skal nå kompetansemålet som omhandler *«analyse av gjennomført trening i forhold til egne mål og resultatet»* og få kompetanse innenfor hovedområdet for *«treningsplanlegging»* (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.6). For å tilrettelegge for disse kompetansene bruker lærerne «egentrening», som med

bakgrunn i lærernes beskrivelser, kan virke som en undervisningspraksis som har tradisjoner for å være en del av toppidrettsfaget. Lærerne er relativt samstemte når de beskriver hensikten med egentreningen og uttrykker hvordan en egentreningsprosess foregår i deres undervisningspraksis. Gunnar og Stian skiller seg imidlertid ut i forhold til hvordan de vurderer egentreningen, når Stian er opptatt av å vurdere resultatet i form av den synlige kompetanseoppnåelsen og Gunnar bruker generaliserte tester som vurderingsgrunnlag. Disse variasjonene kan forstås med bakgrunn i Stians prestasjonsorienterte forståelse av læring i faget og Gunnars erfaringer med elevgrunnlaget og rammebetingelsene ved skolen sin.

Med bakgrunn i at Stian ikke har noen formell lærerutdanning kan Stians oppfatninger om læring i faget og forhold til egentrening forstås ytterligere når han sier at:

«Ofte har de trenerne som er hentet inn på toppidrettslinjer kun dette som en bijobb. Det vil si at mange av dem ikke har en formell lærerutdanning. De har mer en trenerutdanning og da blir ikke egentreningen vektlagt...De har ikke kompetansen til å vektlegge egentrening. De legger ikke noe i det. «Hva skal du trene?», «Det og det», «Ja, ok, fint»» (Stian).

Utsagnet om at mange av de som underviser i faget «ikke har en formell lærerutdanning», er i tråd med funnene til Konradsen (2009). Stians beskrivelser løfter opp en relevant tematikk i tilknytning til denne studiens problemområde. I neste kapittel vil lærernes beskrivelser av sin egen rolle som lærer i faget bli presentert og analysert i lys av Utdanningsdirektoratets (u.å.a) policydokument om lærerrollen og selvreguleringsteorien.

5.6 - Lærerrollens betydning for elevenes læring i toppidrettsfaget

I dette kapittelet vil studien ta for seg lærerprofesjonen ved å presentere lærernes beskrivelser av sin egen rolle som lærer og undersøke hvordan lærernes pedagogiske kompetanser kommer til uttrykk i toppidrettsfaget. Det vil først bli tatt utgangspunkt i hvordan lærerprofesjonen blir beskrevet i den formelle læreplanen og i Utdanningsdirektoratets (u.å.a; 2016) policydokumenter. Videre vil den oppfattede læreplanen bli brukt som utgangspunkt for å analysere hvilke oppfatninger lærerne har om rollen som lærer i toppidrettsfaget. Til slutt vil lærernes beskrivelser av sin egen rolle som lærer i faget bli presentert, med formål om å undersøke sammenhengene mellom den formelle, den oppfattede og gjennomførte læreplanen (Goodlad, 1979). I tillegg vil lærernes beskrivelser av den praktiserte rollen som lærer, kunne si noe om hvordan lærerne tilrettelegger for at elevene skal få et læringsutbytte i

undervisningen, som videre vil kunne gi uttrykk for lærerens oppfatninger om læring og selvregulering i faget.

I kapittel to ble et økt fokus på lærerprofesjonen og lærernes betydning for elevenes læring fremhevet. I tillegg ble relevante utdrag fra Utdanningsdirektoratets (u.å.a) policydokument om lærerrollen redegjort for. Dokumentet fremstilte ulike pedagogiske kompetanser lærerne kan ta i bruk for å optimalisere sin yrkesprofesjon og for å følge det lovpålagte prinsippet om et læringsfremmende miljø for elevene (*Opplæringsloven, § 9a-1, 2002*). Videre ble en autorativ lærerrolle fremhevet, hvor læreren har en naturlig autoritet, og samtidig en støttende relasjon til elevene. En undervisningspraksis hvor lærerne på en pro-aktiv måte stiller spørsmål og veileder elevene, oppsummerer en autorativ lærerrolle (Utdanningsdirektoratet, u.å.a).

5.6.1 - Lærernes beskrivelser av rollen som lærer i toppidrettsfaget

I dette delkapittelet vil lærernes oppfattede og gjennomførte læreplan presenteres og analyseres parallelt. Bakgrunnen for dette er at det vil kunne gi leseren en mer helhetlig forståelse av hvordan lærerne tolker lærerprofesjonen sett i sammenheng med lærernes beskrivelser av egen rolle i toppidrettsfagsundervisningen.

Stian

Til tross for at Stian ikke har en formell lærerutdanning, antyder han at forskjellen på en undervisningstime i toppidrettsfaget med en lærer og en trener vil være:

«Helt klart, fagdidaktikk» (Stian).

En fagdidaktisk kompetanse kan komme som et resultat av det økte omfanget i lærerutdanningen og lærernes spesialiserte rolle (jf. kapittel 2.4). Stian utdyper dette ved å anta at fagdidaktikken vil..

«...styrke undervisningspraksisen. Fordi de har en bedre forutsetning for å kunne forstå og lage en rød pedagogisk tråd. Lage et undervisningsopplegg. Kunne forstå vurdering.» (Stian).

Den fagdidaktiske forskjellen Stian beskriver kan illustreres gjennom hvordan Jostein fremhever sin rolle som lærer i toppidrettsfaget.

Jostein

Når Jostein skal beskrive sin rolle som lærer henviser han til egne erfaringer og sammenligner

den med tidligere stereotyper av «en trener». Han er tydelig på at den treneren han beskriver har nærmet seg læreren, i hvert fall i hans tilfelle.

*«Som trener kunne jeg på en måte lage en årsplan og en ukeplan og si: «se her gutta, dette er opplegget, sånn kjører vi». **Som trener stilte jeg nesten ikke spørsmål. Nå ville jeg aldri i verden løst det på den måten. Elevmedvirkning og refleksjon har kommet i mye større grad hos treneren på kveldstid. Treneren har heldigvis nærmet seg læreren»** (Jostein).*

I dette tilfellet synliggjøres elevmedvirkning og elevrefleksjoner som pedagogiske redskaper Jostein velger å anvende som lærer i sin undervisning. Videre er han opptatt av å stille elevene veiledende spørsmål.

*«Det er viktig for meg som lærer å være god på å stille de riktige spørsmålene. Man har kommet dit at for at elevene skal kunne klare å begynne å tenke og reflektere, så er ikke jeg som lærer interessert i å fortelle elevene alt jeg kan, men heller være god på å stille de gode spørsmålene som bidrar til at eleven kan reflektere over hva som skal skje. For meg er det alfa omega... Jeg prøver på en måte å stimulere til tanken om at de kommer med svaret selv. Jeg tenker liksom sånn at jeg lærer ikke bort noe på en måte, **men jeg prøver å legge til rette for at læring finner sted** (Jostein).*

Jostein begrunner og oppsummerer hvorfor han er opptatt av dette ved å si:

*«Jeg tror ingen toppidrettsutøver har **«blitt trent»**. Hvis man bruker tyngde på ordet: **trent»** (Jostein).*

Josteins praksis med å vektlegge elevmedvirkning og stille elevene veiledende spørsmål som tilrettelegger for å utvikle elevenes refleksive kompetanser, vil kunne sees i lys av både Utdanningsdirektoratets (u.å.a) retningslinjer for en autorativ lærerrolle og selvreguleringsteorien.

Vilde

Vilde beskriver sin rolle som lærer ved å fremheve at hun i større grad enn som trener retter oppmerksomheten mot enkelteleven:

«På kvelden skal jeg jo også utvikle et lag, i tillegg til de individuelle. Der har jeg liksom to hatter på meg. Mens på skolen som lærer, så tenker jeg ikke som lag i det hele tatt. Jeg behøver ikke bruke mye tid på samspill. Men jeg gjør jo mye av de

*samme øvelsene, men fokuset er annerledes. Jeg gir dem forskjellige arbeidsoppgaver i form av **mye mer individuelle arbeidsoppgaver**, mens i klubb så er det både individuelle og lagmessige målsettinger. Så sånn sett blir det litt forskjell».* (Vilde)

Dette stemmer overens med oppfatningene lærerne hadde om formålet med faget og det individuelle elevperspektivet de beskrev som en del av både den oppfattede og gjennomførte læreplanen (jf. kapittel 5.3.2-5.3.3). Videre er Vilde opptatt av å ha en spørrende tilnærming til elevene. Hun eksemplifiserer spørsmål hun stiller til elevene i sin undervisning:

«Hva er det du kan?», «Hva er det du bør kunne?», «Hva er det du ønsker å bli bedre på?», «Hva i det skuddet er det du ønsker å bli bedre på?», «Hva slags trening skal til for å nå det målet», «Hva er det som fungerer bra?», «Hva skal til for at det skal fungere bra?»» (Vilde).

Med bakgrunn i Utdanningsdirektoratets (u.å.a) beskrivelse av en støttende lærerrolle (jf. kapittel 2.4) og Vildes oppfatninger om læring i faget hvor elevenes refleksive kompetanser er viktig, vil hun ved å stille elevene refleksjonsfremmende spørsmål etterfølge retningslinjene for en støttende relasjon til elevene. Ved å stimulere elevenes refleksive kompetanser gjennom en spørrende lærerrolle, vil Jostein og Vilde også støtte oppunder elevenes selvreguleringskompetanse (Nicol & Macfarelane-Dick, 2006).

Gunnar

Gunnar beskriver en annen tilnærming til lærerrollen i toppidrettsfaget enn de andre lærerne når han sier:

«Jeg kan være såpass ærlig å si at jeg er mer trener enn lærer. Jeg har en helt annen pedagogisk tilnærming i et klasserom enn jeg har i toppidrettsfagstimen. Jeg stiller mer krav til elevene i toppidrettsfaget» (Gunnar).

Når Gunnar videre beskriver og utdyper den forskjellen på en trener og en lærer han skisserer i sitatet ovenfor, sier han videre:

«Det har litt med kultur å gjøre. Det går på tøffheten og språk. Stemmebruk mot elevene. Som trener har jeg en mer direkte tilnærming i kravsetting, mens jeg som en lærer vil ha en mer problemløsende tilnærming» (Gunnar).

Selv om Gunnar har en lærerutdanning og beskriver hvordan det kan være læringsfremmende med en autorativ og veiledende lærerrolle, velger han bevisst å innta en mer lærerkontrollert «trenerrolle» i undervisningen i toppidrettsfaget (jf. kapittel 2.4).

«Det er nok mer aktivitetsleder enn instruktør på skolen. Men alt er igjen styrt litt ut ifra hvilke elever jeg har. Altså, det er klart at når de har egentrening, så er jeg mer en aktivitetsleder og observatør som går rundt og ser hvem som jobber og hvem som ikke jobber.. I motsetning har jeg ikke noe mål om å observere dem som klubbtrener, målet mitt der er annerledes. Jeg er mye mer på. Hvis jeg skal jobbe med noe spesifikt så setter jeg i gang aktiviteten, samtidig som jeg gir mer tilbakemeldinger» (Gunnar).

Til tross for at Gunnar beskriver sin egen rolle som en aktivitetsleder, tyder mye på at han har en oppfatning om at en veiledende rolle hvor han gir tilbakemeldinger kan være mer læringsfremmende for elevene, enn en rolle som aktivitetsleder. Han begrunner sin forståelse av en veiledende lærerrolle i lys av selvreguleringsteorien ved å si at..

«..de lærer mer når de har en lærer som går inn og veileder dem. De lærer mer av at jeg som lærer er enda mer «på»» (Gunnar).

Videre beskriver Gunnar hvordan han ville vært en veileder ved å si:

«Det handler om å få elevene til å stille seg selv de riktige spørsmålene, og lære de å være bevisst på hvorfor de gjør akkurat det de gjør» (Gunnar).

I den sammenheng eksemplifiserer han individuelle tilbakemeldinger han ville gitt elevene:

««Stopp her, hva så du nå?» eller «Hva ser du nå?»» (Gunnar).

Ved å si at faget og lærerrollen «handler om å få elevene til å stille seg selv de riktige spørsmålene», vil Gunnar i lys av selvreguleringsteorien beskrive en forståelse for hvordan metakognitive og selvregulerende kompetanser kan være sentrale kompetanser i læringen. Ut ifra det Gunnar sier, kan det tolkes dit hen at han med bakgrunn i sine erfaringer med elevenes ambisjonsnivå og tilgjengelige rammefaktorer i form av antall undervisningstimer, antall elever og et stadig innstrammet dokumentasjonskrav, opplever en utfordring i tilknytning til å etterfølge en veiledende og autorativ lærerrolle. Det kan istedenfor virke som om han tar hensyn til elevforutsetningene og tilgjengelige rammebetingelser, når han uttrykker sin egen rolle som en aktivitetsleder og beskriver en undervisning som kan sees på som lærerkontrollert (jf. kapittel 2.4).

Lærerrollen i forhold til periodisering av elevenes treningshverdag

Variasjonene blant lærernes forståelser av lærerrollen kan illustreres ytterligere gjennom forholdet de har til elevenes treningshverdag i faget med tanke på totalbelastning. Både Stian og Gunnar er opptatt av at de som lærere skal periodisere treningshverdagen til elevene.

«Jeg er veldig bevisst på å periodisere i fra skolestart og ut kampsesong i fotball, så jeg justerer ned intensitet og varighet på økter hvis de har kamp samme dagen. Hvis de ikke har kamp samme dagen har de lengre økter» (Gunnar).

I praksis kan dette medføre at læreren utarbeider elevenes målsettinger for undervisningstimen og i så måte styrer elevenes læring med tanke på den totale belastningen. Stian begrunner dette med å si at:

«elevene er rett og slett ikke er voksne nok til å gjøre gode nok refleksjoner» (Stian).

Utsagnet underbygger Stians kortsiktige perspektiv på læring i faget, hvor mye kan tyde på at viktigste for Stian vil være at elevene presterer på så høyt nivå som mulig på kort sikt, fremfor å gjøre egne erfaringer i forhold til å kontrollere sin egen treningshverdag.

Sett fra et annet ståsted tyder mye på at Stian likevel har en autorativ tilnærming i den delen av faget hvor han er opptatt av å selvstendiggjøre elevene i situasjoner i spill. Det viser seg imidlertid at han med bakgrunn i sine erfaringer med elevenes forutsetninger, tilgjengelige rammefaktorer og egen tolkning av læreplanen, uttrykker en mer lærerkontrollert undervisning med tanke på elevenes helhetlige treningsplanlegging.

Der hvor Stian og Gunnar beskriver at de er opptatt av å periodisere elevenes treningshverdag, sier Vilde at hun prioriterer å selvstendiggjøre elevene ved å stimulere dem til å reflektere om egne valg i tilknytning til den helhetlige treningsplanleggingen.

«Vi snakker mye om totalbelastning og sånn, at de selv skal tørre å si ifra med engang de merker at det er et eller annet som ikke stemmer» (Vilde).

I tillegg sier Vilde at hun gjennom å prioritere en del skadeforebyggende trening vil snakke mye om helhetlig treningsplanlegging, som videre kan bidra til å gjøre elevene mer bevisste og ufarliggjøre det å ta egne selvstendige valg. Jostein og Vilde vil også gjennom å ha mye egentrening i undervisningen, gi elevene ansvar for egen treningshverdag ved at de må kunne justere intensitet og belastning ut i fra egne refleksjoner og valg.

5.6.2 - Oppsummering - lærernes oppfatninger om lærerrollen

For å bidra til at elevene skal oppnå de kompetansene som kommer frem av læreplanen, beskriver lærerne ulike praktiseringer av lærerrollen. Jostein beskriver en lærerrolle som kan forstås som autorativ og veiledende, ved å være opptatt av at elevene skal bli selvstendiggjort og få ansvar for egen læring. Gunnar forteller imidlertid at han inntar en «trenerrolle» i toppidrettsfaget, hvor han fremstår som mer autoritær ved å beskrive en lærerkontrollert undervisningspraksis (jf. kapittel 2.4), seg selv som mer «direkte» og «kravsettende» til elevene og som «en aktivitetsleder». Stian uttrykker en autorativ tilnærming til lærerrollen og en elevkontrollert undervisning i den delen av faget hvor han er opptatt av å selvstendiggjøre elevene i situasjoner i spill. Han fremstår imidlertid med bakgrunn i egne erfaringer med elevgrunnlaget ved skolen sin og egne tolkninger av læreplanen, som mer autoritær med tanke på elevenes helhetlige treningsplanlegging. Dette ved at han beskriver en lærerkontrollert praksis, ved at han eksempelvis er opptatt av å periodisere treningshverdagen for elevene (jf. kapittel 2.4). Vilde beskrivelser tyder på at hun etterstreber en elevkontrollert undervisning og en autorativ lærerrolle (jf. kapittel 2.4), hvor elevenes refleksive kompetanser fremstår som den viktigste kompetansen elevene skal lære i faget.

5.7 - Vurdering

Lærernes oppfatninger om læring vil kunne illustreres ytterligere gjennom det informasjonsgrunnlaget de legger til grunn i vurderingene de gjør av elevene. Når det kommer frem av vurderingsforskriften at formålet med vurdering er å fremme læring, vil det i et lærerperspektiv være avgjørende at toppidrettslærerne har en konkretisert, helhetlig og sammenhengende forståelse av hva *læring* i faget innebærer (Utdanningsdirektoratet, 2009, § 3-2). Det vil i den sammenheng være interessant å analysere lærernes vurderingspraksis, med formål om å undersøke hvilke oppfatninger de har om læring i faget.

I likhet med forrige kapittel vil lærernes oppfattede og gjennomførte læreplan presenteres parallelt og i samme kapittel. Bakgrunnen for sammenslåingen er at lærerne snakker overlappende om sine tolkninger av læreplanen og realiseringer av læreplanens intensjoner, og det vil kunne være mer helhetlig å se de i sammenheng. Det medfører at kapittel 5.7.1 vil omhandle underveisvurdering ved først å presentere hva den formelle læreplan i form av Opplæringsloven og vurderingsforskriften formidler om underveisvurdering. Deretter vil lærernes tolkninger av den formelle læreplanen og beskrivelser av egen vurderingspraksis i lys av tolkningene, bli analysert. Jeg vil i kapittel 5.7.2. anvende samme strukturelle oppbygning, men ta for meg lærernes sluttvurdering istedenfor underveisvurdering.

5.7.1 - Undervisvurdering

Undervisvurderingen har som tidligere nevnt som formål å knytte læringen og vurderingen tettere sammen, ved å bli anvendt som et redskap i læreprosessen som gir informasjon om elevenes nåværende kompetanse og gi veiledning til å utvikle elevenes kompetanser videre (jf. kapittel 2.3.1) (Forskrift til Opplæringsloven, § 3-2, 2015). I den sammenheng vil det være interessant å analysere hvordan toppidrettslærere bruker undervisvurderingen som et læringsfremmende redskap. I tillegg vil informasjonsgrunnlaget lærerne legger til grunn i undervisvurderingen, si noe om hva de mener elevene skal lære i faget. I dette kapitlet vil to av lærernes undervisvurderingspraksis bli presentert, fordi deres beskrivelser underbygger oppfatningene de har om læring i faget og vil kunne tydeliggjøre hvordan undervisvurdering i lys av selvreguleringsteorien, kan bli brukt som et læringsfremmende verktøy.

Med bakgrunn i at Jostein og Vilde kommer fra samme skole, kan det være naturlig at de uttrykker en relativt lik undervisvurderingspraksis, hvor begge beskriver en samtale mellom lærer og elev omtrent midt i hvert semester. Vilde forteller at hun i forkant av undervisvurderingen ber elevene gjennomføre en egenvurdering.

«Jeg lar elevene sette karakter på ulike deler i faget. Jeg deler opp faget i ulike deler: «Ferdighet», «Gjennomføring av egentrening», «Gjennomføring av fellestrening», «Planarbeid» og en «Basisdel» (Vilde).

Samtidig gjør hun seg opp en vurdering i henhold til de samme delområdene. Videre vil elevens egenvurdering og lærerens vurdering av elevens kompetanse, danne utgangspunkt for undervisvurderingssamtalen.

«Også tar vi en samtale med de elevene der hvor det spriker. Alle får høre litt, altså vi snakker om hvorfor vi er enig, men det er der hvor vi er uenige vi bruker en mer omfattende samtale, hvor vi snakker om hvordan eleven har vurdert seg selv og hva eleven tenker» (Vilde).

Jostein skisserer en lignende praksis som Vilde hvor elevene i forkant av undervisvurderingen..

«..gjør en egenvurdering, samtidig som jeg gjør en vurdering, og når vi setter oss ned og prater da, så kan det bli en veldig lærerik prat i faget» (Jostein).

Jostein gir også elevene en tilbakemelding på egenvurderingen, men til forskjell fra Vilde velger han i tillegg å bruke treningsdagboka som utgangspunkt for underveisvurderingen. Treningsdagboka innebærer at..

«...elevene skriver hva de har gjort, hva som gikk bra og mindre bra, og evaluerer det de har gjort» (Jostein).

Jostein utdyper hvorfor dette kan være lærerikt ved å bruke et generelt eksempel han møter på i sin vurderingspraksis:

«Så hvis jeg sitter her med han «Petter» eller «Kari», og sier jeg at: «Jeg synes at din evne til å gjennomføre refleksjoner er til karakteren 4», også har eleven vurdert seg selv til «karakteren 6». Da tenker jeg at vi må ta en prat, og da vil kanskje eleven lære noe av dette» (Jostein).

Dette kan forstås ytterligere i lys av selvreguleringsteorien, ved at lærerne ved å gi elevene en tilbakemelding på egenvurderingen vil kunne tilrettelegge for utvikling av elevenes selvreguleringskompetanse. Ved å reflektere over egne tanker og vurderinger vil elevene kunne lære selvregulerende kompetanser som selvinnsikt og selvrefleksjon (Pintrich, 2002). Tilbakemeldingene lærerne gir på elevenes egenvurderinger, vil kunne stimulere elevene til å gjøre metarefleksjoner hvor de vurderer egne vurderinger, som i lys av selvreguleringsteorien blir definert som metakognisjon og fremhevet som læringsfremmende (Pintrich, 2002).

Videre begrunner Vilde underveisvurderingspraksisen sin med å si at:

«Det handler også om å bevisstgjøre de. Når man ber elevene sette en karakter på seg selv, så må de virkelig tenke» (Vilde).

Dette tydeliggjør Vildes oppfatninger om læring i faget hvor elevenes bevisstgjøring fremstår som sentralt i læringen.

5.7.2 - Sluttvurdering

I forskrift til Opplæringsloven (§ 3-3, 2015) står det at kompetansemålene skal danne bakgrunn for hvilke kompetanser elevene skal sitte igjen med etter endt opplæring og hvilket informasjonsgrunnlag lærerne skal legge til grunn i sluttvurderingen (jf. kapittel 2.3.4). Lærernes oppfatninger om hva som skal læres i faget vil kunne forstås ved å undersøke hvilke kompetanser lærerne vurderer når de skal sette standpunkt karakter i faget.

Studien har til nå vist at selvregulerende prosesser i mer eller mindre grad fremstår som sentralt i lærernes oppfatninger om læring i toppidrettsfaget. For disse lærerne kan det imidlertid se ut som resultatet, i form av den synlige ferdighetsutviklingen, ofte er det som danner det største informasjonsgrunnlaget med tanke på sluttvurderingen.

«Vurderingen min handler mer om ferdigheten til eleven, altså elevenes ståsted i forhold til ferdigheter» (Stian).

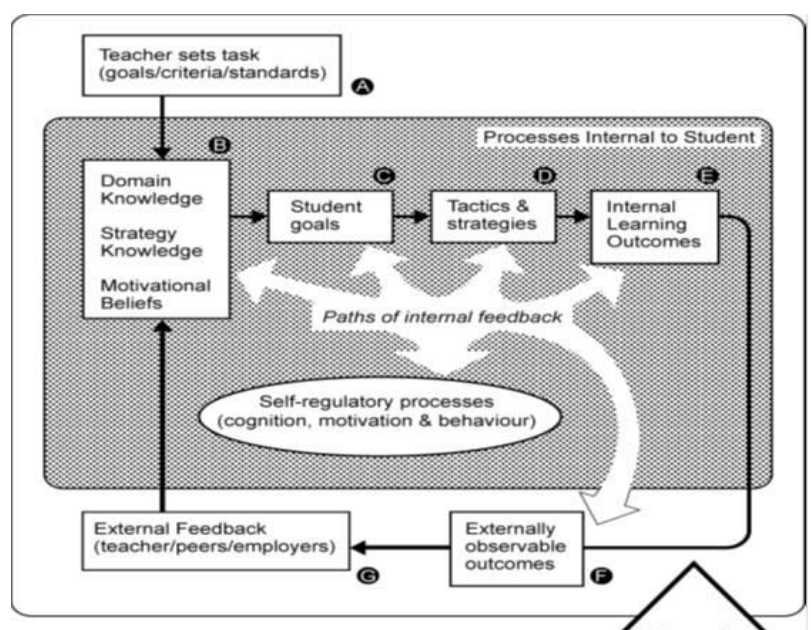
«Også ser vi det at det er veldig ofte lett å se rene ferdighetsutviklinger» (Jostein).

«Ferdighetsbiten teller nok mest. Ferdighetsnivået er det som teller en del. Mens summen av det andre like mye ca. Så det er mulig for elevene å få en god karakter, selv om de ikke er helt på topp ferdighetsmessig. Men da får de ikke 6`ern» (Vilde).

I og med at lærerne bruker ferdighetsrettede begreper når de skal beskrive informasjonsgrunnlaget de legger til grunn for sluttvurderingen av elevene, kan mye tyde på at lærerne opplever det som utfordrende å uttrykke hvordan selvregulerende prosesser kan komme til uttrykk i sluttvurderingen.

5.8 - Hvordan selvregulering kan komme til uttrykk i toppidrettsfaget

I kapittel tre (jf. kapittel 3.2.2) ble det redegjort for hvordan selvreguleringskompetanse kan være betydningsfullt for en toppidrettsutøver. Sett i sammenheng med formålet om å utvikle idrettsutøvere som gjennom systematisk og målrettet trening kan oppnå gode resultater både regionalt, nasjonalt og internasjonalt (jf. kapittel 2.3.4), kan selvregulering også sees på som en relevant kompetanse innenfor toppidrettsfaget. Videre vil lærernes oppfatninger om læring analyseres i lys av selvreguleringsmodellen (jf. kapittel 3.2.1) og med utgangspunkt i sammenkoblingene som ble gjort av læreplanen og selvreguleringsteorien (jf. kapittel 3.2.3), hvor hensikten er forstå hvordan selvregulert læring kan komme til uttrykk i toppidrettsfaget.



Figur 3 - Modell om selvregulert læring. Hentet fra Nicol & Macfarlane-Dick, 2006, s.5

Funnene i denne studien viser at selvregulerende prosesser i hovedsak kan sees i lys av lærernes forståelse av hovedområdet for *treningsplanlegging* og kompetansemålet som omhandler at elevene skal kunne: «*analysere gjennomført trening i forhold til egne mål og resultater*» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.3; s.7). Ved å ta utgangspunkt i hvordan lærerne beskriver at de anvender egentrening som en del av deres praksis for at elevene skal nå dette kompetanseområdet, tyder syntetiseringen av toppidrettsfagets intensjoner, selvreguleringsteorien og funnene i denne studien på at lærerne vil tilrettelegge for metakognisjon hos elevene og støtte oppunder elevenes selvreguleringskompetanse. Den skisserte syntetiseringen kan på en oversiktlig måte drøftes i lys den prosessuelle modellen om selvregulert læring som ble presentert i kapittel tre (jf. kapittel 3.2.1).

Det verdt å nevne at man ved å anvende en modell vil skape et forenklet bilde av virkeligheten og vil kunne gå glipp av komplekse relasjoner og oppfatninger hos informantene (Halvorsen, 2008). I den sammenheng har jeg forsøkt å ivareta lærernes overordnede oppfatninger for å kunne forstå og anvende utsagnene som en del av en større helhet. Et helhetlig perspektiv har også bidratt til å knytte utsagnene tettere til problemstillingen, med bakgrunn i formålet om å forstå lærernes oppfatninger om læring i faget.

Empirien kan knyttes direkte til selvreguleringsmodellen ved at Gunnar eksplisitt beskrev selvregulering som et ønskelig læringsmål for elevene i egentreningen, og det fantes en tydelig sammenheng mellom Gunnars beskrivelser og teorien (jf. kapittel 5.5.1). Videre vil de selvregulerende prosessene som kommer mer implisitt til uttrykk i lærernes oppfatninger om læring, bli drøftet. Skolestrukturen og asymmetrien i maktbalansen mellom lærer og elev, medfører at læreren vil være ansvarlig for det akademiske målet (Fase A), som i følge modellen fremstår som utgangspunktet for elevenes selvreguleringsprosess (Nicol & Macfarelane-Dick, 2006). Jostein og Stian poengterte i den sammenheng at lagidrettsutøvere ofte kan lide av en tradisjonell undervisningsform hvor selvregulerende kompetanser i liten grad blir støttet oppunder, ved at det akademiske målet ofte kan gi elevene lite rom til å utforske og få erfaringer med egne læringsstrategier (jf. kapittel 5.3.1). I denne studien har det derimot blitt redegjort for hvordan toppidrettsfaget kan være en arena hvor elevenes selvreguleringskompetanse blir tilrettelagt for, ved at lærerne beskriver undervisningsformer hvor det akademiske målet blir mer åpent – jf. kapittel 5.5 om lærernes oppfatninger om læring i tilknytning til hovedområdet for *treningsplanlegging* og beskrivelser av egentrening. Denne studien har vist hvordan et åpent utgangspunkt vil kunne gi elevene bedre

forutsetninger for å utvikle personlige målsettinger og læringsstrategier basert på egne refleksjoner.

Refleksive kompetanser og metakognisjon fremstår i teorien som en forutsetning for elevenes selvregulerte læring (Pintrich, 2002; Nicol & Macfarelane-Dick, 2006). Når lærerne bruker egentrening i undervisningen vil elevene i følge Vilde «*stå fritt til å velge ut ifra egen situasjon*». I forkant av utarbeidelsen av den personlige målsettingen (Fase C) beskriver lærerne at elevene ofte gjør egenvurderinger, som i lys av selvreguleringsteorien kan forstås som å reflektere rundt tidligere kunnskap, løsningsstrategier og motivasjonsfaktorer (Fase B). Denne forståelsen illustreres gjennom Vildes utsagn om «*hva kan jeg?*», hvor hun beskriver at hun er opptatt av å bevisstgjøre elevene på egne forutsetninger. Denne studien har vist hvordan lærere kan tilrettelegge for at elevene skal være metakognitive ved å legge opp til en praksis hvor elevene gjør egenvurderinger, som i lys av selvreguleringsteorien vil støtte oppunder selvregulert læring og utvikle elevenes refleksive kompetanser i faget (jf. kapittel 5.4.2 & 5.5.2).

Ved å vektlegge elevenes målsettingsprosess (Fase C) i den grad Jostein, Vilde og til dels Gunnar gjør, kan mye tyde på at elevenes kunnskap om målsettinger og kompetanse til å utarbeide personlige målsettinger fremstår som sentralt i læringen i faget. I lys av selvreguleringsmodellen kan lærernes vektlegginger av målsettingsprosessen bety at elevene i undervisningen, kan lære vesentlige kompetanser ved selvreguleringsprosessen (Nicol & Macfarelane-Dick, 2006). Det viser seg at lærerne også opplever det som betydningsfullt at elevene reflekterer rundt hva de må gjøre for å nå det personlige målet, som i lys av modellen kan knyttes til fase D hvor elevene utvikler egne læringsstrategier (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Josteins beskrivelser av metoder elevene skal lære for å bli en helhetlig toppidrettsutøver, vil kunne knyttes til Hopfenbecks (2009a, s.28) definisjon av *læringsstrategier*. Med utgangspunkt i en sammenkobling mellom Josteins oppfatninger om læring i faget, læreplanen og teorien vil disse metodene kunne omhandle elevenes kompetanse til å planlegge, gjennomføre og evaluere trening selvstendig. Videre kan dette løftes opp på et læreplanteoretisk nivå, ved å se det i sammenheng med det pedagogiske prinsippet for elevenes *ansvar for egen læring* (Utdanningsdirektoratet, 2015b) og hovedområdet for *treningsplanlegging* (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Fase E i modellen vil i størst grad la seg undersøke ved å ta i bruk elevenes erfarte læreplan (Goodlad, 1979). Imidlertid vil en felles forståelse blant lærerne om å stimulere elevene til å

evaluere egentreningsprosessen, kunne bidra til et refleksivt perspektiv på læringen ved at elevene reflekterer rundt både læringsutbyttet og prosessen.

Den siste fasen (G) i elevenes selvregulerte læringsprosess ble undersøkt gjennom lærerens skisserte vurderings- og tilbakemeldingspraksis og beskrivelser av lærerrollen. Denne studien viser at lærerne ved å etterfølge en autorativ og spørrende tilnærming, vil kunne gi elevene tilbakemeldinger som stimulerer til refleksjoner de kan dra nytte av i kommende læringsprosesser. Dette vil være i tråd med de prosessuelle forståelsene av læring som ligger til grunn for modellen (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Det vil si at funnene i denne studien tyder på at lærerne i mer eller mindre grad bedriver en vurderings- og tilbakemeldingspraksis som støtter oppunder elevenes selvregulerte læring. For å støtte oppunder elevenes selvreguleringskompetanse vil det også være avgjørende at lærerne anvender vurderingsformer som ikke kun identifiserer selve resultatet, men som også vurderer prosessene elevene brukte for å komme frem til resultatet (jf. kapittel 2.3.1). I den sammenheng kan lærernes oppfatninger om læring forstås i lys av teorien (jf. kapittel 3.1), ved at funnene i studien viser hvordan metakognitive kompetanser kan tilrettelegges for i undervisningen i faget. Jostein og Vilde vil kunne tilrettelegge for elevenes metakognisjon og selvregulerte læring, når de beskriver at de vurderer og gir tilbakemeldinger på elevenes egenrevalueringer (jf. kapittel 5.7.1),

I dette kapittelet har det blitt illustrert hvordan selvregulerende prosesser allerede kan forstås som integrert i læringen blant disse toppidrettslærernes oppfatninger. Funnene i studien har imidlertid også vist hvordan lærernes oppfatninger om læring vil kunne ha betydning for hvordan og hvor mye lærerne støtter oppunder elevenes selvreguleringskompetanse og metakognisjon. Syntetiseringen av selvreguleringsmodellen, lærernes anvendelse av egentrening og hovedområdet for *treningsplanlegging*, kan bidra til en forståelse om at læring i faget kan omhandle elevenes bevisstgjøring på egne forutsetninger for læring, kompetanse til å utarbeide personlige målsettinger og kompetanse til å gjennomføre og vurdere systematisk trening mer eller mindre selvstendig. Ved å se denne forståelsen i lys av lærernes oppfatninger om læring, hvor de uttrykker ulike vektlegginger av egentrening, varierte vurderingspraksiser og ulike beskrivelser av lærerrollen, viser det seg at det finnes variasjoner blant lærernes oppfatninger om selvregulerende kompetanser i toppidrettsfaget.

6. Oppsummering og veien videre

I dette kapittelet vil de mest sentrale funnene som er gjort i studien bli oppsummert. Kapittelet vil fremstå som en syntetisering av studiens kontekst, studiens teoretiske ståsted og funnene som er gjort. Videre vil tanker rundt hvordan toppidrettsfaget er forberedt på å tilrettelegge for visjonene som blir foreslått i Stortingsmelding nr. 28 (2015-2016), bli drøftet. Underveis i kapittelet vil relevante problemområder og forslag til videre forskning bli presentert.

6.1 - Problemstillingen

I denne studien er det søkt etter å belyse hvordan læreres oppfatninger om læring i toppidrettsfaget kan forstås i lys av selvreguleringsteori. Med bakgrunn i studiens metodologiske rammer innebar dette å bruke selvreguleringsteorien og læreplanen som utgangspunkt, for å analysere fire toppidrettslæreres tolkninger av læreplanen og beskrivelser av egen undervisningspraksis i faget. Goodlads (1979) læreplanteori har gjort at empirien er blitt tilnærmet og strukturert på en måte som har bidratt til en økt forståelse og sammenheng. Lærernes utsagn har blitt sortert i henhold til den oppfattede og gjennomførte læreplanen, og analysert i lys av den formelle læreplan (Goodlad, 1979). Med bakgrunn i lærernes tolkninger av den formelle læreplan og beskrivelser av egen utøvelse av den oppfattede læreplanen, tyder mye på at det finnes variasjoner blant lærerne i deres oppfatninger om læring i toppidrettsfaget. Til tross for en felles læreplan med beskrivelser av formål og intensjon, viser denne studien at lærerne har utviklet ulike tolkninger og realiseringer i faget (Goodlad, 1979). Videre fremstår denne studien som en illustrasjon av hva en dynamisk læreplanteoretisk forståelse kan bidra til å få kunnskap om (Goodlad, 1979).

6.1.1 - Mange forhold har betydning for lærernes oppfatninger om læring i faget

Funnene i denne studien viser at det kan foreligge et komplekst og dynamisk samspill mellom flere forhold når lærerne utvikler sine oppfatninger om læring i faget. Goodlads (1979) dynamiske læreplanforståelse har vært avgjørende for å kunne forstå lærernes tolkninger av læreplanen og realiseringer av læreplanens intensjoner. For å forstå lærernes oppfatninger om læring har det vært vesentlig å rette oppmerksomheten mot de forholdene som danner bakgrunn for lærernes oppfatninger om læring. I den sammenheng har en dynamisk læreplanforståelse også vært nyttig for å kunne undersøke de aspektene som ligger til grunn for hvordan lærerne fortolker og utøver den intenderte læreplanen.

Funnene i denne studien underbygger Goodlads (1979) påstander om at det er mange forhold som har betydning for lærernes oppfatninger om læring, og at den gjennomførte læreplanen kan møte på utfordringer, sett i lys av læreplanens intensjoner. Funnene støtter oppunder en

dynamisk læreplanforståelse, fordi det viser seg at lærerne utvikler sine oppfatninger om læring med bakgrunn i et dynamisk samspill mellom Goodlads (1979) læreplannivåer. I tillegg til Opplæringsloven og læreplanen i toppidrettsfaget, tyder mye på at elevgrunnlaget og tilgjengelige rammefaktorer ved skolen lærerne underviser på og lærernes tidligere praksiserfaringer som både lærer og trener, vil ha betydning for hvordan lærerne fortolker læreplanen og realiserer læreplanens intensjoner i praksis. I lys av Goodlads (1979) teori kan dette bety at lærernes erfaringer fra den gjennomførte læreplanen vil ha betydning for hvordan de operasjonaliserer den formelle læreplan – i deres oppfattede læreplan. Samtidig kan mye tyde på at lærernes kompetansebakgrunn fra utdanning også kan ha betydning for hvordan lærerne fortolker den formelle læreplan. Med bakgrunn i Goodlads (1979) læreplansteoretiske tilnærming til de forholdene som ligger til grunn for lærernes oppfatninger om læring, elever og læreplanen, kan mye tyde på at læringen i toppidrettsfaget fremstår som dynamisk.

6.1.2 - Vidt tolkningsrom med tanke på formålet i toppidrettsfaget

Variasjonene blant lærerne i deres oppfatninger om læring i toppidrettsfaget kan synliggjøres med bakgrunn i lærernes tolkninger av læreplanen og formålet med faget. Ut ifra lærernes fortolkninger av læreplanen, beskrivelser av egen undervisningspraksis og uttrykte erfaringer med elevgrunnlaget og rammebetingelsene ved skolen de underviser på, viser det seg at det foreligger ulike tolkninger og operasjonaliseringer av formålet med faget. Mye kan tyde på at faget kan ha ulike funksjoner i videregående opplæring og overfor samfunnet, og at formålet med faget blir gjeldende med utgangspunkt i lærernes fortolkninger av læreplanen, samt rammefaktorene og elevgrunnlaget ved den respektive skolen. Gunnar utvikler sine oppfatninger om læring i faget med bakgrunn i egne erfaringer med elevgrunnlaget ved skolen sin og med begrensede rammebetingelser sammenlignet med de andre lærerne (jf. kapittel 5.1). I følge Gunnar ville «fordypningsidrett» vært en mer passende beskrivelse til hans opplevelse av faget. Det kan imidlertid virke som om både Stian, Jostein og Vilde har en oppfatning om at læringen skal optimalisere elevenes prestasjonsutvikling.

Til tross for at Stian, Jostein og Vilde så å si er enige om at læringen i faget omhandler å optimalisere elevenes prestasjonsutvikling, fremstår læringsperspektivet lærerne legger til grunn for oppfatningene sine, som ulikt. Mye kan tyde på at Stian har et mer kortsiktig perspektiv på læring enn de andre, ved at han fremstår som mest opptatt av at elevene skal prestere best mulig på kort sikt. Det virker som om Jostein ser mer langsiktig på læringen, når han vektlegger å lære elevene metoder for å være en helhetlig toppidrettsutøver. Vildes oppfatninger om læring kan synes å utvikles med utgangspunkt i både et langsiktig og

kortsiktig læringsperspektiv. Det kan virke som om hun har et langsiktig perspektiv når hun beskriver at det viktigste elevene skal lære i toppidrettsfaget er reflektsive kompetanser, som gjør de i stand til å kunne reflektere rundt spillsituasjoner og treningshverdagen på egenhånd. For Gunnar kan det i lys av hvordan han fortolker læreplanen virke som om han ønsker et langsiktig perspektiv på læring, men at han med bakgrunn i de erfaringene han har gjort seg i sin gjennomførte læreplan (Goodlad, 1979), velger å ha et mer kortsiktig perspektiv på læringen for å tilrettelegge for de elevene han møter i faget ved skolen sin. Store variasjoner blant lærernes operasjonaliseringer av læreplanen tyder på at det eksisterer et vidt tolkningsrom med tanke på formålet med toppidrettsfaget.

6.1.3 - Tilrettelegging for læring i kompetanseområdet for treningsplanlegging

Med bakgrunn i redegjørelsen for et kunnskapsbehov i feltet hvor toppidrettsfaget og selvregulering blir sett i sammenheng (jf. kapittel 1.1 & 2.8), ble syntetiseringen av læreplanen, selvreguleringsteorien og empirien en sentral del av denne studien. Funnene i studien viser at lærernes beskrivelser av og oppfatninger om egentrening kan sees i sammenheng med både selvreguleringskompetanse og kompetanser som kommer frem i læreplanen (jf. kapittel 5.5). Det viser seg imidlertid at det finnes store variasjoner blant lærerne med tanke på hvor mye tid som avsettes til egentrening og kompetanseområdet for treningsplanlegging i undervisningen. I kapittel to ble det redegjort for hvordan kompetanse til å planlegge, gjennomføre og vurdere trening selvstendig kan forstås som en sentral del av læreplanen (jf. kapittel 2.6). I teorien ble det skisserte kompetanseområdet sett i lys av en prosessuell forståelse av læring. Sammenhengene mellom læreplanen og selvregulert læring ble videre utdypet i kapittel 3.2.3, og drøftet i tilknytning til lærernes beskrivelser av egentrening i kapittel 5.8, hvor funnene i studien støttet oppunder de presenterte sammenhengene (jf. kapittel 3.2.3).

Selvregulering blir i teorien fremstilt som et prosessuelt fenomen, hvor et langsiktig læringsperspektiv ligger til grunn for forståelsen (jf. kapittel 3.2). Funnene i denne studien viser i tråd med teorien at et langsiktig læringsperspektiv hos lærerne, ofte kan medføre en undervisning som støtter oppunder elevenes selvregulerende kompetanser i faget. I kapittel tre (jf. kapittel 3.2.2) ble selvregulert læring definert som at elevene skal lære seg kompetanser som gjør dem i stand til å kontrollere og regulere egne læringsprosesser (Hopfenbeck, 2014). Selvregulering ble videre operasjonalisert i lys av studiens fagdidaktiske kontekst, hvor det ble foreslått at selvregulert læring i toppidrettsfaget, kan innebære elevenes kompetanse til å utarbeide treningsplaner med personlige målsettinger, gjennomføre systematisk og målrettet

trening og vurdere egen treningsplanlegging og -gjennomføring (jf. kapittel 3.2.3). Denne forståelsen harmonerer med tre av lærernes oppfatninger om at formålet med egentrening er å lære elevene reflekssive kompetanser og kompetanse til å planlegge, gjennomføre og evaluere trening selvstendig. Sammenkoblingen av lærernes oppfatninger om egentrening, læreplanen og selvreguleringsteorien underbygger de presenterte sammenhengene mellom egentrening og selvregulert læring. Jostein og Vilde sine beskrivelser av egen undervisningspraksis (jf. kapittel 5.5.2) vil i lys av selvreguleringsteorien, også kunne underbygge hvordan det kan finnes sammenhenger mellom egentrening som undervisningsredskap og et langsiktig perspektiv på læring. Til tross for at Gunnar i mindre grad enn Jostein og Vilde velger å avsette tid til egentrening, uttrykker han i tråd med de presenterte sammenhengene, en oppfatning om og forståelse for at egentrening kan være et læringsfremmende redskap med tanke på selvreguleringskompetanse hos elevene i toppidrettsfaget (jf. kapittel 3.2.3).

Videre har denne studien vist hvordan Stian fremstår som den av lærerne med et mest kortsiktig læringsperspektiv, hvor mye i lys av teorien kan tyde på at elevenes selvregulerende kompetanser i mindre grad vil støttes oppunder, enn ved et langsiktig perspektiv. Ved at Stian ikke har en lærerutdanning, kan det tenkes at en lærerutdanning ville kunne bidra til mer langsiktige forståelser av læring hvor selvregulert læring blir sentralt. Denne studiens metodologiske rammer vil imidlertid ha begrensninger som tilsier at det ikke er grunnlag for å kunne si noe utdypende om dette. Imidlertid kan et potensielt problemområde for videre forskning i forlengelsen av denne studien, være hva en lærerutdannelse vil kunne tilføre en som underviser i toppidrettsfaget, sammenlignet med en som underviser i faget uten en lærerutdanning.

Ved at funnene i studien viser at tre av lærerne tilrettelegger for at elevene skal utvikle kompetanser innenfor hovedområdet for «*treningsplanlegging*» ved å bruke egentrening, fremstår lærerne som relativt samstemte om hensikten med og gjennomføringen av egentreningen. Det viser seg imidlertid at det finnes variasjoner blant lærerne i forhold til om elevenes kompetanse til å trene selvstendig og målrettet forstås som viktig i faget, med bakgrunn i hvor mye tid lærerne beskriver at de avsetter til egentrening. Mye tyder også på at det finnes ulike praksiser blant lærerne med tanke på hvordan de vurderer disse kompetansene. Med bakgrunn i sammenkoblingen mellom dette kompetanseområdet og selvreguleringsteorien, vil det finnes grunnlag for å kunne hevde at lærerne i varierende grad støtter oppunder elevenes utvikling av selvregulering i toppidrettsfaget.

Når lærerne bruker egentrening for å tilrettelegge for at elevene skal utvikle selvregulerende kompetanser, viser det seg som en fordel for elevene å ha høy faglig kompetanse. I selvreguleringsteorien blir det påpekt at elever med høy faglig kompetanse har gode forutsetninger for å være selvregulerte, mens elever med lavere faglig kompetanse har et større behov for lærerveiledning for å bli selvregulerte (Hattie & Timperley, 2007). Forståelsen om at selvregulering vil være et effektivt middel for å forbedre elevenes kompetanser i faget vil medføre at elever som også har høy faglig kompetanse, vil ha fordeler fremfor elever som er mindre faglig kompetente. Imidlertid kan disse elevene ha behov for at læreren støtter oppunder selvregulerende kompetanser i faget. Funnene i denne studien kan forstås i lys av teorien, ved at Jostein og Vilde både beskriver et elevgrunnlag med høy faglig kompetanse og en undervisning som tilrettelegger for selvregulert læring. Derimot opplever Gunnar det som utfordrende å støtte oppunder selvregulert læring i faget, og begrunner hvorfor han ikke vektlegger disse kompetansene med at elevene på skolen hans er mindre ambisiøse og mindre faglig kompetente. I tillegg kan også rammebetingelsene som danner premissene for undervisningen, i form av fagets posisjon ved skolen hans, også ha betydning for de valgene han gjør i tilknytning til egentrening og elevenes selvregulerte læring. Stian fremstår som et unntak fra den teoretiske forståelsen, når han til tross for en ambisiøs og kompetent elevgruppe beskriver et kortsiktig læringsperspektiv hvor elevene gis lite rom for selvregulert læring, i henhold til kompetanseområdet for treningsplanlegging.

6.1.4 - Tilrettelegging for utvikling av elevenes reflekssive kompetanser

Til tross for en enighet blant lærerne om at tilrettelegging for utvikling av elevenes reflekssive kompetanser fremstår som viktig i faget, viser det seg at det finnes ulike oppfatninger blant lærerne med tanke på når, hvordan og hvorfor elevene skal lære å reflektere. I kapittel to (jf. kapittel 2.3.4) ble det presentert utdrag fra læreplanen som illustrerte hvordan elevenes metakognitive kompetanser kan fremstå som en del av den formelle læreplan i toppidrettsfaget (Goodlad, 1979). I forlengelsen av dette ble det videre i kapittel tre (jf. kapittel 3.2) redegjort for hvordan det i lys av selvreguleringsteorien, kan trekkes paralleller mellom det som i læreplanen blir definert som «*bevisste utøvere*» og det som Hopfenbeck (2014) beskriver som selvregulerte elever. Ved å se dette i sammenheng med den teoretiske forankringen av kompetansemålene som omhandler at elevene skal kunne «*vurdere*» og «*analysere*» diverse forhold om egen trening (jf. kapittel 5.4), kan mye tyde på at Utdanningsdirektoratet (2006) gjennom læreplanen, legger opp til at elevene skal utvikle reflekssive kompetanser i toppidrettsfaget.

De skisserte teoretiseringene av læreplanen (jf. kapittel 3.2 og 5.4) blir støttet oppunder av funnene i denne studien, ved at lærerne beskriver en felles oppfatning om at de presenterte utdragene fra læreplanen omhandler elevenes refleksive kompetanser rundt egne forutsetninger for læring og fremtidig læring i faget. Videre viser denne studien at lærerne er opptatt av å stimulere elevene til å gjøre refleksjoner i faget. Samtidig kan mye tyde på at det finnes ulike oppfatninger og vektlegginger blant lærerne med tanke på hvor mye tid som blir avsatt til elevrefleksjon, i hvilke kontekster det er ønskelig at elevene skal reflektere og hvordan elevene blir stimulert til å reflektere.

6.1.5 - Lærernes oppfatninger om læring i lys av lærerrollen

Variasjonene blant lærerne i deres oppfatninger om læring i toppidrettsfaget kan synliggjøres ytterligere med bakgrunn i lærernes oppfatninger om lærerrollen. I kapittel 2.4 ble betydningen av lærerrollen i elevenes læringsprosesser redegjort for, ved at undersøkelser av elevenes læring som viser at læreren er en av faktorene som har størst innflytelse på elevenes læringsutbytte, ble presentert (Hattie, 2009). Det kommer også frem av Utdanningsdirektoratets (u.å.a) policydokument om klasseledelse at forholdet mellom lærer- og elevkontroll er avgjørende for elevenes læring, og at en autorativ og støttende lærerrolle vil kunne fremme læring hos elevene. Videre ble lærerens betydningsfulle rolle i elevenes læringsprosesser støttet oppunder i teorien. Både med tanke på den asymmetriske maktbalansen mellom lærer og elev, og ved at læreren i lys av selvreguleringsmodellen fremstår som en sentral del av elevenes læringsprosesser (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Med bakgrunn i selvreguleringsmodellen (jf. kapittel 3.2.2), fremstår lærerrollen som tosidig ved at lærerne er med på å utforme det akademiske læringsmålet elevene blir vurdert ut ifra, og samtidig gir veiledende tilbakemeldinger og vurderer om elevene har nådd det aktuelle målet (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). For å tilrettelegge for at elevene skal oppnå de kompetansene som kommer frem av læreplanen, beskriver lærerne i denne studien ulike praktiseringer av lærerrollen. Denne studien har vist hvordan lærerne representerer både autoritære og autorative tilnærminger til lærerrollen. Samtidig viser lærernes beskrivelser at det finnes variasjoner blant lærernes realiseringer av læreplanens intensjoner, med tanke på forholdet mellom lærer- og elevkontroll i undervisningen.

Hos to av de fire lærerne viser det seg at det finnes en sammenheng mellom en autorativ lærerrolle og en åpenhet i utformingen av det akademiske målet, jf. selvreguleringsmodellen i kapittel 3.2.1. Mye kan tyde på at Jostein og Vilde ved å si at de vektlegger egentrening, vil ha en undervisning som bygger på kombinasjonen mellom elevkontroll og et åpent akademisk

mål, fordi elevene vil få mulighet til å utarbeide personlige målsettinger ut ifra egne refleksjoner og læringsstrategier. Videre har studien vist hvordan oppfatningene Jostein og Vilde har om egentrening og beskrivelsene de gjør av egen tilbakemeldingspraksis, kan medføre en veiledende lærerrolle og forstås i lys av prinsippet for elevenes ansvar for egen læring. For Stian, kan mye tyde på at hans kortsiktige og prestasjonsfremmende perspektiv på læring i faget, kan bidra til en mer lærerkontrollert undervisning, hvor han ofte utarbeider målsettingene for elevene og periodiserer treningshverdagen deres. Stian beskriver imidlertid en mer autorativ og veiledende tilnærming når han sier at han er opptatt av å selvstendiggjøre elevene i situasjoner i spill. Det kan tenkes at Gunnar synes det er utfordrende å etterfølge det han beskriver som en optimalisert lærerrolle, som i lys av teorien bygger på en autorativ og veiledende lærerrolle og en elevkontrollert undervisning, hvor elevenes selvreguleringskompetanse blir støttet oppunder. Gunnar snakker fra en lærerposisjon når han sier at han med bakgrunn i rammebetingelsene som ligger til grunn for undervisningen, velger å innta en «trenerrolle» mer enn en lærerrolle. I den sammenheng beskriver han sin rolle som lærer i toppidrettsfaget som en aktivitetsleder mer enn en veileder. Mye kan tyde på at rammebetingelsene til Gunnar også kan være bakgrunnen for at han beskriver en lærerkontrollert undervisning. I lys av selvreguleringsteorien og en dynamisk læreplanforståelse, kan det virke som om Gunnar med bakgrunn i sine erfaringer med elevgrunnlaget og opplevelse av fagets posisjon ved skolen sin, velger å undervise i faget på en måte hvor elevenes selvregulerende kompetanser ikke blir tilrettelagt for i så stor grad som han i utgangspunktet ønsker.

6.2 - Dagens toppidrettsfag sett i lys av visjonene for fremtidens skole

I kapittel to (jf. kapittel 2.2) ble utredningene om «*fremtidens skole*» redegjort for. I lys av Goodlads læreplansteoretiske nivåer fremstår visjonene som kommer frem i Stortingsmelding nr. 28 (2015-2016) og kompetanseområdene som ble diskutert i NOU 2015: 8, som en del av den ideologiske læreplanen. Denne studien har tatt for seg kompetanseområdet som omhandler «*kompetanse i å lære*» (selvreguleringskompetanse), hvor det kommer frem at selvregulert læring vil fremstå som sentralt i fremtidens skole (NOU 2015: 8). Det gjenstår å se hvordan de foreslåtte visjonene vil kunne ha betydning for den formelle læreplan (Goodlad, 1979), i arbeidet med de nye læreplanene som varsles å komme i 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2017). Med bakgrunn i denne studien om toppidrettsfagets intensjoner, læreres oppfatninger om læring i faget og selvreguleringsteorien er det dannet et

grunnlag for å kunne si noe om hvordan faget er forberedt på noen av de didaktiske utfordringene i fremtidens skole.

Det er i denne studien vist at lærernes oppfatninger om læring ser ut til å samsvare med hvordan læreplanen uttrykker intensjoner om bevisstgjøring hos elevene. I lys av selvreguleringsteorien viser funnene i denne studien hvordan den fagovergripende kompetansen som omhandler metakognisjon, allerede kan komme til uttrykk på ulike måter i toppidrettsfaget. Til tross for at det finnes ulike oppfatninger blant lærerne med tanke på når, hvordan og hvor ofte elevrefleksjoner skal forekomme, tyder mye på at læring i faget for disse lærerne omhandler blant annet å utvikle elevenes kompetanse til å reflektere over, kontrollere og forbedre egne læringsprosesser i toppidrettsfaget. Denne forståelsen kommer eksplisitt til uttrykk gjennom de refleksjonsfremmende spørsmålene lærerne beskriver at de stiller elevene, og de undervisningsstrategiene lærerne sier at de anvender for å tilrettelegge for å utvikle elevenes refleksive kompetanser (jf. kapittel 5.4.2). Det viser seg også at lærerne tilrettelegger for elevenes refleksive kompetanser gjennom egenvurderingene elevene blir stimulert til å gjøre, i forbindelse med egentrening og som en del av underveisvurderingssamtalen.

Videre har det i denne studien blitt diskutert hvordan et langsiktig læringsperspektiv hos lærerne kan samsvare med fremtidens kompetanseområder som foreslås i utredningene om «*fremtidens skole*» (jf. kapittel 2.2). Ved at tre av lærerne har en oppfatning om at elevene skal lære å være selvstendige idrettsutøvere og reflektere over læringen i faget, tyder mye på at lærerne har en forholdsvis felles forståelse om at selvregulerende kompetanser er noe som må læres, og ikke bare forekommer automatisk. Selv om alle lærerne mer eller mindre uttrykker et langsiktig læringsperspektiv, kan det virke som om Jostein og Vilde i størst grad av lærerne, har et langsiktig perspektiv på læring når de fortolker læreplanen og realiserer læreplanens intensjoner i praksis (jf. kapittel 6.1.2). Når lærerne tilrettelegger undervisningen for at elevene skal lære seg metoder for å bli en helhetlig toppidrettsutøver og refleksive kompetanser som gjør dem i stand til å kunne reflektere både over spillsituasjoner og i treningshverdagen generelt, kan kompetansene elevene sitter igjen med kunne sees i lys av selvreguleringsteorien og gjenspeile kompetanseområdene som vektlegges i Stortingsmelding nr. 28 (2015-2016). Sammenkoblingen av lærernes perspektiv på læring og læreplanen kan i lys av selvreguleringsteorien tyde på at de lærerne som tolker og realiserer læreplanen med et langsiktig læringsperspektiv, i større grad enn de lærerne med et kortsiktig læringsperspektiv, vil kunne være forberedt på å implementere de kompetansene som blir vektlagt i Stortingsmelding nr. 28 (2015-2016) i toppidrettsfaget.

I denne studien er det vist hvordan en realisering av den foreslåtte fagfornyelsen vil kunne stille krav til å utvikle nye vurderingsformer som kan fremskaffe flere typer informasjon (jf. kapittel 2.3.1). Dette innebærer at lærerne i lys av selvreguleringsteorien og kompetanseområdet som omhandler «kompetanse i å lære» anvender vurderingsformer som ikke kun identifiserer selve resultatet, men som også vurderer prosessene elevene brukte for å komme frem til resultatet. Det viser seg at lærerne i denne studien vurderer læringsprosessene som en del av underveisvurderingen, men at det ofte er det synlige resultatet som blir vurdert i sluttvurderingen. Mye kan tyde på at prosessene fremstår som et ønskelig informasjonsgrunnlag for lærerne, men at de ikke besitter nok redskaper til å kunne bruke det som informasjonsgrunnlag i sluttvurderingen.

Oppsummert viser denne studien hvordan fagfornyelsen som varsles i Stortingsmelding nr. 28 (2015-2016) vil kunne medføre et behov for mer kompetanse rundt selvregulering blant lærerne i toppidrettsfaget. For at visjonene som kommer frem i fagfornyelsen skal kunne realiseres, tyder funnene i denne studien på at det kan være vesentlig for lærerne å få en utvidet forståelse for de prosessuelle fenomenene som ligger til grunn for selvregulert læring. En økt kompetanse om selvregulering vil kunne styrke lærernes vurderingskompetanse ved at de kan utvikle redskaper som gjør de i stand til å vurdere læringsprosessene i faget. I lys av at både selvreguleringsteorien og funnene i denne studien viser at selvregulert læring ofte kan forekomme i størst grad hos elever med høy faglig kompetanse, vil en økt forståelse for selvregulering blant lærerne kunne styrke lærernes kompetanse til å tilrettelegge for selvregulert læring hos elever med lavere faglig kompetanse også. Til tross for at studien viser at det kan være et behov for økt lærerkompetanse med tanke på selvregulering, tyder også funnene på at toppidrettsfaget står godt rustet for den varslede fagfornyelsen. I henhold til det foreslåtte kompetanseområdet som omhandler «kompetanse i å lære», beskriver lærerne en undervisning hvor det viser seg at elevene har gode muligheter for å utvikle selvregulerende kompetanser som refleksjon og ansvar for egen læring. I lys av selvreguleringsmodellen (jf. kapittel 3.2.2) tyder lærernes beskrivelser på at elevene får erfaringer med å utvikle egne målsettinger, velge egne læringsstrategier og evaluere egne læringsprosesser, selv om det viser seg at det finnes variasjoner blant lærerne med tanke på hvor mye tid lærerne avsetter til å utvikle disse selvregulerende kompetansene hos elevene. I forlengelsen av denne studien kan et fremtidig forskningstema være hvordan læringen i faget blir utviklet i lys av fagfornyelsen, etter en eventuell realisering av visjonene i Stortingsmelding nr. 28 (2015-2016).

Referanser

- Arnstad, Gunnar (2016) *Vurderingspraksisen i «toppidrett fotball» - i tråd med fagets formål?*
Oslo: Norges Idrettshøgskole
- Baune, Tove Aarsnes. (2012). *Den skal tidlig krøkes...* Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Bjørger, Ivar A. (2008) *Ansvar for egen læring I*: Tidsskrift for Norsk Psykologforening Vol 45, nummer 7. Hentet 07.04.2016 fra http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=65795&a=2
- Brick, Noel, Macintyre, Tadhg & Campbell, Mark (2015) Metacognitive processes in the self-regulation of performance in elite endurance runners. I: Strauss, B. & Ntoumanis, N. (2015) *Psychology of Sport & Exercise, Vol. 19, 1-9* Hentet 14.04.2017 fra <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1469029215000102>
- Dynna, T. (2011). *Idrettsfag mellom politisk styring og marked. En studie av styringsdiskurser i utviklingen av utdanningsprogrammet idrettsfag i et av landets fylker skoleåret 2010-2011*. Oslo: Masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole.
- Engvik, Gunnar (2000) «*Læreplanarbeid i Studieretning for idrettsfag – en solskinnshistorie i Reform 94?*». Pedagogisk institutt - Norges teknisk-naturvitenskapelig universitet, Trondheim
- Engvik, Gunnar (2006) *Læreplanarbeid i idrettsfag*. Trondheim: NTNU – Program for lærerutdanning
- Eriksson, S. (1989) *Elitidrott – utbildning. En svensk modell i historisk perspektiv*. Göteborg: Mölndal
- Eriksson, S. (1993) *Specialidrott på och utanför skolschemat. Idrottsgymnasierna respektive hemorts-alternativet ut elev-, trener- och förbundsperspektiv*. Riksidrottsförbundet.
- Eriksson, S. (2002) *Ny modell för idrottsgymnasier? – Studie av olika idrottsgymnasieformer*.

Riksidrottsförbundet.

Ertmer, Peggy A. & Newby, Timothy, J. (1996) The expert learner: Strategic, self-regulated and reflective. I: *Instructional Science* (Vol. 24, s. 1-24) (1996) Netherlands: Kluwer Academic Publishers. Hentet 03.02.2017 fra <http://www.hsu.edu/TLC/images/The%20Expert%20Learner,%20Strategic,%20self%20regulated,%20and%20reflective.pdf>

Flavell, John H. (1979) *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive – developmental inquiry*. American Psychologist, Vol 34(nr. 10), Oct 1979, 906-911
Hentet 03. 02.2017 fra <http://documents.mx/documents/flavell-1979-metacognition-and-cognitive-monitoring.html>

Forskrift til Opplæringsloven, §3-2 (2016a) *Forskrift til opplæringslova – Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og vidaregåande opplæring. II Underevgsvurdering. Trådt i kraft 1.august 2015.*

Forskrift til Opplæringsloven, §3-3 (2016b) *Forskrift til opplæringslova - Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og vidaregåande opplæring – I Generelle føresegner. Trådt i kraft 1.august 2015.*

Forskrift til Opplæringsloven, §3-12 (2016c) *Forskrift til opplæringslova - Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og vidaregåande opplæring – I Generelle føresegner. Trådt i kraft 1.august 2015.*

Garmannslund, Per E., Andresen, Bent B. og Neset, Tore (2011) *Økt kompetanse – bedre læring* Oxford research Hentet 25.05.2016 fra http://www.udir.no/globalassets/upload/5/videreutdanning_ramboll.pdf

Goodlad, John I. (1979) *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill

Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Hagen, A. (1988): *Toppidrett og skolegang. En empirisk belysning av idrettsungdoms erfaringer fra kombinasjonen toppidrett-skolegang*. Oslo: Norges Idrettshøgskole
- Halvorsen, Knut (2008) *Å forske på samfunnet – en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*
Oslo: Cappelen damm
- Hansen, Mette Kristine (2014) *Bevissthet* Hentet 07.04.2016 fra <https://snl.no/bevissthet>
- Hattie, John. & Timperley, Helen (2007). The Power of Feedback. I: Murphy, P. Karen., Knight, Stephanie L. & Dowd, Alicia C. (2007) *Review of Educational Research*. March 2007, Vol 77, No. 1, pp. 81-112. Hentet 17.02.2017 fra <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/003465430298487>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hopfenbeck, Therese Nerheim (2009a) Kunnskapsløft gjennom læringsstrategier I: *Bedre skole 2009* (s.37-41). Hentet 25.05.2016 fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Diverse/Utdanningsakademiet/Bedre%20Skole/BS%202-09/02-09-BedreSkole-web_Hopfenbeck.pdf
- Hopfenbeck, Therese Nerheim (2009b) *Learning about Students` Learning Strategies. An empirical and theoretical investigation of self-regulation and learning strategy questionnaires in PISA*. Doktorgradsavhandling ved Universitetet i Oslo – Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
- Hopfenbeck, Therese Nerheim (2011) Vurdering og selvregulert læring I: *Bedre skole 2011* (s.26-30). Hentet 07.04.16 fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_nr_4_11/BS_0411_Hopfenbeck.pdf
- Hopfenbeck, Therese Nerheim (2014) *Strategier for læring: om selvregulering, vurdering og god undervisning* Oslo: Universitetsforlaget

- Ihle, Lasse L. (2015) *Selvregulering i fotball. En analyse av unge talentfulle spillere sin egen opplevelse av selvregulering og trenerens tilrettelegging for utvikling av denne.*
Masteroppgave ved Universitetet i Stavanger
- Imsen, G. (2006). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk.* Oslo. Universitetsforlaget
- Jensen, P. I. & Traavik, N.V. (2010) Forholdet mellom teori og praksis i pedagogikkfaget I:
Utdanningsforbundet (2010) *Bedre skole nr. 4. s. 32-35.* Hentet 05.04.2017 fra
https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_nr_4_10/4482-bedreSkole-0410-web_Jensen_Traavik.pdf
- Killi, J. T. (1988): *Toppidrett og skolegang. En teoretisk belysning og en empirisk undersøkelse av hvordan lovende idrettsutøvere i videregående skolealder opplever kombinasjonen skolegang og satsing på toppidrett.* Oslo: Norges idrettshøgskole
- Konradsen, Pål. (2009) *Hva kjennetegner fotballtilbudet i offentlig og privat skole.* Oslo: Norges Idrettshøgskole
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009) *Det kvalitative forskningsintervju* Gyldendal akademisk
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2015) *Det kvalitative forskningsintervju (3.utgave)* Gyldendal akademisk
- Kårhus, S. (1985) *Toppidrett og skolegang. Opplegg og erfaringer med kombinasjonen toppidrett skolegang i den svenske gymnasieskolen.* Oslo: Norges Idrettshøgskole
- Kårhus, S. (1986): *Toppidrett og skolegang. En empirisk kartlegging av topptreneres synspunkter på sentrale spørsmål i tilknytning til kombinasjonen toppidrett – skolegang* Oslo: Norges idrettshøgskole
- Kårhus, S. (2001). *"Idrettslinja" i den videregående skole. Utdanningspolitikk og skoleutvikling i kontekst. Norsk pedagogisk tidsskrift nr.2-3, 201-210.*

- Lysnes, Bjørn Tore (2017) *Utdanning.no – VG1 idrettsfag* Hentet 02.05.2017 fra
<https://utdanning.no/utdanning/vgs/IDRET1---->
- Mausethagen, Sølvi (2016) *Lærerrollen – sett utenfra og innenfra*. Hentet 10.03.2017 fra
https://www.udir.no/globalassets/filer/ungdomstrinn-i-utvikling/samlinger-pulje-3/uiu_om_laererrollen_solvi_mausethagen_18nov.pdf
- Moen, Torill. & Karlsdóttir, Ragnheiour. (2011) *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*
Trondheim: Tapir akademisk
- Neumann, C. B. & Neumann, I. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen: En metodebok om situering*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Nicol, David J. & Macfarlane-Dick, Debra (2006) *Formative assessment and selv-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice* Hentet 07.04.2016 fra <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075070600572090>
- Norges toppidrettsgymnas (u.å.) Historikk. I: *Mer om NTG*. Hentet 22.04.2015 fra http://ntg.no/no/ntg_info/Mer_om_NTG/page132.html
- NOU 2015 : 8 (2015) *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanse* Oslo: Kunnskapsdepartementet Hentet 13.03.2016 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=1&q=>
- Olympiatoppen (u.å.) *Definisjon av toppidrett*. Hentet 27.05.2017 fra http://www.olympiatoppen.no/om_olympiatoppen/organisasjon/strategi/hvaertoppidrett/page910.html
- Opplæringsloven (1998) «*Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*». Trådte i kraft 27.11.1998. Sist endret 01.08.2016 Hentet 18.01.2017 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Opplæringsloven (2009) *Forskrift til opplæringslova - Kapittel 3. Individuell vurdering i*

grunnskolen og i vidaregåande opplæring Hentet 18.01.2017 fra
https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4

Pintrich, Paul R. (2002) *The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing*. I: Anderman, Eric M. (2002) *Theory Into Practice* (Vol 41., No. 4, S. 219-225) The Ohio State University. Hentet 03.02.2017 fra
<https://career.ucsf.edu/sites/career.ucsf.edu/files/Pintrich%202002.pdf>

Privatskoleloven (2012). *Lov om private skolar med rett til statstilskot*:. Trådt i kraft 01.10.2003, sist endret 01.08.2016. Hentet 04.05.2017 fra
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-84>

Prøitz, Tine S. (2015) *Formål i vurdering og vurdering av fagovergripende kompetanser*. Hentet 18.01.2017 fra
https://www.academia.edu/12713138/Form%C3%A5l_i_vurdering_og_vurdering_av_fagovergripende_kompetanser

Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlag

Skårholen, Even. (2016) *Toppidrett som skolefag: læreplanfaget der skoleelever møtes som idrettsutøvere*. Oslo: Norges Idrettshøgskole

Stormo, Tom Arne (2014) «Toppidrett er ikke noe man velger, det er noe man blir valgt til». Masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole, Oslo

Stortinget. (u.å.) *Definisjon av NOU*. Hentet 20.05.2017 fra
<https://www.stortinget.no/no/Stottemeny/Ordbok/?diid=MNO>

Stortinget. (u.å.) *Definisjon av Stortingsmelding (St.meld.)*. Hentet 20.05.2017 fra
<https://www.stortinget.no/no/Stottemeny/Ordbok/?diid=S#primaryfilter>

St.meld. nr 11 (2008-2009) *Læreren – rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Hentet 27.05.2017 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>

St.meld. nr 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*
Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 30.01.2017 fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

Sun, Yongjun & Wu, Xiufeng (2011) Self-regulation of Elite Athletes in China. I: Scientific

Journal Publishers (2011) *Social Behavior and Personality: an international journal*,
Volume 39, Number 8, pp. 1035-1044(10) Hentet 14.04.2017 fra

<http://www.ingentaconnect.com/content/sbp/sbp/2011/00000039/00000008/art00003>

Thaagard, Tove (2013) *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode (4.utgave)*
Bergen: Fagbokforlaget

Toering, T. T., Elferink-Gemser, M., T., Jordet, G., og Visscher, C. (2009) Self-regulation and
performance level of elite and non-elite youth soccer players Hentet 07.04.2016 fra

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02640410903369919>

Toering, T., Jordet, G. og Ripegut, A. (2013) Effective learning among elite football players:

The development of a football-specific, self-regulated learning questionnaire. I: *Journal
of Sport Sciences*, 2013, p.1-9 Hentet 25.05.2016 fra

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02640414.2013.792949#.V0W7ufmLSM8>

Toering, T. og Jordet, G. (2015) Self-Control in Professional Soccer Players I: *Journal of
Applied Sport Psychology Vol 27(3), p. 335-350* Hentet 25.05.2016 fra

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10413200.2015.1010047>

Utdanningsdirektoratet (u.å.a) *Klasseledelse* Hentet 10.03.2017 fra

<https://www.udir.no/globalassets/upload/laringsmiljo/klasseledelse-2/klasseledelse.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (u.å.b) Egenvurdering. I: *Underveisvurdering:fremovermelding,
egenvurdering, halvårsvurdering*. Hentet 25.05.2016 fra

<http://desk.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veileder-fremmedsprak-cont/Undervisningsveiledning-til-lareplan-i-Fremmedsprak/Artikler-niva-1/Vurdering/Underveisvurdering/>

Utdanningsdirektoratet (1993) *Den generell delen av læreplanen* Hentet 04.05.2017 fra

http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf

Utdanningsdirektoratet (2006) *Læreplan i toppidrettsfaget* Hentet 18.01.2017 fra

<http://www.udir.no/kl06/IDR5-01>

Utdanningsdirektoratet (2011) *R94 (utgått)* Hentet 25.01.2017 fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt-lareplanverk-for-vgo-R94/>

Utdanningsdirektoratet (2012) *Elevmedverknad. Prinsipp for opplæringa.* Hentet 17.12.2015

fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/>

Utdanningsdirektoratet. (2014) *Film om egenvurdering og selvregulert læring.*

Hentet 30.01.2017 fra <https://vimeo.com/87177590>

Utdanningsdirektoratet (2015a) *Den generell delen av læreplanen.* Hentet 06.02.2017 fra

https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf

Utdanningsdirektoratet (2015b) *Prinsipper for opplæringen – Læringsplakaten.* Hentet

18.01.2017 fra

https://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf

Utdanningsdirektoratet (2015c) *Fire prinsipper for og undervisvurdering.* Hentet 04.05.2017

fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>

Utdanningsdirektoratet (2016) *Å forstå kompetanse.* Hentet 10.03.2017 fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsta-kompetanse/>

Utdanningsdirektoratet (2017) *Nye læreplaner i 2020.* Hentet 02.05.2017 fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende-arbeid/nye-lareplaner---2020/>

- Vertshus, A. (2011). *Mye aktivitet og lite tavle. En kritisk diskursanalyse av informasjonsmateriellet til videregående skoler med utdanningsprogram idrettsfag*. Oslo. Norges Idrettshøgskole.
- Viker, Aleksander Sveinson. (2012) *Selvregulering og prestasjonsutvikling* Masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole
- Zimmerman, B. J. (1989) A social cognitive view of selv-regulated learning. I: *Journal of Educational Psychology* (Vol. 81, No. 3, s.329-339). Hentet 03.02.2017 fra <http://anitacrawley.net/Articles/ZimmermanSocCog.pdf>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70 Hentet 25.05.2016 fra http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J. (2008) Investigation Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects I: *American Educational Research Journal, Annual, 2008* Hentet 25.05.2016 fra <http://aer.sagepub.com/content/by/year/2008>
- Wang (u.å.) Om WANG. Hentet 22.04.2015 fra <http://wang.no/om-wang/>
- Wang, Christoffer (2014) *Selvregulering av læring og prestasjon hos spillere i norsk toppfotball*. Masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole
- Weinstein, Claire Ellen. og Hume, Laura M. (1998) *Study strategies for lifelong learning* Hentet 198.01.2016 fra <http://psycnet.apa.org/books/10296>

Figuroversikt

Figur 1: Modell om selvregulert læring (Nicole & Macfarlane-Dick, 2006, s.5).....	31
Figur 2: Studien analyseverktøy, utviklet på grunnlag av Goodlad (1979), læreplan i toppidrettsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2006) og selvreguleringsteorien (Pintrich, 2002)...	56
Figur 3: Modell om selvregulert læring (Nicole & Macfarlane-Dick, 2006, s.5).....	88

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

Vedlegg 2: Tematisk intervjuguide

Vedlegg 3: Godkjennelse fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD)

Vedlegg 1: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Fire læreres syn på læring i toppidrettsfaget»

Hei. Jeg heter Josef Myhren Bouchleh og ønsker i forbindelse med min mastergradsavhandling ved Norges Idrettshøgskole å intervjuere lærere som underviser i toppidrettsfaget, og hadde satt stor pris på om du kunne tenke deg å delta. Prosjektet inngår som en del av et større forskningsprosjekt kalt META-learn: «*Metacognitive regulation of learning and teachers`support. A comparative study in Finland and Norway*», som blant annet har som hensikt å få mer kunnskap om hvordan lærere tilrettelegger for at elever skal utvikle fagovergripende kompetanser, som eksempelvis kompetanse i å lære.

Bakgrunn og formål

Det kommer frem av Ludvigsenutvalgets seneste NOU at dagens komplekse samfunn stiller krav til at elevene lærer å lære, og at selvregulert læring vil fremstå som sentralt i fremtidens skole. Forskning på toppidrett sier at dette er en viktig kompetanse for en toppidrettsutøver. Jeg ser det dermed som fruktbart å koble denne tematikken opp mot toppidrettsfaget i skolen, hvor jeg også ser et behov for ytterligere forskning. Hensikten med dette prosjektet vil dermed være å synliggjøre læreres erfaringer med toppidrettsfaget og tolkninger av læreplanen, og gjennom dette undersøke hvordan selvregulering og metakognisjon kommer til uttrykk i faget.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i denne studien innebærer et intervju som varer i ca. 45-60 minutter, hvor det kun er undertegnede som vil være tilstede (med mindre deltaker ønsker annet). Vi vil ha en hyggelig samtale rundt dine erfaringer som lærer i toppidrettsfaget. Deltaker står fritt til å bestemme tid og sted for intervjuet innenfor perioden oktober-november 2016, slik at det ikke vil gå på bekostning av undervisning eller andre viktige gjøremål. Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Studien er meldt inn til- og godkjent av NSD – Norsk senter for forskningsdata. Det medfører at alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Deltakernes virkelige navn vil bli byttet ut med fiktive navn for å ivareta deltakerens krav på anonymitet, slik at deltakerne **ikke** skal kunne gjenkjennes ved studiens rapportering. Underveis i studien vil prosjektdeltakerne gis fiktive navn, som kun kan identifiseres ved hjelp av en koblingsnøkkel. Koblingsnøkkelen vil kun være tilgjengelig for undertegnede og veileder og vil bli oppbevart som en separat fil med passordbeskyttelse. Ved prosjektets slutt, forhåpentligvis sommeren 2017 vil koblingsnøkkelen og lydopptakene bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil datamaterialet bli slettet og utelatt fra studien.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med
Josef Myhren Bouchleh, josefmb@me.com, 91391151
Jorunn Spord Borgen, jorunn.spord.borgen@nih.no, +4723262394

Studien er meldt til og godkjent av: NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Tematisk intervjuguide

Tema	Forskningsspørsmål	Spørsmål
Innledning	Skape relasjon/tillit til intervjuobjektet -> bedre forutsetning for å få ut sensitiv og fruktbar informasjon Presentere forskningsprosjektet	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Løs prat ➔ Presentere meg selv med kontaktinformasjon ➔ Informere om intervjuobjektets retningslinjer. <ul style="list-style-type: none"> - Lydopptaker - Anonymitet/konfidensialitet - Lagring/oppbevaring - Retten til å trekke seg - Bruksområdet - Prosjekt meldt inn til NSD <p>Start opptaker</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ META-learn ➔ Mitt prosjekt i META-learn ➔ Tydeliggjøre hva prosjektet handler om, hensikt, tema, problemstilling ➔ Ikke noe riktige og gale svar
Bakgrunn	Lærerens bakgrunn	<p>Nå starter intervjuet</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Hvilken utdanningsbakgrunn har du? ➔ Hvor lenge har du undervist i toppidrettsfaget? ➔ Kan du si noe om hvordan dere organiserer toppidrettsfaget på skolen du jobber? ➔ Har du bedrevet toppidrett selv? Hvis ja: Hvordan tror du dette påvirker deg som lærer i toppidrettsfaget?
Generelt om faget Tolkning av læreplan	<p>Hvilket syn har toppidrettslærere på læring i toppidrettsfaget?</p> <p>Hvordan tolker toppidrettslærere formålet med faget?</p> <p>Hvordan tolker toppidrettslærere utdraget: «<i>faget kan bidra til å utvikle bevisste toppidrettsutøvere</i>»?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Hva tenker du er formålet med toppidrettsfaget? <ul style="list-style-type: none"> - Utdype/Begrunne ➔ Hva anser du som det viktigste elevene skal lære i faget? <ul style="list-style-type: none"> - Utdype/Begrunne ➔ Hvordan syns du faget blir formidla gjennom læreplanen? <ul style="list-style-type: none"> - Utdype/Begrunne <p>Et utdrag fra Kunnskapsløftet – formålet med faget sier at: «faget kan bidra til å utvikle <i>bevisste toppidrettsutøvere</i>»?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Kan du beskrive hvordan du tolker dette? (Se nærmere på begrepene «toppidrettsutøver» og «bevisste») ➔ Hvordan mener du toppidrettsfaget kan være en arena som bidrar til å utvikle «<i>bevisste toppidrettsutøvere</i>»? <p>Er det noen sammenheng mellom «bevisste utøvere» og elevenes kompetanse til å kunne regulere treningen for seg selv?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utdype/Begrunne
Undervisnin	Hvordan jobber toppidrettslærere	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Hvordan jobber du for å ivareta målsetningen

<p>gspraksis, formål og elevenes medvirkning</p>	<p>med å utvikle bevisste toppidrettsutøvere og elevenes evne til å regulere egen trening i sin undervisningspraksis i faget?</p> <p>Finnes det noen forskjeller mellom «individuelle utøvere» og de som er en del av en «toppidrettsgruppe»?</p> <p>Hvordan jobber toppidrettslærere med å stimulere elevene til å gjøre refleksjoner i forhold til regulering av egen trening/læring/utvikling?</p> <p>Elevmedvirkning Hvordan legger toppidrettslærere til rette for at elevene skal bli inkludert i egen læringsprosess?</p> <p>Er elevene med å forme, utvikle og evaluere egne læringsmål i faget?</p> <p>Hvordan bruker toppidrettslærere egentrening som et pedagogisk virkemiddel for å gjøre elevene mer selvregulerte?</p> <p>Vurdering Hvilke erfaringer har</p>	<p>om at elevene skal bli <i>bevisste toppidrettsutøvere/skal kunne regulere treningen for seg selv</i>?</p> <ul style="list-style-type: none"> - På kort og lang sikt? <p>Kan du nevne noen typiske idretter som elevene har i toppidrettsfaget hos dere?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Hvordan jobber du for at en utøver som har toppidrett «finn individuell idrett» skal utvikle evnen til å regulere treningen for seg selv? <ul style="list-style-type: none"> - Utdyp og begrunn ➔ Hvordan jobber du for at en utøver som har toppidrett «finn toppidrettsgruppe» skal utvikle evnen til å regulere treningen for seg selv? <ul style="list-style-type: none"> - Utdyp og begrunn <p>Refleksjon kan anses som å være en viktig del av det å være bevisst/selvregulert. Hvordan tolker du dette? Kan du beskrive hvordan du som toppidrettslærer stimulerer elevene til å gjøre refleksjoner gjennom din undervisning?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utdype og begrunne <p>Utdanningsdirektoratet fremhever elevmedvirkning som et viktig prinsipp for opplæringen.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hva tenker du om elevmedvirkning i toppidrettsfaget? - Kan du beskrive hvordan du jobber med elevmedvirkning i toppidrettsfaget? - Hvilke formål mener du elevmedvirkning kan ha? - Hvordan kan dette bidra til økt læring? <ul style="list-style-type: none"> ➔ Hvordan velges det ut hvilke mål som gjelder for undervisningen? <ul style="list-style-type: none"> - Utdyp og begrunn ➔ Ser du det som formålstjenlig at elevene kan være med å utvikle målsetninger? <ul style="list-style-type: none"> - Utdyp <p>Hvilke erfaringer har du rundt egentrening i toppidrettsfaget? Hva anser du som hensikten?</p> <p>Kan du grundig beskrive hvordan elevene blir stimulert til å gjennomføre egentrening i din praksis?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utdyp og begrunn <p>Hvordan ser du på egentrening som et virkemiddel for å gjøre elevene mer bevisste, reflekterte og selvregulerte?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utdyp <p>Egenvurdering fremstår som lovpålagt i forskrift til opplæringslova § 3-12 og blir av utdanningsdirektoratet sett på som en fundamental del av vurderingsarbeidet.</p>
--	--	--

<p>Lærerens egen selvregulering</p>	<p>toppidrettslærere med egenvurdering i toppidrettsfaget?</p> <p>Hvordan legger toppidrettslærere til rette for at elevene skal gjøre egenvurderinger?</p> <p>Hvordan kan egenvurdering være med på å utvikle elevenes evne til å være bevisst og selvregulert?</p> <p>Hvordan bruker toppidrettslærere underveisvurdering som et virkemiddel for å gjøre elevene mer bevisste og selvregulerte i forhold til egen læringsprosess?</p> <p>Hvor mye vektlegger toppidrettslærere elevenes kompetanse til å være selvregulerte i sluttvurderingen?</p> <p>Finnes det noen forskjeller på hvordan elevene i toppidrettsfaget blir vurdert med tanke på «individuell utøver» vs. elev som en del av en «toppidrettsgruppe»?</p> <p>Hvordan regulerer læreren sitt eget arbeid?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Kan du beskrive hvordan du jobber med at elevene skal vurdere seg selv i din undervisningspraksis? ➔ Hvordan legger du opp til at elevene gjør en egenvurdering? ➔ Hva er målene dine med det? ➔ Gir du en tilbakemelding på elevenes egenvurdering? ➔ Hva slags tilbakemelding gir du? ➔ Når blir elevene stimulert til å gjennomføre egenvurderinger? (Avslutning av økt/periode? Underveis? I forkant?) <p>Hva vektlegger du i underveisvurderingen du gir til elevene i dette faget?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utdype/Begrunne - <p>Blir elevenes evne til å være <i>bevisste toppidrettsutøvere</i> vektlagt i underveisvurderingen? Hvordan?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utdype/begrunne - <p>Hvordan gir du underveisvurderinger til en elev som går toppidrett «individuell idrett»?</p> <p>Hvordan gir du underveisvurderinger til en elev som går toppidrett «lagidrett», som også er en del av en toppidrettsgruppe?</p> <p>Kan du si noe om prosessen rundt sluttvurderingen i faget?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utdype og begrunne <p>Hvilket informasjonsgrunnlag legger du til grunn for vurderingen? Hva vektlegger du i sluttvurderinga?</p> <p>Kan du beskrive hvordan du vurderer en elev som eksempelvis bedriver toppidrett «individuell idrett» - sluttvurdering?</p> <p>Kan du beskrive hvordan vurderer en elev bedriver toppidrett «lagidrett» - sluttvurdering?</p> <p>Hvor stor del av vurderingsgrunnlaget vil, elevenes evne til å være bevisste toppidrettsutøvere og -kunne regulere sin egen trening, være? Angi et ca.tall i %?</p> <p>Når du planlegger ny undervisning, bruker du da gjerne pedagogiske metoder som har fungert tidligere?</p> <p>Hvordan formulerer/formidler læreren (du) mål for timen/perioden?</p> <p>Hvordan sjekker du underveis om du vil kunne nå</p>
-------------------------------------	---	---

Vedlegg 3: Godkjenning og kvittering fra Norsk senter for forskningsdata (NSD)



Jorunn Spord Borgen
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk Norges idrettshøgskole
Postboks 4042, Ullevål stadion
0806 OSLO

Vår dato: 05.10.2016

Vår ref: 49736 / 3 / IJJ

Deres dato:

Deres ref

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 02.09.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

49736	<i>5 læreres syn på toppidrettsfaget</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Norges idrettshøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Jorunn Spord Borgen</i>
Student	<i>Josef Myhren Bouchleh</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Ida Jansen Jondahl

Kontaktperson: Ida Jansen Jondahl tlf: 55 58 30 19

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.



INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget skal informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykke til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet. Merk at NSD har skiftet navn til NSD - Norsk senter for forskningsdata, og at dette må endres i informasjonsskrivet. NSDs gamle navn er brukt under punket "Hva skjer med informasjonen om deg?"

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at student og veileder følger Norges idrettshøgskole sine interne rutiner for datasikkerhet.

ANONYM PUBLISERING

I meldeskjemaet oppgir du at du skal publisere anonymt. I informasjonsskrivet skriver du at informantene blir gitt fiktive navn, og at de ikke skal gjenkjennes ved publisering. Vi gjør oppmerksom på at bakgrunnsopplysninger kan være indirekte identifiserende, og at du derfor i samråd med veilederen din må vurdere hvilke bakgrunnsvariabler som kan publiseres uten risiko for å identifisere enkeltpersoner.

PROSJEKTLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektlutt er 31.05.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger
- slette/omskrive indirekte personopplysninger
- slette digitale lydopptak

