

Simon Disch Lindvig

# Toppidrettsfaget i offentlig videregående skole – et bidrag til å styrke prestasjonsutviklingen i fotball?

En studie av elevs- og fagansvarlige læreres oppfatninger og erfaringer med programfag "toppidrett fotball" i offentlige videregående skoler i Telemark.



Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for friluft, idrett og kroppsøving  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2018 Simon Disch Lindvig

Denne avhandlingen representerer 60 studiepoeng

## Sammendrag

Temaet for denne avhandlingen er programfag toppidrett i videregående skole og prestasjonsutvikling i fotball, en studie av elevers- og fagansvarlige lærere sine erfaringer og oppfatninger med faget, i de fem offentlige skolene som tilbyr "toppidrett fotball", i Telemark. Fokus på videregående opplæring og overnevnte programfag er valgt fordi dette kan være en viktig og god arena for elever som ønsker prestasjonsutvikling i fotball og som har videre ambisjoner om å satse på toppfotball.

Hovedproblemstillingen for oppgaven spør: *I hvilken grad klarer man i programfag "toppidrett fotball" ved de offentlige videregående skolene i Telemark å legge til rette for prestasjonsutvikling i fotball?* Denne hovedproblemstillingen er operasjonalisert i tre underproblemstillinger: Nasjonal og lokal lærerplans betydning for erfaringer og oppfatninger i henhold til prestasjonsutvikling, de fagansvarliges erfaringer og oppfatninger av faget og elevens erfaringer og oppfatninger av faget. Det empiriske datamaterialet fra studien er videre drøftet i lys av den nasjonale læreplanen (IDR5-01) og læreplanteori.

Jeg har innhentet empiri både gjennom kvalitativ og kvantitativ tilnærming til bruk i arbeidet med å diskutere og drøfte problemstillingen. Det er gjennomført spørreskjemaundersøkelse blant samtlige elever ved Vg3 – programfaget "toppidrett fotball" og det er foretatt kvalitative intervjuer av de fagansvarlige ved de fem videregående skolene i Telemark.

Studien synliggjør at det er store variasjoner i hvorvidt statlig formulerte formål og fagets kompetansemål realiseres etter intensjonen, slik elever og lærere erfarer og oppfatter det. Resultatene viser ulik forståelse for og vektlegging av den nasjonale lærerplans betydning for faget og dets rolle i arbeidet med å legge til rette for elevenes prestasjonsutvikling i fotball. Ingen av skolene kan sies å ha en helhetlig lokal lærerplan basert på sentralt gitte føringer i den nasjonale lærerplanen. De fagansvarlige lærerne gir uttrykk for at de oppfatter de står relativt fritt i tilretteleggingen av faget. Dette gir seg blant annet utslag i ulik vektlegging av definerte kompetansemål, der ferdighetsmålene anses som de viktigste.

Det er videre store forskjeller i elevenes motivasjon og ambisjonsnivå knyttet til faget og deres oppfatninger av årsakene til at det er slik. Men det framkommer med tydelighet at triangelet av et skole- og læringsmiljø preget av godt fellesskap med medelever og trenere (lærere i programfaget) på skolen sammen med familie og klubb, er det som i stor grad motiverer elevene. Dette viser betydningen av både indre og ytre motivasjonsfaktorer. De aller fleste er totalt sett fornøyde med å være elever ved programfaget, men halvparten av dem har ambisjoner i retning av ønske om å bli idrettsledere og trenere, mer enn å bli fotballspillere på toppnivå. Vi finner også et mangfold i elevenes syn på programfaget som lærings- og utviklingsfremmende miljø og de fagansvarlige læreres oppfatning og erfaring med faget. Når det gjelder spørsmålet om hvorvidt det eksisterer et samarbeid mellom skolene og elevenes klubber i arbeidet med å bidra til deres prestasjonsutvikling, er svarene at det nærmest er fraværende. Dette på tross av forskning (eks. Stormo, 2014, Sæther, 2017) som fremhever nettopp betydningen av slikt samarbeid om man ønsker å styrke elevenes prestasjoner og legge til rette for toppfotball.

Ut fra dette kan vi si at programfaget "toppidrett fotball", slik det praktiseres i de offentlige videregående skolene i Telemark, i noen grad legger til rette for prestasjonsutvikling i fotball. Men de legger vel så mye til rette for en breddeorientert utvikling av elevene. På bakgrunn av denne studiens resultater er det tydelig at skolene og fagansvarlige har et stort og ennå ubrukt potensial i arbeidet med i større grad, enn hva som er tilfelle i dag, å legge til rette for prestasjonsutviklingen i fotball. Programfaget "toppidrett fotball", vil i sitt prestasjonsutviklingsarbeid, være tjent med å ha fagansvarlige lærere som bidrar til at elevene i økende grad arbeider systematisk med sine utviklings- og prestasjonsmål i tillegg til økt bevisst om og nøye gjennomtenkt belastningsstyring samt et balansert treningsopplegg.

Slik jeg vurderer det er behov for en sterkere lokal operasjonalisering av den eksisterende nasjonale læreplanen. Enda viktigere er det kanskje å ta på alvor at det i denne studien kan se ut som om skolene praktiserer en læreplan som ennå ikke finnes? På bakgrunn av funn gjort i denne studien, mener jeg det er et klart grunnlag for å si at det er behov for en revidering av dagens læreplan. Dette slik at den i større grad enn hva som er tilfellet i dag, kan imøtekomme nyere forskningsbasert viten ("funded knowledge") og folkelig kunnskap ("conventional wisdom") (Goodlad, 1979), om hva

som skal til for å styrke prestasjonsutviklingen, slik at elevene erfarer dette. På spørsmålet om læring og prestasjonsutvikling kan planlegges, er jeg av den oppfatning at bruk av læreplanteori kan tjene dette formålet.

Nøkkelord: Videregående opplæring, "toppidrett fotball", prestasjonsutvikling, lærerplan, læreplanteori

## Abstract

The theme for this master thesis is top-level sport strands in a publicly financed upper secondary schools – a contribution to the strengthening of performance development in football? A study of the responsible professionals' and students' experiences and perception of the strand, "toppidrett fotball" (top-level football), in publically funded upper secondary schools in Telemark. The focus on upper secondary education and the subject/course has been chosen since this is an important arena for students who want performance development in football and have ambitions in excelling in top-level football. The main question for this thesis is: *To what degree does the course "top-level football" in publically financed upper secondary schools in Telemark manage to facilitate performance development in football?* This is further operationalised through three sub-questions: the national and local curriculum's importance for the experience and perception of performance development, the responsible professional's experiences and perception of the subject and the students' experience and perception of the subject. The empirical data from the study is discussed in light of the National Curriculum (IDR5-01) and curriculum theory. I have use both a qualitative and quantitative approach in order to discuss the thesis' main question. A questionnaire was sent to all the students attending the last year in top-level football, and qualitative interviews were done of all the responsible professionals at the five upper secondary schools in Telemark who offers this strand.

The study shows that there are large variations in how the governmental formulated intentions and the course's aim of competence is realised, from what the students and the teachers experience and perceive. The results show different understanding and emphasis of the National Curriculum's significance for the course and its role in facilitating for the students' performance development in football. None of the schools can be said to have a comprehensive local curriculum based on the guidelines given by the national curriculum. The responsible leaders of the course express that they are quite free to in facilitating the course, resulting in a varied prioritising of the competence-aims. Furthermore, there are large differences in the students' motivation and ambition tied to the strand as well as their understanding of the reasons of why this is so.

However, it is clear that in the triangle of a school and learning environment, characterized by a good relationship between students and trainers (the course teachers) at school as well as the family and the club, to a large degree is a motivational factor.

This underlines the importance of both inner and external motivational factors. Most of the students are on the whole satisfied with being students on the course, half of the students have ambitions to become sports leaders or coaches- to a greater extent than to be a top-level football player. We also find that there is a diversity of how the students' view the course as a learning and developmental environment and how the responsible professionals perceive and the experience of the course. To the question whether there is cooperation between the schools and the students' clubs in the work of contributing to the students' performance development, the answer is that this is not found. This is despite research (f.ex. Stormo, 2014, Sæther, 2017) that highlight the importance of such cooperation if one wishes to strengthen the students' performance and prepare for top-level football.

From this we can say that the course "top-level football", as it is practised in the publically funded upper secondary schools in Telemark, to some degree, prepares for performance development of football. However, there is just as much preparation for the grassroots football, too. This study clearly shows that the schools and teachers have a great and yet unused potential in this work to facilitate for the development of performance in football. The "top-level football" strand will in its performance development work benefit from having teachers who encourage the students' to a greater degree to systematically work in developing- and performance goals, as well as an increased awareness of and thoroughly thought through resistance control with a balanced training program. As I see it, there is a need for a stronger local operationalisation of the existing national curriculum. It might perhaps even more important to take a serious look at the findings from this study which show that the schools are using a curriculum that does not exist? Based on the findings in this study there are clear grounds to point out that there is a need for a revision of today's curriculum. This so it can to a greater extent than is the case today, meet the newer "funded knowledge" and "conventional wisdom" (Goodlad, 1979), in strengthening the students' performance development, in order for the students to experience this. Concerning the question of learning and performance development and if this can be planned, I am convinced that use of curriculum theory can serve this purpose.

Key Words: Upper secondary education, top-level football, performance development, curriculum, curriculum theory

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>3</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>6</b>
<b>Forord</b> .....	<b>11</b>
<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>12</b>
1.1 Bakgrunn og aktualitet .....	12
1.2 Problemstilling .....	14
1.3 Idrettslinjene og toppidrettsfaget i historisk perspektiv .....	15
1.4 Tidligere forskning .....	17
1.5 Avhandlingens videre oppbygging .....	19
<b>2.0 Lærerplanteoretisk perspektiv</b> .....	<b>20</b>
2.1 Lærerplan programfag toppidrett .....	20
2.1.1 Lokale lærerplaner .....	21
2.2 Hva forstår vi med begrepet læreplan? .....	22
2.3 Kartlegging av læreplanefeltet- Et helhetlig og begrepsorientert læreplansystem .....	24
2.3.1 Læreplanens ulike fremtredelsesformer og beslutningsnivå.....	25
2.3.2 Fenomener som påvirker læreplanen .....	28
2.4 Den skjulte læreplan og en læreplan som ennå ikke finnes .....	31
<b>3.0 Metodisk tilnærming</b> .....	<b>34</b>
3.1 Kvantitativ og kvalitativ tilnærming .....	35
3.2 Begrunnelse for valg av metoder .....	36
3.2.1 Metodetriangulering.....	37
3.2.2 Utvalg.....	38
3.2.3 Kvantitativ kartleggingsundersøkelse med bruk av spørreskjema.....	39
3.2.4 Kvalitative forskningsintervju og intervjuguide .....	40
3.3 Databehandling av innsamlet datamateriale .....	43
3.4 Validitet og reliabilitet .....	44
3.5 Metodekritikk.....	45
3.6 Etske overveielser .....	46
<b>4.0 Resultater</b> .....	<b>48</b>
4.1 Informantenes bakgrunn .....	48
4.1.1 Elevenes bakgrunn: Kjønn, skole og deltakelse i organisert i fotball.....	48
4.1.2 Fagansvarliges bakgrunn .....	50



4.2 Nasjonal og lokal lærerplans betydning for utvikling av faget og elevene.....	51
4.2.1 Elevenes kjennskap til læreplanen i form av kompetansemålene og erfaringer med hvordan de blir oppnådd.....	51
4.2.2 Fagansvarlige forståelse og praktisering av læreplan .....	54
4.3 Elevenes motivasjon og ambisjonsnivå .....	58
4.3.1 Elevenes motivasjon for fotball og deltakelse i programfaget.....	58
4.3.2 Elevenes ambisjonsnivå som fotballspillere .....	61
4.4 Elever og fagansvarlige læreres oppfatninger av og erfaring med programfaget som læring og utviklingsarena .....	65
4.4.1 Elevenes syn på skolen som læringsarena .....	65
4.4.2 Elevenes utviklingsmuligheter og erfaringer ved programfaget "toppidrett fotball".....	66
4.4.3 Fagansvarliges erfaringer og oppfatninger i forhold til elevenes utviklingsmuligheter .....	69
4.5 Samarbeid med elevenes klubber.....	72
4.5.1 Elevenes erfaringer med samarbeid mellom skole og deres klubber.....	73
4.5.2 Fagansvarliges erfaringer knyttet til samarbeid med elevenes klubber .....	73
<b>5.0 Programfaget "Toppidrett fotball"- og utvikling av elevenes prestasjoner? ....</b>	<b>76</b>
5.1 Forhold mellom lærerplan og reell prestasjonsutvikling .....	77
5.1.1 Elevenes erfaring og oppfatning av lærerplanen.....	77
5.1.2 Fagansvarliges erfaring og oppfatning av lærerplanen .....	79
5.1.3 Elevenes motivasjon .....	82
5.1.4 Elevers ambisjoner .....	84
5.1.5. Programfaget som utviklingsfremmende læringsmiljø.....	85
5.2 Praktiske utfordringer for prestasjonsutvikling.....	89
5.2.1 Samarbeid mellom skole og klubb.....	90
5.2.2 Belastningsstyring.....	93
5.2.3 Treningens balansekunst.....	95
5.3 Programfagets plass – og fagets fremtid.....	98
5.3.1 Begrepet "toppidrett fotball", et begrep for å begripe- eller miste grepet?....	99
5.3.2 Elevenes refleksjoner om hva som kan styrke programfaget "toppidrett fotball".....	100
5.3.3 Lærernes refleksjoner om fagets videre eksistens.....	102
5.3.4 Prestasjonsutvikling gjennom utviklings- og prestasjonsmål .....	103

<b>6.0 Konkluderende betraktninger .....</b>	<b>105</b>
Lærerplanens betydning.....	105
Fagansvarlige læreres viktige rolle .....	106
Elevenes motivasjon, ambisjonsnivå og utviklingsønsker.....	107
Programfaget som lærings- og prestasjonsfremmende .....	108
Samhandling mellom skole og klubb.....	108
Toppidrettsfaget – intensjon eller realitet? .....	109
Videre forskning .....	109
<b>Referanser .....</b>	<b>112</b>
<b>Oversikt over tabeller og figurer .....</b>	<b>121</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>122</b>

## Forord

Masteroppgaven i kroppsøving, idrett og friluftslivsfag er nå slutført. Arbeidet med denne avhandlingen har vært spennende, lærerik, morsom, engasjerende og tidvis utfordrende. Jeg har erfart å bevege meg inn i akademisk landskap der læringskurven har vært bratt. Underveis i denne studien har Høgskolen i Sørøst-Norge blitt akkreditert som Universitet. Jeg tror denne endringen samsvarer med min oppfatning av at Høgskolen i mine snart fem år som student, har vært og er i stadig positiv og engasjerende utvikling både for studenter, ansatte og Sørøst-Norge for øvrig. Parallelt med Høgskolens utvikling frem mot Universitet har jeg også vært i en utviklingsprosess frem mot det å bli en fagperson innenfor valgte fagkrets. Det betyr at jeg har utviklet meg både i forhold til faget og som person. Jeg er blitt mange erfaringer rikere og har opparbeidet en viktig kompetanse, noe som jeg mener har utvidet horisonten min for videre engasjement i idretten og skoleverket.

Det er flere som fortjener en takk for at denne oppgaven har blitt til. De viktigste i prosjektet har uten tvil vært mine informanter. Samtlige elever i studien fortjener en takk for gjennomføringen av spørreskjemaundersøkelsen og deres personlige erfaringer og oppfatninger som ble delt. Skolene og lærerne som i en travel hverdag sa seg villige til å delta, fortjener også stor takk. Deres delaktelse og åpenheten i forhold til å dele sine erfaringer og oppfatninger gjennom intervjuet og også det å svare fortløpende på mail, har vært av stor betydning. Jeg vil også gi en takk til min eminente veileder Frode Telseth som har delt av sin solide fagkompetanse, tatt meg med inn i viktige diskusjoner og alltid vært tilgjengelig for meg når jeg har trengt det. En stor takk til Telseth for at han alltid har trodd på prosjektet mitt, motivert meg og med en snert av humor. Jeg håper Universitetet i Sørøst-Norge vet å verdsette en ansatt av det formatet Telseth representerer. Familien og de nærmeste fortjener også en stor takk for å ha vært positive og engasjerte i masteroppgavearbeidet. Enkelte har tatt seg tid til diskusjoner og delt sine egne meninger om innhold og struktur av oppgaven. Dere har gjort meg motivert og fått meg på nye tanker underveis i oppgaveskrivingen. Sist, men ikke minst håper jeg at oppgaven kan være av interesse for flere, og kanskje være et bidrag inn i arbeidet med å utvikle programfaget "toppidrett fotball".

Porsgrunn, juni 2018.

Simon Disch Lindvig

# 1.0 Innledning

Formålet med masteroppgaven har vært å undersøke hvilke erfaringer og oppfatninger elever og lærere har av programfaget "toppidrett fotball" i de offentlige videregående skolene i Telemark, og i hvilken grad det legger til rette for prestasjonsutviklingen til elevene. Dette har jeg satt i sammenheng med utformede læreplaner med angitte mål og innhold for faget, slik vi gjenfinner det i Lærerplanen for programfaget toppidrett fra 01.08.2006 (IDR5-01), der fagets mange formål beskrives. I denne læreplanen er det tydelig beskrevet 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 er den enkelte skole og fagansvarlig lærer i "toppidrett fotball" som skal realisere de formulerte læreplanmålene lokalt. Lærerne må derfor: *Analysere de bestemmelser, råd og retningslinjer som er gitt sentralt, for på dette grunnlaget å utvikle planer for sine elevers læringsarbeid. Lærernes lokale planer må med jevne mellomrom bli revidert (Engelsen, 2015, s. 17)*.

Et sentralt spørsmål som diskuteres i denne masteravhandlingen, er derfor om det er samsvar mellom de ideologisk, formulerte læreplanmålene, satt for prestasjonsutvikling i toppidrettsfaget (fotball), og lærernes oppfatning og iverksettelse av disse lokalt, og elevenes erfaringer med gjennomføringen av faget? Erfarer elevene at de overordnede målsetningene realiseres i deres undervisningshverdag? Er det slik at det i programfag "toppidrett fotball" finnes et gap mellom den såkalte formulerte, realiserte og erfarte læreplan? (jf. Engelsen, 2015, s. 27-28). Er den nasjonale og de lokale læreplanenes målsettinger for dette faget, skolenes rammebetingelser, lærernes virksomhet og elevenes undervisning, et bidrag til å legge til rette for prestasjonsutvikling i fotball? Er faget og undervisningen lagt opp slik at morgendagens toppidrettsutøvere kan skapes?

## 1.1 Bakgrunn og aktualitet

Min bakgrunn for valg av tema og problemstilling er flere. Først og fremst er det fra et idrettsvitenskaplig og fotballfaglig ståsted interessant å undersøke hvordan toppidrettsfaget blir gjennomført i offentlige videregående skoler, og om det legger til rette for prestasjonsutviklingen til elevene. Ettersom jeg selv er fotballtrener for aldersgruppen 16 år i fotballklubben Odds Ballklubb og sonelagstrener for Telemark

fotballkrets, er jeg opptatt av i hvilken grad toppidrettsfaget kan legge til rette for å bidra til og styrke prestasjonsmulighetene til fotballinteresserte idrettsutøvere i Telemark.

Toppidrettsfaget i videregående opplæring kan være en viktig arena for god karriereutvikling for fotballspillere som har ambisjoner og virkelig ønsker å satse på toppfotball. Jeg har hatt gleden av å følge noen av dem jeg selv har trent som har valgt utdanningsprogrammet idrett (idrettslinja) og programfaget "toppidrett fotball". Jeg har også selv vært elev ved en offentlige videregående skole med idrettslinje og programfaget "toppidrett fotball". I tillegg har jeg arbeidserfaring fra ungdomsskole og videregående skole og dermed også med elever i faget. Dette er også en viktig drivkraft for å finne ut mer om hvordan dette faget drives i dag, både teoretisk og sportslig, og om det har skjedd store endringer i faget siden jeg selv gikk ut av videregående skole i 2013. Spesielt med tanke på hvordan elever og lærere mener faget fungerer som prestasjonsfremmende for utviklingen til elevene i fotball.

Denne avhandlingens hensikt er blant annet å kunne bidra med kunnskap inn i en svært aktuell debatt som pågår om kroppsøvingsfagets framtid i norsk skole generelt (Sæle, 2017, Hagen, 2015). I den offentlige videregående skolen med idrettslinjer, undervises det i treningslære, treningsledelse, aktivitetslære, idrett og samfunn, samt toppidrett. Ved de private toppidrettsgymnasene vektlegges prestasjonsutvikling knyttet til den enkelte elev som utøver.

Ved å rette blikket mot realiseringen av den nasjonale Lærerplanen i toppidrett (IDR5-01), som ikke har vært endret siden oppstarten av faget 01.08.2006, har jeg ønsket å undersøke nærmere hvordan planen erfarer og oppfattes regionalt og lokalt av elever og ansatte ved de aktuelle skolene der faget tilbys i Telemark. Jeg har derfor sett nærmere på hvordan den nasjonalt gitte læreplanen er konkretisert ved den enkelte skole.

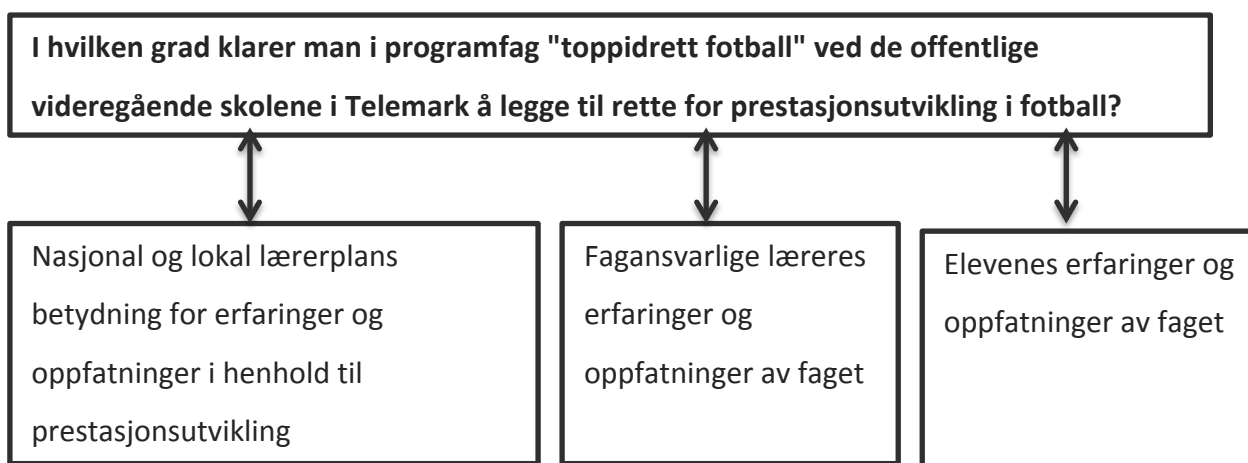
Hvordan er planen operasjonalisert i forhold til de didaktiske kategoriene: Mål, innhold, arbeidsmetoder, deltakerforutsetninger i form av individuell tilpasset undervisning, rammebetingelser herunder personellmessige ressurser og mer fysiske og treningsrelaterte forhold, ressursbruk og vurderinger? Bli disse studie- og fagplaner realisert etter fagets intensjon, slik lærerne vurderer det og slik elevene erfarer det? Dette er i hovedsak temaene som danner omdreiningspunktet for denne avhandlingen og

der det overordnede målet er å beskrive, drøfte og belyse ulike sider ved toppidrettsfaget i fotball. Og da særlig det som har med hvordan styrke prestasjonsutvikling av den enkelte elev og utvikle faget slik at det bidrar til å realisere den enkelte elevs potensial for å bli en bedre fotballspiller.

## 1.2 Problemstilling

Hovedproblemstillingen for denne avhandlingen er å se nærmere på hvordan de offentlige videregående skolene i Telemark, legger til rette for programfaget "toppidrett fotball" og i hvilken grad faget legger til rette for prestasjonsutvikling.

Problemstillingen vil bli belyst med utgangspunkt elevs- og fagansvarlige læreres erfaringer og oppfatninger av programfaget i forhold til prestasjonsutvikling i fotball og dette vurdert i lys av nasjonale og lokale læreplaner satt for faget.



I arbeidet med denne avhandlingen har jeg erfart *at* utforming av problemstilling må: *anses som en kontinuerlig prosess i forskningsarbeidet (Thagaard, 2013, s. 51).*

Problemstillingen forsøker å fange inn kompleksiteten i faget toppidrett i fotball spent opp mellom nasjonalt formulerte idealer og mål satt for faget og den enkelte fagansvarlige lærer og elevs erfaring og oppfatninger av faget. Problemstillingens operasjonalisering danner grunnlaget for oppbyggingen av denne avhandlingen.

Ettersom denne avhandlingen har fokus på toppidrettsfaget i offentlige videregående skoler er det viktig å definere hva som legges i begrepet: Toppidrett. Norges Idrettsforbund og Olympiske Komité (NIF) og Olympiatoppen definerer toppidrett slik: *Toppidrett er 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 (Augestad og Bergsgard, 2007, s. 16-17). Men veien til internasjonalt toppnivå er lang og en enkel definisjon på hvordan man skal bli en toppidrettsutøver er som tenkelig umulig å definere kort. Men Olympiatoppen har utarbeidet en strategi for hvordan man kan utvikle morgendagens utøvere som i denne sammenhengen er elever eller utøvere på videregående skole. Sentrale faktorer i norsk ungdomsidrett som Olympiatoppen presenterer er: - Langsiktighet, mestringsorienterte miljøer, hensiktsmessig variasjon, ansvar for egen utvikling, uorganisert og organisert aktivitet, helhetsorienterte miljøer og trenere og foreldre / foresatte (Olympiatoppen, 2011). Det kreves mye for å nå toppen, og som Augestad og Bergsgard skriver så omhandler toppidrett de maksimale fysiske prestasjoner et menneske kan oppnå, enten sammen med andre eller individuelt (Augestad og Bergsgard, 2007, s. 17).*

### **1.3 Idrettslinjene og toppidrettsfaget i historisk perspektiv**

Historien og politikken tilknyttet idrettslinjene og programfaget toppidrett beskrives av Svein Kårhus i en artikkel, som også diskuterer dagens situasjon med hvordan idrettsaktiviteter tilrettelegges for elevene (Kårhus, 2016). På 1960 - 70 tallet ble nye skolereformer innført. Arbeiderpartiets Reiulf Steen var en sterk bidragsyter til at studieretning med idrettsfag ble lovfestet i 1974. Steen var opptatt av utdanningsløpet for elever i aldersgruppen 16-19 år og han var en forkjemper for at man burde kunne kombinere praktisk og teoretisk utdanning. En viktig faktor med denne målsetningen var tanken om at flere elever dermed ville bli motivert til å velge videregående opplæring, men også evne og gjennomføre denne.

Den første lærerplanen for idrettslinja som kombinert grunnkurs kom i 1976 (KUD 1976) (Kårhus, 2016). *Siden har idrettslinja blitt utbredt i hele landet; fra 23 skoler i 1979 (St.meld.nr.22 1979-80) til 105 skoler i 2012 (utdanning.no, 2012) (Kårhus, 2016, s. 2).* Selv om utbredelsen og utviklingen av idrettslinjene har vært stor siden 1970-tallet har programfaget møtt på konflikter og motstand fra flere hold. I St.meld.nr. 33 1991-1992, ble det fra departementshold tatt til orde for å fjerne idrettslinjene. Argumentene for en nedleggelse av linjene var at det var lite som skilte dem fra den allmennfaglige studieretningen, og at idrettslinjene rekrutterte elever som like gjerne

kunne gå ved den allmennfaglige studieretningen. Dette på tross av at det var dokumentert at idrettslinjene hadde en funksjonell gjennomstrømming (NOU, 1991).

Med bakgrunn i overnevnte ser vi at fagets eksistensberettigelse historisk sett har blitt vurdert som en viktig del av den samfunnsmessige konteksten og som del av velferdssamfunnets utvikling. Idrettsfagets tilhengere vant fram i denne saken og fagets rolle ble styrket 12 år senere ved at det da ble læreplanfestet som ett av tre studieforberevende utdanningsprogram i skolestrukturen (KD 2004 i Kårhus, 2016). I utgangspunktet var ikke idrettslinjene tenkt som et bidrag til å styrke prestasjonsutviklingen blant unge toppidrettsutøvere, men utviklet med tanke på en sosial,- helse- og utdanningspolitisk kontekst (Kårhus, 2001 i Berg, 2016).

Som en del av den historiske utviklingen av idrettsfaglige videregående skoler, ble det etter hvert etablert toppidrettsgymnas. I 1981 ble Norsk Alpingymnas stiftet, noe som senere fikk navnet Norges Toppidrettsgymnas (NTG). I de senere årene har det blitt mer vanlig at private toppidrettsskoler, som eksempelvis Wang og NTG (Norges Toppidrettsgymnas), har fått tillatelse til å opprette særskilte utdanningsløp tilrettelagt slik at elever som driver med en spesialidrett skal kunne satse på og utvikle denne idretten gjennom skoleløpet og tilrettelagt undervisning (Godkjenning av skolar, 2007 § 2-1, Wang, 2018 og NTG, 2018). I Telemark ble Toppidrettsgymnaset stiftet i 2005. Toppidrettsgymnasene er ment å skulle: *Tilby elever særskilt tilrettelagt videregående opplæring i kombinasjon med toppidrett (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 1)* (Kårhus, 2016, s. 5). Et interessant utviklingstrekk i denne sammenhengen er Stormo (2014) sin studie som viser at det har blitt et tettere samarbeid mellom en del videregående skoler, både private og offentlige med idrettslinjer og idrettsklubber som har elevene sine i disse skolene (Stormo, 2014). Mye kan tyde på at intensjonen med et slikt samarbeid er å tilrettelegge studietilbudet til den enkelte elev, slik at eleven kan satse på toppidrett kombinert med en utdannelse. Den økte satsningen på unge lovende idrettsutøvere i både skolen og samfunnet generelt, underbygger påstanden om at toppidrettsfaget har fått økt status og er gitt mer plass til i skolesystemet (Bouchleh, 2017).



## 1.4 Tidligere forskning

Det er foretatt få undersøkelser og forskning på hva programfaget toppidrett har å si for selve prestasjonsutviklingen i fotball. Men det er skrevet noen mastergradsoppgaver som berører temaområdet. Konradsen (2009) har sett på hva som kjennetegner fotballtilbudet i en offentlig og en privat videregående skole. Han har blant annet undersøkt nærmere hva som oppgis som målet med tilbudet, innholdet i det, betraktninger om elev og lærerforutsetninger, arbeidsmåter og metoder som brukes i praksisfeltet i toppidrettsfaget samt rammebetingelser. Konradsen systematiserte og delte inn funnene med referanse til de didaktiske kategoriene over. Under målet med tilbudet viste det seg at begge skoleslagene var tilrettelagt som et supplement til de forskjellige idrettsklubbenes aktiviteter og treningsøktene ble gjennomført med relativt lav intensitet. Innholdsmessig fant Konradsen at den offentlige videregående skolen hadde i større grad enn det private toppidrettsgymnaset mer fokus på bevisstgjøring av hva som kreves for å bli en god fotballspiller, og ved disse skoleslagene var det også anlagt en mer teoretisk og faglig tilnærming til faget og dets treningslære, aktivitetslære og videoanalyse. Men Konradsen fant også en interessant forskjell ved at de private skolene hadde tilbud om langt flere fotballtreninger, på bekostning av teori (Konradsen, 2009).

Berg (2016), gjorde en casestudie av toppidrett som valgfag ved en offentlig videregående skole. Han studerte ferdighetsutvikling i fotball som skolefag og fokuserte på det organisatoriske og praktiske ute på feltet og dets påvirkning i forhold til det sosiale, politiske og pedagogiske. Berg var i studien opptatt av hvordan skolen samarbeidet med idrettsklubbene elevene var tilknyttet og spilte på. Noen av klubbene var formalisert som skolens samarbeidsklubber, andre var det ikke. Han fant videre ut at skolens samarbeid med samarbeidsklubb gav utfordringer ved praktisk tilrettelegging og organisering av fotballundervisning og ved vurdering/karaktersetting av fotballelevne. Videre viste undersøkelsen til Berg at de elevene som kom fra samarbeidsklubbene generelt fikk mer oppmerksomhet enn de som ikke hadde slikt samarbeid, og at elevene var mer fornøyd med skolen og samarbeidsklubben, enn de som kom fra klubber som ikke samarbeidet med skolen. I følge Berg virket det som at det ble skapt et kvalitativt skille mellom de elevene som tilhørte en klubb som samarbeidet med skolen, og elevene som var tilknyttet en klubb der det ikke var noe form for slikt samarbeid (Berg, 2016).

Skårholen (2016), har forsket på toppidrett som skolefag og lærerplanfaget der skoleelever møtes som idrettsutøvere. Han har tatt utgangspunkt i dette ved to fylkeskommunale skoler i ulike fylker. Målet med studien til Skårholen var å få innsikt i hvorfor disse offentlige videregående skolene valgte å tilby toppidrett som et valgfritt programfag, og hvordan tilretteleggingen av faget framsto i praksis. Han fant at det var lite interesse fra skolenes side å samarbeide med andre skoler, noe som kunne tenkes å bidra til utvikling av programfaget toppidrett. Han fant også ut at skolene hadde utfordringer med å drive faget på en lovlig måte, og med dette som bakgrunn stiller han seg kritisk til hvorfor ikke skolene samarbeider med andre fylkeskommunale skoler som er i samme faglige kategori (Skårholen, 2016).

Arnstad (2016), studerte i sin mastergradsavhandling eksisterende vurderingspraksis i "toppidrett fotball". Han undersøkte nærmere hvordan lærere og elever beskrev sin opplevelse av vurderingspraksisen, og dette relatert til hvordan de selv mente hensikten med faget var. Informantene han brukte var lærere og elever fra to offentlige videregående skoler. Han fant at det var flere ulikheter ved de to ulike skolene, når det gjaldt fagets hensikt. Lærerne han intervjuet, mente at formålet med faget slik det er nedfelt i dagens lærerplan burde tydeliggjøres. Argumentene for dette var at sammensetningen av elever i offentlige videregående skole er så variable, både i forhold til ferdigheter og ambisjoner, at læreplanens formål vanskelig kunne realiseres. Ut fra lærernes erfaring mente de at faget trenger en nyorientering og realtetsforankring i form av mer realistiske formål og målsetninger tilpasset dagens sammensatte elevgruppe (Arnstad, 2016).

Bouchleh (2017) har nylig sett nærmere på læreres oppfatninger av læring i toppidrettsfaget i videregående skole og de didaktiske utfordringene ved faget. Han analyserte fire læreres tolkninger av lærerplanen og egen undervisningspraksis. Selv om det er en nasjonalt forankret felles læreplan med beskrivelse av formål og intensjon med faget, viser studien til Bouchleh at lærerne tolket læreplanen ulikt med den konsekvens at realiseringen av faget ble svært ulikt. I siste instans får dette konsekvenser for elevene som dermed ikke kan forvente å få det tilbudet den nasjonale læreplanen i prinsippet sier de har rett på.

## 1.5 Avhandlingens videre oppbygging

I avhandlingens andre kapittel presenterer jeg lærerplanteoretisk perspektiv til bruk i det videre arbeidet med å belyse det empiriske datamaterialet og problemstillingens spørsmål. I kapittel tre følger metodekapittelet, der jeg gjør rede for den kvantitative og kvalitativ tilnærming jeg har benyttet i arbeidet med å innhente empiriske data og begrunnelsen for de metodiske valgene jeg har tatt. Konkret benyttet jeg meg av kartleggingsundersøkelse med bruk av spørreskjema blant Vg3 elever og forskningsintervju av fagansvarlige lærere ved de offentlige videregående skolene i Telemark som tilbyr programfag "toppidrett fotball". Jeg tar for meg ulike metodiske anliggender og ser nærmere på utvalg og representativitet, innsamlet datamaterialet samt drøfter undersøkelsens og intervjuenes validitet og reliabilitet. I tillegg følger metodekritikk og etiske overveielser. Presentasjon av datamaterialet og resultatene følger i kapittel fire. I det femte kapitlet diskuter jeg avhandlingens problemstilling knyttet til programfaget "toppidrett fotball"- og utvikling av elevenes prestasjoner. Videre drøfter jeg dette sammen med definerte forskningsspørsmål med utgangspunkt i resultatene fra den empiriske studien og belyst ved hjelp av læreplanteori. Avslutningsvis, i kapittel seks følger noen konkluderende betraktninger og mulige forskningsveier videre.

## 2.0 Lærerplanteoretisk perspektiv

Læreplanteori er sentral i denne avhandlingen ettersom den nasjonalt definerte Læreplan i programfag toppidrett (IDR5-01), utgjør den formelle rammen for faget som denne studien omhandler. Selve problemstillingen er forankret i nasjonalt definerte kompetansemål satt for programfaget toppidrett. Av den grunn har jeg valgt å først presentere den nasjonale lærerplanen for programfag toppidrett som hver enkelt skole skal omsette til sin lokale lærerplan. Deretter vil jeg gjøre rede for det jeg forstår som sentrale læringsteoretiske perspektiv hentet fra læreplanteori, slik vi finner det særlig i en norsk og nordisk sammenheng.

## 2.1 Lærerplan programfag toppidrett

Lærerplanen i programfaget toppidrett ble gjeldende fra 01.08.2006 (IDR5-01) og har siden den gang ikke blitt endret, noe man kanskje kan stille seg undrende til i et fag- og forskningsfelt som er i stadig utvikling. Selve faget har nedfelt mange formål. Om opplæringen i programfaget toppidrett står det at faget: *kan bidra til at Norge får bevisste idrettsutøvere som kan oppnå gode resultater både regionalt, nasjonalt og internasjonalt (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2)*. På individuelt nivå skal programfaget tilrettelegge for at unge idrettsutøvere, som ønsker å satse målrettet og systematisk på sin idrett, skal kunne i kombinere dette med videregående opplæring. Faget skal videre utvikle elevenes relasjonelle kompetanse slik at de utvikler evne til å ta ansvar for, anerkjenne og verdsette egen og andres innsats. I forlengelsen av dette skal faget også ivareta idrettens etiske og moralske verdier. Faget skal bevisstgjøre elevene på hvilke krav, atferd og holdninger som stilles til en toppidrettsutøver og hva slags handlingsrom som finnes for å realisere eget potensial.

Programfaget er delt inn i tre hovedområder i læreplanen. Treningsplanlegging, basistrening og ferdighetsutvikling. Disse områdene er gjennomgående for alle de tre årene på videregående skoler som tilbyr programfaget toppidrett. Treningsplanlegging innebærer å lage egne treningsplaner ut fra spesialidrettens (fotball), krav til planlegging på kort og lang sikt. Videre omhandler det kunnskap om regelverk, hvilke holdninger, krav til atferd og livstil som en toppidrettsutøver bør besitte. Basistrening: *Omfatter variert trening av egenskaper som er viktige for prestasjonsutvikling og forebygging av*

*skader i spesialidretten (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2).* Ferdighetsutvikling er et fagområde som inneholder arbeid med en systematisk og målrettet trening av de ferdigheter som er viktige for prestasjonsutviklingen i spesialidretten (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Programfaget toppidrett deles inn i Toppidrett 1, 2 og 3 og er også gjennomgående over 3 år. Timetallet er på 140 timer per år. Kompetansemålene er delt inn i Toppidrett 1 (Vg1), Toppidrett 2 (Vg2), og Toppidrett 3 (Vg3). I denne oppgaven har jeg tatt utgangspunkt i elevene som går siste året på videregående skole, og dermed har Toppidrett 3 som programfag. Årsaken til dette beskrives nærmere i metodekapittelet. Kompetansemålene for Toppidrett 3 deles, som beskrevet over, inn i de tre hovedområdene, treningsplanlegging, basistrening og ferdighetsutvikling. Mål for opplæringen i tredje året på videregående skole, er at elevene i treningsplanleggingen skal lære seg å analysere gjennomført trening i forhold til egne mål og resultater. Elevene skal også kunne gjøre rede for hvordan mediene fungerer, og hvordan man som toppidrettsutøver bør forholde seg til dem. Under basistrening skal elevene kunne: *Videreutvikle basisegenskaper som er sentrale for prestasjonsutviklingen i spesialidretten (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 5).* I kompetansemålet ferdighetsutvikling skal det legges til rette for at: *Skal kunne videreutvikle ferdigheter til et høyere prestasjonsnivå i spesialidretten. Elevene skal også kunne mestre ferdigheter i konkurransesituasjoner i spesialidretten (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 5).*

Som vist har den nasjonale læreplan tydelig definerte mål og innhold som skal være styrende for faget (den ideologiske og formulerte læreplan), og som den enkelte skole er forpliktet til å realisere i form av lokal læreplan for faget (den oppfattede, iverksatte og erfarte læreplan). Det er via den lokale læreplanen, elevene skal erfare at den nasjonale planen satt for faget realiseres.

### 2.1.1 Lokale lærerplaner

Opplæringen og de lokale planene skal til enhver tid være i tråd med nasjonale føringer og skolens bredde og mandat (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 60). Fra nasjonalt hold er det ikke gitt detaljerte føringer for hva en lokal lærerplan skal inneholde. Det innebærer at skolene, skoleledere og fagansvarlige og lærere har fått en delegert

myndighet og relativt stor grad av autonomi og fleksibilitet i arbeidet med å tilrettelegge for faget. Skoleledere og lærere må som profesjonsutøvere selv tolke den nasjonale læreplanens mål og intensjoner og lage planer som bidrar til å styrke bevisste idrettsutøvere som i tråd med formålet satt for faget, kan oppnå gode resultater både regionalt, nasjonalt og internasjonalt. De lokale lærerplaner er slik å forstå et pedagogisk-didaktisk verktøy for planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen slik at elevene får realisert læringsutbytte slik det er formulert i den nasjonale læreplanen. Spørsmål om hvordan skolene, her representert ved fagansvarlig lærer og elevene selv erfarer og oppfatter programfaget "toppidrett fotball" og hvordan det tilrettelegges i forhold til prestasjonsutvikling lokalt vil bli diskutert senere i avhandlingen. I det følgende vil jeg gå nærmere inn på hva en lærerplan er og lærerplanteoretiske perspektiver.

## 2.2 Hva forstår vi med begrepet læreplan?

Selve 'Læreplanbegrepet' i nordisk og tysk tradisjon oppfattes som: En skreven tekst i form av et dokument for styring fra de sentrale utdanningsmyndigheter rettet mot det som skjer i skolen. Norske læreplaner karakteriseres ved at de gir uttrykk for en intensjon, plan eller foreskriving (Gundem 1986, s. 130). Læreplanbegrepet brukt på denne måten blir gjerne knyttet opp mot en snever og dokumentorientert forståelse, det vil si *den ordnede sammenbinding av læreinnhold som gjennom et bestemt tidsrom, angitt i en plan som gjelder undervisning, skolegang eller utdanning, skal bli formidlet og bearbeidet av dem som skal lære* (Gundem 1990, s. 22).<sup>1</sup>

Britt Ulstrup Engelsen fremhever norske læreplaner som det fundamentet all undervisning og opplæring skal forankres i. *I vårt land er sentralt utformede læreplaner et viktig utgangspunkt for læreres opplæringsvirksomhet* (2015, s. 17). Hun skriver videre om den norske læreplansituasjonen, at læreplanene er utarbeidet på initiativ fra sentrale myndigheter og dermed er å regne som statlige styringsinstrumenter, med forskriftstatus. I etterkrigstida og fram til i dag har det skjedd en utvikling av

---

<sup>1</sup> I engelsktalende land brukes termen "curriculum" for læreplan og omfatter både det som i virkeligheten skjer i og gjennom skole og undervisning og/eller gir uttrykk for det som man ønsker og derfor planlegger skal skje (Gundem 1986, s. 130). Felles for termen læreplan som curriculum er imidlertid at de "(...) indikerer et innhold som er fastlagt og som er foreskrivende for lærerens undervisning og for elevenes læring" (Gundem 1990, s. 22).

læreplanene fra minstekravs planer, rammeplaner og fram til gjeldende generell læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2015). Dagens læreplaner kjennetegnes ved klar statlig styring, der det er formulert tydelige og forpliktende kompetansemål samtidig, som fleksibilitet er ivaretatt. Målstyringsprinsippet er udiskutabelt men samtidig er lærerne som profesjonsutøvere gitt såkalt ansvarsstyringsmandat (accountability, jf. Langfeldt 2010). Læreren kan selv innenfor rammen av statlig definerte mål velge innhold, arbeidsmåter og andre virkemidler de mener kan realisere kompetansemålene (Engelsen, 2015, s. 21). Det har vært til dels store diskusjoner om en slik form for målstyring er mulig å operasjonalisere, slik at elevene faktisk erfarer måloppnåelse slik den er nedfelt. På den andre siden er den nasjonale læreplanen, nettopp tenkt som et statlig styringsinstrument som skal sikre at *alle elever- uansett geografisk og sosial bakgrunn- et likeverdig skoletilbud* (Engelsen, 2015, s. 21). Engelsen viser til Gundems oppsummering av læreplanens samfunnsmessige funksjoner alle understreker dens intensjonelle aspekt (Engelsen, 2015, s. 22).

Det er for det første læreplanens "avspeilende" samfunnsmessige rolle. Den skal være et speilbilde av de ulike ideologiske, religiøse, kulturelle og materielle verdier samfunnet oppfatter som ønskelige og som skolen skal bidra til å utvikle gjennom kunnskap, holdninger og ferdigheter, gjerne slått sammen til kompetanse (Gundem, 2004).

For det andre har læreplanen en "formidlende" og "informerende" funksjon i betydningen av å være et instrument for informasjon om og formidling av nedarvede og rådende normer, verdier og konvensjoner så vel som fakta, teorier og prinsipper knyttet til kunnskap, vitenskap og teknologi.

For det tredje som en konsekvens av dette får læreplanen en bevisst "styrende og til dels kontrollerende funksjon" (Gundem 2004). Læreren er den som til syvende og sist, er ansvarlig for å realisere læreplanen etter intensjonen. I den korte gjennomgangen av idrettslinjene og toppidrettsfaget vurdert i et historisk perspektiv, og fram til faget slik det foreligger i den nasjonale læreplanen, ser vi at det tidvis har stått i et spenningsforhold. Dette knyttet til at man har hatt ulike faglige og politiske interesser og verdier knyttet til fagets mål og hensikt, noe som også har medvirket til at det ikke alltid har vært og er slik at lærerplanen har en klar og informerende funksjon. Den kanskje noe manglende realiseringen av læreplanens intensjoner knytter Engelsen til det

hun mener kan føres tilbake til læreplanenes særpreg av å være "politiske manifest" og "konsensus"-dokumenter som skal ivareta den til enhver tid rådende politiske intensjon og et minste felles multiplum av samfunnsmessig enighet om hva faget skal være (Engelsen, 2015, s. 24).

Dette forstått som at alle de ulike prosessene som en lærerplan kan utvikle.

*Læreplanutvikling med utvalg av lærestoff og utforming av en design eller lest oftest på nasjonalt nivå, tilpassing og endring på ulike nivåer, iverksetting nasjonalt og lokalt, og også evaluering på ulike nivåer (Gundem, 1993, s. 169).*

I Gundems terminologi framstår dermed læreplanarbeidet som en prosess som inkluderer hele læreplanfeltet og alle involverte parter. Hva er så lærerens posisjon i læreplanarbeid og læreplanutvikling? En tillagt rolle som statlig funksjonær for de til enhver tid gjeldende læreplandokumenter som det i programfaget toppidrett ble formulert i 2006. Dette står uendret etter dette. Eller er læreren en autonom, bevisst fagprofesjonell yrkesutøver som forbeholder seg retten til og tar ansvaret for å være i kontinuerlig og kritisk læreplanutvikling i tråd med kunnskaps- og forskningsfronten knyttet til det som omhandler prestasjonsutvikling i "toppidrett fotball?" Hva om de statlig definerte kompetansemålene fra 2006 for lengst er foreldet i forhold til nyere kunnskap og forskning? Hvordan skal de fagansvarlige lærerne i faget forholde seg til det? Slik jeg ser det, angår og tangerer dette vesentlige sider ved lærernes identitet som profesjonelle yrkesutøvere og forvaltere av læreplanfeltet. Dette angår også læreplanens ideologiske nivå som et av de fem definerte læreplannivåene det er viktig å kjenne til om man vil ta på alvor det samfunnsmandat man er gitt som lærer, og denne sammenheng i programfaget "toppidrett fotball".

## **2.3 Kartlegging av læreplanfeltet- Et helhetlig og begrepsorientert læreplansystem**

Innenfor læreplanteori og læreplanforskning er læreplanforsker John I. Goodlad sitt begrepsorienterte læreplansystem både anerkjent og i aktiv bruk over store deler av verden, som en felles referanse til hva læreplanfeltet omhandler (Engelsen, 2015). Hans læreplanforståelse kan til en viss grad plasseres innenfor curriculum-tradisjonen som uttrykk for intensjoner, forutsatt at en inntar et samfunnsmessig perspektiv. Mer presist



kan en si at Goodlad og hans kollegaer forstår og bruker "*curriculum*termen" generisk, som en fellesbetegnelse for noe som er "(...) *common to or characteristic of, an entire group of things and activities*" (Goodlad m.fl. 1986, s. 33).

Det var på slutten av 1950-tallet Goodlad tok initiativ til å lage et begrepssystem som kunne fange inn og begrepsfeste det komplekse læreplanfeltet som *gruppen av ting og aktiviteter* som angår "*curriculum*" på de forskjellige læreplannivåer fra læreplan til læring og fra formulering til realisering. I følge Gudem åpner Goodlads begrepssystem for en tilnærmet fullstendig strategi når det gjelder forskning i curriculumfeltet, og i nyere tekster er den ideologiske og sosiokulturelle sammenhengen ytterligere styrket (Gudem, 1989, s. 511). Gjennom å kartlegge og begrepsfeste læreplanfeltet ønsket Goodlad å bygge bro mellom teori og praksis, i den hensikt å gi perspektiver for utøveren og skildre praksis for teoretikeren (1986, s. 7). Med Goodlads forståelse innebærer det å forske i læreplanfeltet, det å studere feltet i alle dets aspekter, inkludert kontekst, forutsetninger, ledelse/handling (conduct), problemer og resultater (1986, s. 5). Det er studiet av læreplanutøvelse og det å avsløre ulike fenomener og prosesser som er begrepssystemets primære hensikt. I det følgende vil jeg presentere Goodlads begrepsorienterte læreplansystem, som inkluderer læreplanfeltets ulike læreplan- og beslutningsnivåer samt påvirkningsfenomen.

### 2.3.1 Læreplanens ulike fremtredelsesformer og beslutningsnivå

Innenfor det substansielle læreplanområdet har Goodlad identifisert fem ulike substansielle læreplannivåer som nær sagt har fått status som *sannheten om læreplannivåene både nasjonalt og internasjonalt* (Engelsen, 2015, s. 27). Disse inkluderer alt fra ideen om, formaliseringen, oppfattelsen, realiseringen av og erfaringen med en læreplan. Det eksisterer et beslutningsnivå for hver av læreplannivåene. I tilknytning til de fem ulike læreplannivåene er det tilsvarende følgende fem beslutningsnivåer; det ideologiske, samfunnsmessige, institusjonelle, instruksjonelle nivå og det personlige erfaringsnivået. Dette læreplanorienterte begrepssystemet gir dermed en oversikt over den lange og komplekse veien fra læreplanens formulerte idealer via de formelle plandokumenter og fram til lærerens realisering av og studentenes erfaring med læreplanen og de aktuelle beslutningsnivåene:

### 1) Ideenes læreplan og det ideologiske beslutningsnivået

Her finnes alle de ideer, intensjoner, uttalelser og debatter om skole, utdanning, undervisning og ikke minst fag, som kommer frem i planleggingsprosessen fram mot en læreplan. Ideene har gjerne sin bakgrunn i ideologisk og filosofiske idestrømninger og kan ha sin bakgrunn i tradisjonell læreplanteori- og praksis og/eller være knyttet til nyere idestrømninger, ofte framkommet som et resultat av nye samfunnsmessige utfordringer, slik som New Public Management, målstyring, innovasjon og entreprenørskap. På grunn av det ideologiske aspekt kan læreplaninnovasjoner ofte hindres i å nå fram til elevene selv i et høyt sentralisert utdanningssystem med detaljerte og høyt spesifiserte formelle planer.

Det ideologiske beslutningsnivået er hos Goodlad atskilt fra de andre nivåene fordi han mener at det ideologiske kan gjenfinnes parallelt og som en del av alle nivåene (...) *the ideological domain is purely substantive or rearily so. In a way, too, the ideological parallels each of the other four domains. Ideological or idealistic curricular plans can be developed for any or all of the other domains (1986, s. 119).* Det ideologiske beslutningsnivået reiser slik sett store utfordringer i forhold til hvordan aktørene på alle nivå oppfatter og operasjonaliserer læreplanen.

### 2) Den formelle læreplan og det samfunnsmessige beslutningsnivået

På dette nivået er overnevnte ideer nedfelt i læreplandokumentene og vedtatt av de nasjonale, offisielle skolemyndighetene ofte som et kompromiss mellom ulike dominante gruppers tro, verdier, holdninger og interesser jfr "politiske manifest- og konsensus"-dokumenter). Det endelige formelle plandokument utgjør rammen for læreplanarbeid og læreplanutvikling i faget slik det legges til rette for ved den enkelte skole. Det er dette læreplandokumentet, i denne sammenhengen lærerplanen i programfag toppidrett (IDR5-01), som utgjør rammen og handlingsrommet for skolen og lærerens virksomhet i faget. I Norge er det i første rekke politikere i stat, fylke og kommune som besitter den formelle makten til å fatte læreplanbeslutninger om hovedprinsipper, generelle mål og formål, selv om det byråkratiske system i stor grad utfører politikernes oppdrag. Og som vist over er dagens nasjonalt definerte læreplan å betrakte som et statlig styringsinstrument for realisering av ønskede beslutninger for utdanning og opplæring. Dette beslutningsnivået ligger lengst fra elevene.

### 3) Den oppfattede læreplan og det institusjonelle beslutningsnivå

Denne læreplanen er knyttet til hvordan skoleledere, lærere, foreldre (elever), politikere, og så videre, leser, oppfatter og tolker planen i seg selv og dens intensjoner. Det blir ofte tatt hensyn til den oppfattede plan ved læreplanrevisjoner, i tråd med ønsket om at læreplanutvikling skal foregå i en toveis prosess mellom de ulike nivåene. Men dersom det går lang tid mellom læreplanrevisjonene kan viktig informasjon for fagets utvikling gå tapt. Det er tolkningen av de formulerte læreplanen som skal danne utgangspunktet lærernes planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen (Engelsen, 2015, s. 28).

Dette nivået er knyttet til læreplanbeslutninger ved den enkelte skole og i læreplangruppe/fagmiljø. Her er det den enkelte (videregående) skole eller opplæringssted som foretar tolkninger av den politisk vedtatte læreplan (nasjonal) og fatter beslutninger på grunnlag av lokale forhold.

### 4) Den operasjonaliserte læreplan og det instruksjonelle beslutningsnivået

Realiseringen av den formelle læreplan befinner seg innenfor det undervisningsmessige beslutningsnivå og uttrykkes i begrepet den operasjonaliserte læreplan som egentlig også er en oppfattet plan. På dette nivået er det lærerens faktiske undervisningsvirksomhet, innenfor læreplanens rammer, slik den blir oppfattet av læreren, som er i sentrum. På det undervisningsmessige nivå er det læreren som tolker og omsetter de institusjonelle beslutninger i sin planlegging og beslutning i forhold til alle valg knyttet til hvordan planlegge, iverksette og evaluere undervisningen slik at kompetansemål satt for faget realiseres og erfares slik det er intendert.

### 5) Den erfarte læreplan og det personlige erfaringsnivået

Her tenker en først og fremst på elevenes (og lærernes) erfaringer og opplevelser av undervisningen og opplæringen, ut fra deres intellektuelle, emosjonelle, fysiologiske og sosiale forutsetninger. Hva slags læring og sosialisering sitter elevene igjen med som et resultat av undervisning og opplæringen i faget "toppidrett fotball" for eksempel? Ifølge Engelsen kan man også her inkludere foreldrenes opplevelse av undervisningen, eller hvordan den blir opplevd av et vanlig samfunnsmedlem (2016, s. 28).

Dette nivået handler om elevenes valg både i samsvar med og på tvers av vedtatte læreplaner og normer. Det er elevenes beslutninger som blir det avgjørende for hva slags læreplan som fungerer på deres nivå og for realiseringen av den formelle læreplan. Det å la studentene få innflytelse på egen læreplan, er noe annet enn at de er endepunktet av en linje i et nøye planlagt og strukturert utdanningsmessig leveringssystem. I følge Goodlad vil det altså på hvert av disse beslutningsnivåene bli foretatt tolkninger og valg som er bestemmende for læreplanens utforming. Læreplanbeslutninger som tas på alle de overnevnte nivå i utdanningssystemet, vil i noen tilfeller være langt fra lærerens innflytelse (posisjon) som det samfunnsmessige nivå, andre ganger nært lærerens innflytelse som det institusjonelle, det instruksjonelle og personlige erfaringsnivå. Det er dette med erfaringer av lærerplanen jeg i denne oppgaven forsøker å se nærmere på, både fra lærerens, men også fra elevenes ståsted.

### 2.3.2 Fenomener som påvirker læreplanen

I følge Goodlad spenner læreplanvirkeligheten over et stort felt. Dette feltet befinner seg innenfor læreplannivåene og angår alle de overnevnte beslutningsnivåene. De tre typene av fenomener som påvirker læreplanen og undervisningsvirksomheten er; det substansielle fenomen, det sosio-politiske fenomen og det teknisk-profesjonelle fenomen. Engelsen skriver følgende: Læreplanteorien regner vi i Norge som et delområde under didaktikken eller undervisningslæren (om didaktikk, se for eksempel Bjørndal og Lieberg 1978, Engelsen 1990b, 2000b, 2000c, Gundem 1998, Hiim og Hippe 1998, Imsen, 2006, Myhre 2001, Rørvik 1982, 1998, Røys 1997, Røys, Gjørund og Husby, 2002). (Engelsen, 2015, s. 40). De ulike fenomenene som påvirker læreplanen er alle knyttet til didaktikken som kort oppsummert svarer på opplæringens hva, hvordan og hvorfor slik vi ser det i det følgende:

#### 1) Det substansielle fenomen

Dette fenomen dreier seg om læreplanens "*commonplaces of curriculum*". Det omhandler læreplanens HVA, dvs. mål, innhold/aktiviteter, organisering og evalueringsform (Goodlad 1986, s. 118). Det er dette vi vanligvis tenker en læreplan skal si noe om. I didaktikken og undervisningsplanleggingen blir disse elementene kalt didaktiske kategorier. Det er det vi først og fremst vil rette blikket mot når vi skal

arbeide frem en læreplan eller lage et undervisningsopplegg (Gundem 1993, s. 127-128, Engelsen 2015, s. 40).

## 2) Det sosio-politiske fenomen

Dette omhandler den sosio-politiske og samfunnsmessige sammenhengen læreplanen befinner seg innenfor. I tillegg til læreplanens hva, finner vi her spørsmålet om læreplanens HVORFOR. Hva er det som oppgis som begrunnelser for og rettferdiggjør målene man har satt opp, det lærestoffet og arbeidsmåtene man har valgt, så vel som hensikten med læreplanen og utviklingen av denne. Det sosio-politiske fenomen knytter seg til menneskelige prosesser der mange personer og grupper er involvert og der det til syvende og sist er noens interesser som vil seire over andres i beslutningene om det substansielle, som nedfelles i læreplanens mål og midler. Her ligger også begrepet "The sanctioning body", som viser til at læreplanen er utsatt for ulike former for sanksjoner, både i formuleringsfasen, men også i realiseringsfasen. Dersom en fagansvarlig lærer i programfaget "toppidrett fotball" er uenig i nasjonale føringer gitt for kompetansemål i faget, er det stor sannsynlighet for at vedkommende vil sanksjonere det han er grunnleggende mot, og heller erstatte det med målsettinger han eller hun finner mer relevante og kanskje til og med i tråd med nyere forskning.

Goodlad (1979 s. 356) skiller mellom tre typer sosiopolitiske prosesser som virker innenfor et nivå, men også i en toveisprosess mellom nivåene (vertikalt) og mellom det enkelte nivå og det utenforliggende miljø (horisontalt). Følgende tre prosessområder trekkes fram: For det første de som virker innenfor læreplannivå. For det andre de som virker mellom forskjellige læreplannivåer og som et tredje prosessområde framheves de som virker mellom et læreplannivå og deler av omgivelsene, for eksempel mellom skolen og det idrettsfeltet elevene forholder seg til, eksempelvis som aktive fotballspillere. Ut fra dette ser vi at det innen og mellom hvert beslutningsnivå foregår en tolkning (først og fremst innenfor det substansielle) og transaksjoner (det sosiale og politiske) av læreplanen (1986, s. 121). Dette er årsaken til at Goodlad også benevner de ulike beslutningsnivåene for prosessdomener.

Et fjerde prosessområde nevnes som den generelle debatt om skole og utdanningsinstitusjoner i sin helhet. Men siden dette området anses som mest relevant i forhold til påvirkning av nye læreplanløsninger, betraktes prosessene mer som uttrykk

for det tredje prosessområdet (Goodlad 1986, s. 120). Det sosio-politiske området omfatter videre to påvirkningsnivåer som igjen virker inn på læringsprosessenes beslutningsfelt. Det ene påvirkningsnivået er knyttet til kunnskapsnivå som involverer forskningsbasert viten (funded knowledge) og sunt folkevett eller mer presist folkelig kunnskap (conventional wisdom) (Goodlad 1979, s. 348-349). Et skille mellom disse kunnskapstypene kan være vanskelig: (...) *much of what passes as knowledge today is soon to become conventional wisdom or discredited or both (Ibid, s. 351).*

Det andre påvirkningsnivået benevnes av Goodlad som "*The sanctioning body*" (sanksjonsnivået) og det er uttrykk for ulike "*forses*" i form av ulike verdier og interesser av økonomisk, politisk, ideologisk og kulturell art i det omkringliggende miljø som totalt sett bidrar til å påvirke læreplan og læreplanaktørene på alle beslutningsnivå.

### 3) Det teknisk-profesjonelle fenomen

Dette fenomen er det tredje beslutningsnivå Goodlad har identifisert. Det omfatter både individuelle og gruppemessige forhold i tilknytning til forbedring, iverksetting eller erstatning av en læreplan (Goodlad 1986, s. 5). Området berører de menneskelige og materielle muligheter og ressurser ikke minst rammefaktorer, lærerrolle og de respektive læreres fagutdanning/profesjonsutdanning. Menneskelige ressurser kan innbefatte pedagogisk kompetanse, annen fagkompetanse, personlige forutsetninger og samspill mellom aktørene, mens materielle ressurser knyttes til rammefaktorer som organisatoriske forhold, økonomi og tidsfaktoren. Slik blir dette området knyttet til implementeringen av læreplan og til læreplanens HVORDAN. Det teknisk-profesjonelle området er mer enn de to foregående områdene knyttet til læreplanarbeidets interaktive fase, dvs. læreplanen i praktisk iverksetting og realisering og stedet for læreplanutvikling.

Alle disse tre områdene er i stor grad å betrakte som sammenvevde deler av den samme læreplanvirkeligheten og lar seg best atskille for forskning (1986, s. 5 og 35), men selv det kan være vanskelig: *What begins as a rather pure substantive concern quickly moves into the arena of sosiopolitical and technical concerns (1986, s. 107).* Disse tre fenomener kan som vi har sett knyttes opp mot de didaktiske kategoriene HVA (mål og innhold, som gjelder det substansielle fenomen), HVORDAN

(arbeidsmåter/former/metoder som kan begrepsfestes til det teknisk-profesjonelle fenomen og HVORFOR (undervisningens legitimeringsgrunnlag eller begrunnelse som angår det sosiopolitiske fenomen). Alle utsagn, overveielser og praktiske beslutninger som angår undervisning og undervisningssituasjonen, vil i siste instans referer til de didaktiske grunnkategoriene og forhold mellom dem (og til de nevnte fenomenene) (Engelsen, 2015).

## 2.4 Den skjulte læreplan og en læreplan som ennå ikke finnes

Goodlads skille mellom de ulike læreplantypene er i denne sammenhengen viktig fordi de *indikerer de implisitte konflikter og hindringer i forbindelse med læreplanendring og innovasjon i det hele* (Gundem 1989, s. 511). I tillegg tjener Goodlads begrepsapparat til å plassere læreren i spenningsfeltet mellom læreplanfeltets formulerings- og realiseringsnivå, der lærerens posisjon uten tvil er størst i forhold til realiseringsarenaen med dens oppfattede, iverksatte og erfarte læreplan. Læreren er den som til syvende og sist er ansvarlig for å realisere læreplanen etter intensjonen. I den korte gjennomgangen av idrettslinjene og toppidrettsfaget vurdert i et historisk perspektiv, og fram til faget slik det foreligger i den nasjonale læreplanen, ser jeg at det tidvis har stått i et spenningsforhold. Dette har blant annet handlet om at det har vært ulike interesser og verdier knyttet til fagets mål og hensikt, noe som også kan ha medvirket til at det ikke alltid har vært og er slik at lærerplanen har en klar og informerende funksjon i forhold til det som i realiteten skjer i praksis.

Manglende samsvar mellom formulerings- og realiseringsarenaen når det gjelder læreplanen og konsekvensene av dette i form av manglende realisering av det intenderte læringsinnholdet er av mange læreplanteoretikere knyttet til betegnelsen "Den skjulte læreplan" (Engelsen, 2015). Den skjulte læreplan retter oppmerksomheten mot gapet mellom den formulerte og realiserte læreplan som kan medføre at elevene heller utsettes for et latent danningsinnhold i skole og undervisning. Når man snakker om "den skjulte læreplan", henspiller det på at "den åpne og vedtatte læreplanen" ikke følges, men i stedet erstattes av det som rent faktisk foregår av undervisning- og læringsaktivitet. Man understreker at det ved siden av det offisielle læreplandokumentet eksisterer en uskrevet og uoffisiell læreplan (Engelsen, 2015, s. 31).

Den skjulte læreplan knyttes dermed til forhold som i den praktiske hverdagen i skole, klasserom, gymsal, treningsfelt har like sterk læringseffekt som den offisielle læreplanen, kanskje til og med enda sterkere (Engelsen, 2015). Den skjulte læreplan og den manglende realiseringen av læreplanens intensjoner knytter Engelsen til blant annet til det faktum at norske læreplaner har vært og er preget av å være "politiske manifest" og "konsensus"-dokumenter som skal ivareta den til enhver tid rådende politiske intensjon og et minste felles multiplum av samfunnsmessig enighet om hva faget skal være og hvilke læringsutbytte som skal forventes (Engelsen, 2015, s. 24). Dersom man som skolesamfunn og lærer er direkte uenig i definerte læreplanmål diktert "ovenfra", fra myndigheter man kanskje opplever sitter langt unna skolehverdagen og med manglende kontekstuell forståelse og sviktende forskningsgrunnlag, vil kunne medføre at man i stedet bedriver en form for egeninitert læreplanpraksis.

Her må det også legges til at "den skjulte læreplan" ikke nødvendigvis er motstridende til de offisielle læreplandokumentene, men kan altså gjøre det. Dersom programfaget "toppidrett fotball" ikke erfares slik den formulerte læreplan har definert det, hva da? Er det da uttrykk for en skjult læreplan eller er det heller et signal om at undervisning- og opplæringsvirksomheten peker mot en læreplan som ennå ikke eksisterer, men som er ønskelig? Engelsen gjør et poeng av at man i læreplanarbeidet også må *rette oppmerksomheten mot den læreplanen som ennå ikke eksisterer (jf. Einsner 1979). Emner og temaer som det nå ikke blir gitt opplæring i, kan være like viktig som det stoffet det blir undervist i (Engelsen, 2015, s. 32).*

Et læreplanteoretisk perspektiv må derfor også ha oppmerksomheten knyttet både til hva som blir vektlagt, men like mye til hva som ikke blir vektlagt i eksisterende læreplaner og undervisning, men som "med fordel kunne" vært det. Engelsen mener man i diskusjonen om "den læreplanen som ennå ikke eksisterer", bør reflektere langs følgende dimensjoner. Oppmerksomheten bør for det første rettes mot de intellektuelle prosessene som per i dag er vektlagt og neglisjert i undervisningen. Er det innenfor programfaget "toppidrett fotball" eksempelvis for mye vekt på kognitive og teoretiske prosesser og for lite på fysiologiske og kreative lærings- og treningsformer? Dernest og for det andre bør man rette økt oppmerksomheten det innholdet og de fagområdene som i dag blir inkludert og neglisjert. Mange fag, målsettinger og arbeidsmåter er inkludert mer av tradisjon en faglig gode begrunnelser for det. I følge Engelsen kan det av samme



grunn være slik at man neglisjerer "andre fagområder som burde vært være nødvendige i dagens samfunn" (Engelsen 2015, s. 33). Jeg vil ta med meg det læreplanteoretiske perspektivet i det videre arbeidet med å belyse hvorvidt de offentlige videregående skolene i Telemark legger til rette for programfaget "toppidrett fotball" i forhold til prestasjonsutvikling og grad av denne. Følges den offisielle læreplanen eller er det i praksis den skjulte lærerplan som gjelder. Eller er dagens undervisningspraksis mer et uttrykk for den læreplan som ennå ikke eksisterer?

### 3.0 Metodisk tilnærming

I følge Grimen, er vitenskapsteori: "systematisk refleksjon over og studier av vitenskapelig virksomhet og resultatene av slik virksomhet" (Grimen, 2004, s. 173).

Vitenskapsteori, slik jeg ser det omhandler teori om vitenskapen og studier av hva forskerne gjør og hva de frambringer. Sagt på en annen måte er det sentrale spørsmålet hva man kan vite noe om og hvordan man kan vite det. Sentral i dette står forholdet mellom deskriptiv form der man studerer hva forskerne gjør og normativ form der man blant annet diskuterer hvilke krav som bør stilles til teorier, begreper, forklaringer og metoder i vitenskapen (Grimen, 2004, s. 173).

Som samfunnsforsker, slik jeg har forstått min rolle i dette avhandlingsarbeidet, skal jeg i følge Grimen beskrive situasjonen jeg undersøker på en objektiv måte, altså slik den er, og ikke slik den burde være sett fra et moralsk synspunkt (Grimen, 2004, s. 187).

Dette har jeg til tider erfart som krevende, kanskje først og fremst fordi jeg selv er en del av det forskningsfeltet jeg har studert. Jeg har selv gått på en idrettslinje med fordypning fotball, jeg har for tiden noe undervisning ved et toppidrettsgymnas og er samtidig trener i klubb og sone. Nettopp dette har Grimen tematisert når han skriver at forskeren er en del av samfunnet man forsker på, og dermed også er posisjonert i forhold til valgt utgangspunkt og perspektiv (2004, s. 178).

Begrepene vitenskap og metode henger nøye sammen. Å være vitenskapelig er å være metodisk, sier Tranøy (1986, s. 126). Metode er en fremgangsmåte for å produsere kunnskap eller for å sjekke om ulike påstander er sanne, gyldige eller holdbare (Dalland, 2007). Dalland siterer Vilhelm Auberts definisjon av hva metode er: *En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder* (1985, s. 196) (Dalland, 2000, s. 71). Kort oppsummert er metode hvordan man går fram i arbeidet med å innhente kunnskap i et valgt "felt", i form av data, slik at man kan belyse problemområde og valgte problemstilling og gjennom dette komme frem til ny kunnskap i feltet man undersøker. Her er valget av en metodisk tilnærming sentral og problemstillingens spørsmål styrende.

### 3.1 Kvantitativ og kvalitativ tilnærming

Det er vanlig å skille mellom en kvalitativ og kvantitativ metodisk tilnærming. I både kvalitativ og kvantitative metoder ønsker man å være bidragsyter i forhold til å få en forståelse av det samfunnet vi er en del av, og hvordan enkeltmennesker, ulike grupper mennesker og institusjoner handler og samhandler. Utover disse målsetningene er forskjellen i metodene store (Holme og Solvang i Dalland, 2007).

Kvantitative metoder knytter seg til forskning der man har til hensikt å få fram mest mulig presis kunnskap om den kvantitative variasjonen i et utvalg. Man er ute etter breddekunnskap, og et lite antall opplysninger om mange undersøkelsesenheter i den hensikt å få fram det som er felles og representativt, men også det som skiller seg ut. Bruk av spørreskjema, slik jeg har benyttet meg av med faste svaralternativer med noen åpne kategorier for mer kvalitativt orienterte svar, er et eksempel på en kvantitativ metode. Denne tilnærmingen kjennetegnes videre ved fjernhet til feltet, i betydningen av at datainnsamlingen skjer uten direkte kontakt med felten. Her vil man være opptatt av data knyttet til adskilte fenomener som hvordan det er å være elev ved programfaget "toppidrett fotball" i forhold til prestasjonsutvikling, og elevenes forklaringer på dette vil være sentralt. Fremstillingen tar altså sikte på å formidle forklaringer fra elevene i mitt tilfelle. Forskerrollen blir gjerne betraktet som en tilskuer som ser fenomenet utenfra, som en nøytral observatør og det er et jeg-det forhold mellom forskeren og undersøkelsespersonen (Dalland, 2000, s. 74).

En populær betegnelse på forskere som benytter kvantitative metoder er "tellere" ettersom det innsamlede datamaterialer først og fremst kjennetegnes ved bruk av tall, måling og ulike kalkulasjoner (Grønmo, 2016). Resultater fra de kvantitative metodene har den fordelen at de kan omformes til målbare enheter og fremstilles i tabeller og ulike grafer ut fra en statistisk undersøkelse. Men dette har også sine tydelige begrensninger i forhold til en dypere forståelse av det som har med erfaringer, opplevelser og mening å gjøre og som dermed er av mer kvalitativ karakter.

I kvalitative metoder ønsker man å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle (Dalland, 2007). Her er man opptatt av følsomhet i det å få fram best mulig gjengivelse av den kvalitative variasjonen, gjennom å gå i dybden og slik søke

etter mange opplysninger om få undersøkelsesenheter. Man søker etter å få fram det særegne, det spesielle og det som skiller seg ut. Der et spørreskjema opererer med faste svaralternativ preges kvalitative metoder som intervju av typen jeg brukte overfor de fagansvarlige lærerne, av fleksibilitet uten faste svaralternativ. Andre eksempler på kvalitative metoder er observasjon og feltarbeid. Ettersom datainnsamlingen forer i direkte kontakt med feltet preges metodene av nærhet til feltet. Man sikter mot å framskaffe data som får fram sammenhenger og gir et helhetlig bilde av det man undersøker. Framstillingen tar sikte på å formidle forståelse og forskerrollen kjennetegnes av deltakerposisjon og forhold til informantene er et jeg-du forhold. Forskere som arbeider med denne metoden betegnes gjerne som "tolkere" (Dalland, 2000, s. 73-74). Som vi ser tar de kvalitative metodene sikte på å fange opp erfaringer, opplevelser, mening og ytringer som ikke kan omregnes i tall eller grafer eller sagt på en annen måte. Når det som teller best kan forklares når det fortelles, formidles og fortolkes kvalitativt.

### **3.2 Begrunnelse for valg av metoder**

De fleste studier knyttet til toppidrettsfaget som er så vidt meg bekjent er kvalitativt orienterte (Berg, 2016, Skråholen, 2016, Arnstad, 2016, Stormo, 2014, Alderslyst, 2011 og Konradsen, 2009). Med utgangspunkt i problemstillingen om hvordan de offentlige videregående skolene i Telemark legger til rette for programfaget "toppidrett fotball", i forhold til prestasjonsutvikling, fant jeg det mest hensiktsmessig å anvende både kvantitativ og kvalitativ tilnærming. Jeg ønsket å undersøke nærmere hva slags betydning nasjonale og lokale læreplaner hadde for fagansvarlige lærere, og hvilke elevers erfaringer, oppfatninger og opplevelser eleven har av faget toppidrett.

Som del av den metodiske tilnærmingen inngikk det å undersøke den nasjonale læreplanen i programfag toppidrett og alle tilsendte lokale læreplandokumenter fra de utvalgte videregående skolene i Telemark (i programfaget "toppidrett fotball"). Dette for å få frem den formulerte læreplan for faget og dets målsetting og hvordan denne var operasjonalisert lokalt. Slik jeg vurderte det, var studier av dokumenter knyttet til de læreplanmessige føringer og operasjonaliseringen av denne en forutsetning for i det hele tatt å kunne undersøke hvordan fagansvarlige lærere og elever erfarer denne som realisert i faget. Jeg ønsket videre å skaffe meg kunnskap om hvordan samtlige elever

ved de videregående skolene i Telemark, som tilbyr dette faget, erfarte og oppfattet faget, og dette særlig i forhold til prestasjonsutvikling. I en læreplanteoretisk forståelse er elevene å forstå som nivået for den erfarte læreplan og de som i siste instans avgjør hvorvidt man kan si at læreplanen er realisert eller ikke. Av den grunn valgte jeg å gjennomføre en kvantitativ kartleggingsstudie med bruk av spørreskjema for å få fram elevenes erfaringer og opplevelser knyttet til faget. I tillegg valgte jeg å gjennomføre kvalitative semi-strukturert intervju med de fem fagansvarlige lærerne ved de aktuelle videregående skolene. Dette for å undersøke nærmere hva de som ansvarlige for å iverksette den nasjonale læreplanen, tenkte om denne og for å få fram deres erfaringer, oppfatninger og opplevelser om faget som et bidrag til å fremme prestasjonsutvikling.

### 3.2.1 Metodetriangulering

Samlet sett mener jeg at bruken av både læreplandokumenter som tekstlig utgangspunkt, og kvantitativ og kvalitativ tilnærming med bruk av spørreskjema og intervju har gitt meg gode empiriske data og dermed god oversikt over hvordan elever og fagansvarlige lærere erfarer og oppfatter programfaget "toppidrett fotball" i forhold til statlige intensjoner med faget. Studien får fram et datagrunnlag preget av både bredde- og dybdeperspektiver og et godt utgangspunkt for analyse og diskusjon av både kvantitative og kvalitative anliggender knyttet til i min problemstillingens spørsmål.

I arbeidet med å kombinere forskjellige tilnærminger som de jeg har valgt, viser Grønmo til forskjellige strategier for å kunne kombinere metoder. Han kaller denne kombinasjonen av metoder for metodetriangulering. *Metodetriangulering går ut på å belyse samme problemstilling ved hjelp av forskjellige data og metoder (Grønmo, 2016, s. 67).* Den kvalitative tilnærmingen med intervjuer fra de ansvarlige lærerne i faget, ble vurdert som en god måte å følge opp resultatene fra kartleggingsstudien foretatt blant elevene. Grønmo deler gangen i kvalitative undersøkelser som oppfølging av kvantitative undersøkelser i to deler. *For det første kan de kvalitative data komme inn som et supplement til den kvantitative undersøkelsen. For det andre kan de kvantitative data gi en generell oversikt slik at en lettere kan finne frem til hvilke forhold en bør konsentrere seg om i den kvalitative undersøkelsen. På den måten kan en både sikre generell oversikt og særlig innsikt i visse vesentlige spørsmål (Grønmo, 1982 i Bernt,*

*Krohn & Solvang, 1986, s. 88*). I denne studien fikk jeg anledning til å supplere og drøfte noen av de mest interessante svarene fra elevene med deres lærere.

### 3.2.2 Utvalg

Jeg bestemte meg relativt tidlig i arbeidet med planleggingen av studien at jeg ønsket at både elever ved programfaget toppidrett og deres ansvarlige faglærere skulle inngå i utvalget mitt. *Spørsmålet om hvem forskeren skal få informasjon fra, innebærer å definere det utvalget undersøkelsen baserer seg på (Thaagard, 2013, s. 60)*. Utvalget i denne studien er strategisk utvalgt ved at både elever og lærere er de sentrale informanter til å kunne si noe om nettopp erfaringer og oppfatninger med programfaget "toppidrett fotball". Altså valgte jeg deltakere til studien som ble vurdert å ha de avgjørende egenskaper eller relevans i forhold til problemstillingen min.

Jeg ønsket å fremskaffe data fra de elevene med lengst fartstid i og erfaring fra dette programfaget. Dette medførte at 27 elever ved Vg3 og som studerer programfaget "toppidrett fotball" ved de fem videregående skolene som har elever i faget, utgjør den samlede populasjonen. En av skolene hadde ingen elever ved dette programfaget inneværende år.

På undersøkelsestidspunktet hadde disse elevene altså gjennomført to og et halvt år med programfaget. Ettersom det bare er fem fylkeskommunale videregående skoler i Telemark som tilbyr dette programfaget, ble utvalget av fagansvarlige lærere tilknyttet de som var mest involvert faget og dermed hadde erfaringer og oppfatninger i programfaget. Utvalget til de kvalitative forskningsintervjuene ble dermed valgt ut fra strategiske kvalifikasjoner i forhold til min valgte problemstilling.

Etter å ha klargjort prosjektet mitt med fylkesopplæringsjef Helge Kristian Galdal, 20.11.2017, begynte arbeidet med å etablere kontakt med de ulike fylkeskommunale videregående skolene i Telemark, som tilbyr "toppidrett fotball" som programfag. Med hjelp fra fylkeskommunen, sendte jeg en formell henvendelse til alle skolene med et informasjonsbrev om avhandlingens mål og hensikt, og ønske om å få bruke en skoletime til å presentere og gjennomføre en kartleggingsstudie ved hjelp av spørreskjema. Jeg hadde tidlig i prosjektet vært i kontakt med skolene i forbindelse med

spørsmålet om å få oversendt alle deres aktuelle læreplandokumenter i faget. Etter flere henvendelser der jeg etterspurte disse, responderte til slutt alle skolene. Samtlige skoler sa seg også villige til delta i undersøkelsen og det samme gjaldt de fagansvarlige lærerne.

### 3.2.3 Kvantitativ kartleggingsundersøkelse med bruk av spørreskjema

Den vanligste måten å samle inn kvantitative data på er ved bruk av spørreskjema (Johannesen, Tufte & Kristoffersen, 2006). Som tidligere nevnt valgte jeg å benytte spørreskjema for å få oversikt over hvordan samtlige elever i programfaget "toppidrett fotball" i Vg3, ved de fem ulike skolene erfarer faget og dets intensjoner. Målet med spørreskjemaet var å utforme så konkrete spørsmål at det ville sikre hensiktsmessige data til det videre arbeidet med å belyse problemstillingen. I metodelitteraturen heter det at man må formulere spørsmålene slik: *at de gir adekvate svar på forskningsspørsmålene (Johannesen et al, 2006, s. 222)*. Derfor arbeidet jeg mye med å formulere tydelige spørsmål og gjøre dem så konkrete som mulig i forhold til å få tilgang på elevenes svar i form av detaljert informasjon knyttet til studien tema. Målet var å bidra til spørsmål som ga så entydige svar som mulig. Jeg forsøkte å tenke på elevenes ulike deltakerforutsetninger da jeg formulerte spørsmålene. Videre var jeg også svært nøye med å utforme et ryddig, logisk godt strukturert og oversiktlig spørreskjema med enkel design og klare svaralternativer. *I et spørreskjema vil dette komme til uttrykk i hvilke spørsmål en tar med, hvilken rekkefølge spørsmålene kommer i, hvordan en skal stille dem og hvilke svarmuligheter en gir (Bernt et al, 1986, s. 150)*. Alt dette arbeidet ble gjort for å sikre at elevene ville svare på spørreskjema og ikke minst forstå spørsmålene slik at de svarte på det jeg faktisk var ute etter at de skulle svare på.

Her må det presiseres at prosessen rundt utformingen av spørreskjema begynte flere måneder før elevene svarte på spørreskjemaet, grunnet viktigheten av å få godkjent skjemaet av Norsk senter for forskningsdata (NSD). Jeg utviklet et relativt omfattende spørreskjema på elleve sider inneholdende spørsmål som både omfatter opplysninger om faktiske forhold og vurderinger fra svargiverne. Spørreskjemaet delt inn i følgende temaer: Bakgrunn, motivasjon, trening, skolen som læringsarena og egenvurdering. Til sist i skjemaet la jeg inn et mer åpent spørsmål der jeg ba elevene om å komme med råd

i forhold til hva de personlig mente/mener skal til for å styrke toppidrettsfaget ved sin skole, og fremme prestasjonsutviklingen i fotball.

Etter at skjemaet var innsendt og godkjent av NSD var jeg opptatt av å prøve ut hvordan skjemaet fungerte. Jeg fikk tilgang på noen elever og deres fagansvarlige lærer ved en klasse på en videregående skole utenfor mitt utvalg. Spørreskjemaet ble utprøvd og jeg fikk viktige tilbakemeldinger fra elevene på hva de mente var "greie" spørsmål å svare på og eventuelt hva som var vanskelige spørsmål og eventuelt hva de mente jeg burde endre. Den fagansvarlige læreren gav også viktige tilbakemeldinger på innholdet i skjemaet. Ut fra dette ble spørreskjemaet revidert. Jeg tok også tiden på "testelevene" for å vite hvor lang tid de trengte for å svare på spørsmålene. Dette gjorde jeg for å kunne vite hvor lang tid elevene i utvalget ville trenge for å svare på spørreskjemaet, en viktig informasjon til skolene som skulle legge til rette for besvarelse av undersøkelsen. De videregående skolene gav uttrykk for at de hadde en "stram tidsplan", derfor var det viktig å kunne formidle tydelig hvor lang tid de kunne påregne til dette.

Etter avtalt tidspunkt med de videregående skolene begynte prosessen med gjennomføringen av spørreundersøkelsen. Jeg møtte opp på de fem ulike skolene og hadde samme innledning og presentasjon av spørreskjema til alle elevene. Jeg presenterte meg selv, fortalte om studiens mål og hensikt og presiserte at det var viktig at alle svarte så godt de kunne på undersøkelsen. Til sist sa jeg at jeg satt pris på de ville hjelpe meg med denne undersøkelsen og takket for deres engasjement og tilstedeværelse. Jeg ga også beskjed til elevene om at de kunne henvende seg til meg om de hadde spørsmål underveis. Da kunne de rekke opp en hånd, så ville jeg komme til dem å besvare spørsmål. De fleste elevene ble ferdig med å besvare skjemaet noenlunde likt, men noen trengte lengere tid og fikk det. Naturligvis var jeg opptatt av at besvarelsen var individuell.

### 3.2.4 Kvalitative forskningsintervju og intervjuguide

Etter spørreskjemaundersøkelsen gjennomførte jeg et kvalitativt forskningsintervju med fagansvarlig ved de utvalgte skolene. (Se vedlegg 2) *Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelser av verden, forut for vitenskapelige*



*forklaringer, er et mål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20).* Målet med intervjuene var å undersøke hvilke erfaringer, oppfatninger og opplevelser lærerne hadde av faget og hvordan de forholdt seg til den nasjonale læreplanen omsatt i praksis. Jeg ønsket å finne ut hvordan de betraktet faget, målsettinger og intensjoner, refleksjon over innhold, arbeidsmetoder, individuell tilpasset undervisning, motivasjons, treningsopplegg, ressursbruk, kompetanse og rammebetingelser. Kort sagt alt de mente var av betydning for programfaget, i forhold til å legge til rette prestasjonsutvikling.

Spørsmålene kan kategoriseres som fortolkende og teoretiske spørsmål. Fortolkende spørsmål knytter seg til opplevelser, hendelser og handlinger som informanten (fagansvarlig lærer) måtte ha. Teoretiske spørsmål omhandler det å stille spørsmål om årsaker og hensikter til hvorfor man handler akkurat på den måten og ikke på en helt annen måte (Johannessen, Tuftes & Kristoffersen, 2006). Jeg valgte å legge opp til semistrukturerte intervjuer. Denne intervjuformen gjør at spørsmålene er planlagt i forhold til noen utvalgte temaer, men samtidig er de fleksible og åpne for å endre rekkefølge eller forfølge tema informantene er opptatt av og som man finner relevant i forhold til studiens problemstilling (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne måten å gjennomføre intervjuer på kan gjøre at flyten i situasjonen blir bedre og informantene kan få mulighet til å gå mer i dybden på svarene sine.

Av erfaring kan spørsmål fort kan bli ledende og medføre at man får ufullstendige svar i stedet for å åpne for refleksjon, slik jeg ønsket det. Jeg var også bevisst på å følge opp oppfølgingsspørsmål som kan være sentrale i det å få dypere svar, meninger, synspunkter og refleksjoner. For at oppfølgingsspørsmålene skulle bli så gode som mulig, var jeg nøye med å forsøke å "lytte aktivt", når informanten formidlet sine svar. Jeg var også opptatt av å være aktivt tilstede i samtalen. *Kunsten å stille oppfølgingsspørsmål kan ikke spesifiseres på forhånd, men krever en fleksibel oppfølging på stedet av intervjupersonens svar, med henblikk på intervjuundersøkelsens forskningsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 171).* Jeg hadde øvd meg på forhånd i forhold få å skape en god intervjusituasjon.

Sentralt i kvalitative intervjuer er å utforske de temaer man ønsker å få informasjon om. For å kunne få god informasjon er det viktig å stille spørsmålene på en måte som bidrar til at intervjuer evner å invitere informantene til å reflektere over temaene og oppmuntre

dem til å gi fylldige kommentarer (Thaagard, 2013). Hovedspørsmålene utarbeidet for å belyse problemstillingen, er grunnlaget i intervjuguiden og temavalgene. Hvert tema startet med et hovedspørsmål, og slik sikret jeg meg et godt utgangspunkt for at samtalen føres innenfor de rammene som er sentralt for studien tema og problemstilling.

I et intervju ønsker en at det ikke skal være for stor grad av styring fra forskeren (Thaagard, 2013). Jeg valgte derfor å gjøre det slik at informantene også kunne ta opp temaer som ikke var planlagt, men som jeg i den konkrete intervjusituasjonen anså som viktig i arbeidet med problemstillingen. Det er viktig å legge vekt på at det på tross av fleksibilitet i intervjusituasjonen, var meg som forsker som styrte utviklingen av intervjuet innenfor rammen av studien tematiske univers. Til god hjelp i arbeidet med semistrukturerte intervju, er det å ha en godt formulert intervjuguide. Det var derfor viktig at jeg på forhånd hadde en klar formening om hvilke tema og spørsmål jeg ønsket svar på (Bernt et al, 1986). Selv om man har laget en intervjuguide med tematiske punkter som utgangspunkt for spørsmålene, har man frihet til å improvisere, endre rekkefølgen, følge et interessant spor informanten trekker fram osv. Intervjuguiden erfarte jeg som en hjelp i arbeidet med å ramme inn intervjusituasjonen og ha en slags framdriftsplan når det gjelder spørsmålene man ønsker diskutert.

Jeg utarbeidet en intervjuguide som jeg testet ut på to lærere i videregående skole. De mente at spørsmålene mine var formulert på en litt kritisk måte som kanskje kunne føre til at de jeg skulle intervjuer gikk i forsvar heller enn å åpne opp for en god samtale. Videre oppfattet de spørsmålene som litt rigide, lite åpne og inviterende. Av den grunn endret jeg intervjuguiden. Jeg erfarte i praksis at den bidro til at samtalen med de ansvarlige faglærerne hadde et godt driv i retning temaene jeg ønsket å få en dialog om. Jeg valgte å dele inn intervjuguiden i disse hovedområdene: Innledning, hvem læreren er, rammefaktorer ved deres skole, eget fagmiljø, utvikling av elever ved programfaget, planverk-mål og innhold samt avsluttende spørsmål.

Etter at intervjuguiden var ferdig, begynte selve intervjuprosessen. Jeg møtte de fagansvarlige lærerne en og en. Innledningsspørsmålet var av mer uformell karakter, der jeg takket for at lærerne tok seg tid til å gjennomføre intervjuet med meg og at jeg mente at svarene deres var av stor betydning for min mulighet til å kunne belyse problemstillingen. Jeg informerte dem om prosjektets mål, hensikt, tema,

problemstillinger og at prosjektet var meldt inn og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD). Jeg var også tydelig på å spørre om de ville gi tillatelse til at jeg kunne ta lydopptak av samtalen for bedre kunne konsentrere meg om samtalen, og jeg nevnte at behandlingen av datamaterialet ville bli behandlet konfidensielt og personopplysningene bli anonymisert, jf. krav fra NSD. I tillegg formidlet jeg at jeg selvsagt hadde taushetsplikt.

Intervjupersonene fikk mulighet til å reflektere over spørsmålene jeg stilte, og jeg erfarte at spørsmålene gav fyldige svar. Jeg opplevde at min rolle som forsker/intervjuer var viktig på den måten at jeg klarte å skape en trygg og tillitsfull atmosfære der samtalen fløt naturlig og det var også god stemning. Jeg lyttet aktivt, fulgte med, stilte korte oppfølgingsspørsmål, var positiv, og åpen for også å diskutere aktuelle tema informantene brakte på banen. De aller fleste spørsmålene skapte engasjement hos informantene, og jeg opplevde at ingen misforstod eller virket kritiske til dem. Etter at intervjuet var gjennomført, slo jeg av lydopptakeren, og avsluttet intervjuet med litt småprat. Det virket ikke som om lydopptakeren hadde forhindrede informantene å snakke fritt, for ingen tok opp noe av faglig betydning da den var slått av. Informantene, altså de fagansvarlige lærerne gav tilbakemelding på at de synes studien min var relevant, interessant og nyttig. De opplevde å ha blitt mer bevisstgjort over sin egen praksis. Dette er beskrevet som forskningseffekten, og er knyttet til det at forskningen i seg selv bidrar til mer bevissthet og endret praksis (Grimen, 2004, Dalland, 2007).

### **3.3 Databehandling av innsamlet datamateriale**

Alle dataene ble lagt inn i Excel og ble deretter analysert og bearbeidet inn i tabeller og diagrammer. Av de 27 elevene ved programfaget "toppidrett fotball" og som i utgangspunktet var mitt samlede utvalg elever, svarte 26 elever på spørreskjemaet. Den manglende representanten var syk og hadde vært det i lengre tid og hadde dermed ikke mulighet til å delta i undersøkelsen. I tillegg deltok alle de fem fagansvarlige lærerne ved de videregående skolene i forskningsintervjuet.

Når det gjaldt behandlingen av det kvalitative intervjumaterialet, var transkriberingsprosessen, altså transformeringen i intervjuet fra talespråk og over til skriftspråk det første steget (Kvale & Brinkmann, 2015). Transkriberingen var svært

lærerik fordi jeg både på nytt fikk tilgang til alt som ble sagt i intervjuet og samtalen med lærerne, men også det at jeg fikk en spesiell nærhet til informantene. Jeg la merke til at stemmebruk, ordvalg, lyder og stemningsleie støttet opp under budskapet deres og også gjorde at jeg forstod mer av hva de ønsket å formidle. Under intervjuet hadde jeg gjort noen notater, men de var lite verdt sammenliknet med de transkriberte utskriftene fra intervjuene. Dersom jeg ikke hadde gjort lydopptak, tviler jeg på at jeg hadde klart å være så til stede i intervjusituasjonen som jeg var. Det frigjorde at jeg fikk tid til aktiv lytting, positiv tilstedeværelse, konstruktive innspill, støttende kommentarer, samtidig som jeg hele tiden kom med relevante oppfølgingsspørsmål som ga viktig informasjon. Hvert intervju varte fra 40 til 60 minutter. Alle intervjuene ble gjennomført i løpet av en to ukers periode, og det gjorde at kontinuiteten på transkriberingen ble gjort fortløpende og det fungerte også som bevisstgjørende for meg i forberedelsen til neste intervju. Jeg fikk etter hvert god trening i å lage god struktur av det transkriberte datamaterialet. Etter transkriberingen skrev jeg ut intervjuene og sorterte dem. Jeg leste over hvert intervju to ganger til, og brukte ulike markeringspenner til å synliggjøre hovedfunnene. Dette førte også til at jeg at intervjuene ble tilgjengelige for det videre arbeidet med å presentere og anvende materialet til bruk i denne avhandlingen.

### **3.4 Validitet og reliabilitet**

Det er viktig at datamaterialet man bruker i en forskningssammenheng kan sies å være valid. Validiteten handler i korte trekk om hvor gyldig datamaterialet man har samlet inn er i forhold til de problemstillingene som skal belyses (Grønmo, 2016). For å ivareta kravet om validitet må man sørge for at et er samsvar mellom det man sier man skal undersøke og det man rent faktisk har undersøkt. Dersom undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen resulterer i data som er relevante for problemstillingen kan vi si at validiteten er høy. Datamaterialets pålitelighet kalles for reliabilitet. Hvis mitt undersøkelsesopplegg og min datainnsamling resulterer i pålitelige data kan man si at reliabiliteten er høy. Om noen andre skulle ønske å bruke det samme undersøkelsesopplegget jeg har anvendt i denne studien ved innsamling av data om det samme fenomenet, bør det resultere i nær identisk data.

Jeg mener at de gjennomførte pilottestene som del av arbeidet med å kvalitetssikre både spørreskjema og intervjuguide, bidro til å skape høy grad av validitet og reliabilitet. Det

samme gjelder måten jeg introduserte på intervjuene og spørreskjemaundersøkelsen på. Jeg var veldig nøye med å legge til rette for at spørreskjemaundersøkelsen skulle bli oppfattet så tydelig som mulig da jeg ikke kunne forvente å få tilgang på flere data fra eleven i etterkant. *Ved spørreskjemaundersøkelser har man få eller ingen muligheter til å hente inn flere data i etterkant (Johannessen et al, 2006, s. 223).* Det at jeg selv fulgte spørreskjemaene så å si inn til elevene og også var tydelig på hvordan de skulle forstå skjemaet og svarkategoriene og det at jeg også var tilstede om noe skulle være uklart, mener jeg bidro til å styrke dataenes gyldighet og pålitelighet.

At datamateriale er kvalitativt godt og forskningsprosessen er transparent, er avgjørende for at mine analyserte resultater kan sies å være holdbare og eventuelt kunne være gjenstand for videre forskning. Kvalitet på datamaterialet knyttes også til at det tydelig egner seg som materialet til å belyse problemstillingene. Utfra den høye svarprosenten i både den kvantitative og den kvalitative undersøkelsen samt de åpent tilgjengelige forutsetningene de empiriske dataene er samlet inn under i forhold til denne studiens tema og problemstilling, definerer jeg validiteten og relabiliteten i denne studien som høy.

### **3.5 Metodekritikk**

Det er viktig å være klar over at min undersøkelse av toppidrettsfaget ved offentlige videregående skoler i Telemark, ikke gir et fullstendig bilde av hvordan situasjonen er i dette faget. Det finnes andre metodiske tilnærminger som kunne benyttes og andre typer spørsmål en kunne ha stilt for å belyse problemstillingen. Utvalget kunne også vært utvidet ved å ta med samtlige lærere og elever ved de fem skolene, som har programfaget "toppidrett fotball". Grunnen til at jeg valgte kun å ta med Vg3 elever var fordi jeg ønsket å fokusere på de elevene med lengst erfaring, oppfatninger, opplevelser og trolig flest synspunkter på det å være elev i faget. Jeg kunne også valgt ut likt antall elever fra hver skole i Vg3, men ettersom det totale antall elever er såpass lite, valgte jeg heller å ta alle elevene i Vg3.

Dersom jeg hadde valgt å benytte meg av feltarbeid og deltakende observasjon i de samme klassene som jeg gjennomførte kartleggingsundersøkelsen, ville jeg ha kunnet belyse problemstillingen på en annen måte, uten at jeg dermed kan slå fast at jeg hadde funnet mange andre svar enn de som her foreligger. Ved feltarbeid og deltakende

observasjon ville det kunnet bli en utfordring i kvaliteten ved det jeg erfarte da jeg brukte den tilnærmingen som del av bacheloroppgaven. De involverte elevene og lærerne endrer atferd under observasjonstimene og oppførte seg helt annerledes enn de ellers pleide, noe som forringet kvaliteten av det med påfølgende konsekvenser for validitet og reliabilitet.

Skulle jeg ha gjennomført deltakende observasjon og feltarbeid ved fem skoler plassert ulike steder i Telemark, ville det vært svært tidkrevende innenfor master-rammen. Men jeg ser absolutt fordelen ved å skulle gjøre det i forlengelsen av denne studien. Men ettersom jeg ønsket å gjennomføre en kartlegging av alle elevene i vg3 sine erfaringer og oppfatninger, mener jeg likevel at dette var en god måte å belyse problemstillingene på. Likedan det å få de fagansvarlige lærerne i tale som de som har ansvar for å realisere den nasjonale læreplanen i form av lokal realisering.

En annen viktig avveining jeg foretok tidlig i prosessen, omhandlet valget knyttet til hvorvidt jeg skulle bruke skolebaserte analyser eller ikke. Det ville klart vært en fordel for studien og fått tydeligere frem forskjellen mellom skolene og de fagansvarlige lærernes erfaringer og oppfatninger. Utvalget i denne studien er lite. Ved gjennomføring av skolebaserte analyser ville de ulike skolene og informantene lettere kunne identifisere sine svar. Jeg var derfor opptatt av å opptre på en etisk forsvarlig måte overfor informantene og i henhold til Lov om personvern, jf. vedlegg fra NSD datert 15.12.2017. Her lot jeg hensynet til ivaretagelse av informantene gå foran forskningsinteressen (Thaagard, 2013). På tross av dette mener jeg datagrunnlaget totalt sett gir et pålitelig bilde av situasjonen til de skolene som er omfattet av undersøkelsen.

### **3.6 Etske overveielser**

I denne studien har jeg hatt med mennesker å gjøre, og det har vært viktig å ivareta og vise respekten for både elever og fagansvarlige lærere som har "lånt" meg av sin tid, formidlet sine erfaringer, oppfatninger og opplevelser til meg. Jeg har derfor både i henvendelsen til alle involverte, i den konkrete forskningsprosessen med spørreskjema og intervjuer, og i bearbeidingsfasen prøvd å holde det etiske perspektivet høyt. Dette i betydningen av å fremstille det som har kommet frem så riktig og etterrettelig som mulig.

I den delen av studien som har omhandlet personopplysninger har jeg fulgt de etiske råd og retningslinjer som gjelder for forskning av det slaget jeg her har gjennomført. Av den grunn meldte jeg derfor inn prosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD) for godkjenning, som jeg fikk i god tid før jeg begynte datainnsamlingen. NSD er et nasjonalt arkiv for forskningsdata, og de svarer på spørsmål om personvern og gir råd om dette til både forskere og studenter. De er videre satt til å vurdere om slike studier av det slaget jeg har gjennomført oppfyller kravene i personopplysningsloven (Personvernombudet, 2018 og Dalland, 2015). Det å få være anonym i en undersøkelse er en viktig forutsetning for mange menneskers deltakelse i forsknings-studier.

Da jeg henvendte meg til Telemark fylkeskommune og til kontaktpersoner ved de enkelte skolene var jeg tydelig på at undersøkelsen elevene var med på skulle besvares anonymt, og at anonymiteten ville bli ivaretatt. Det samme gjaldt testpersonene. I studien har det vært overordnet å få elevenes erfaringer, oppfatninger og opplevelser av å være elev i programfaget "toppidrett fotball", mer enn å vite hva de heter eller hvilken adresse vedkommende har.

De etiske overveielsene når det gjelder de fagansvarlige lærerne har omhandlet det faktum at det kun er fem lærere det er snakk om og at det hele veien har vært tydelig for meg hvem som har sagt hva og hvilke skole de tilhører. Jeg har flere ganger latt være å trekke frem uttalelser som ville kunnet avsløre vedkommende lærers identitet. I den sammenhengen har det overordnede målet vært å ta ansvar for at informasjon gitt meg i fortrolighet også skal behandles med varsomhet. Da er det viktigere at intervjupersonene skal kunne lese avhandlingen og kjenne at de har bidratt til å tematisere viktige anliggender enn at de skal blottstilles på en måte som ikke ville tjene dem på en god måte.

## 4.0 Resultater

I dette kapittelet blir resultatene fra kartleggingsundersøkelsen og intervjuene presentert. Formålet med denne delen av oppgaven er å trekke frem aktuelle og relevante data i forhold til den overordnede problemstillingen, om hvordan de offentlige videregående skolene i Telemark legger til rette for programfaget "toppidrett fotball" med tanke på prestasjonsutvikling.

I den første delen presenterer jeg noen viktige bakgrunnsvariabler knyttet til elever og lærere. Deretter, i det andre delen, tar jeg for meg den nasjonale og lokale læreplanens betydning for utvikling av faget med vekt på elevenes kjennskap til planene, kompetansemålene og erfaringer med hvordan disse realiseres og de fagansvarliges forståelse og praktisering av læreplanen. I del tre er elevenes motivasjon og ambisjonsnivå i fokus. Videre omhandler den fjerde delen elevenes og de fagansvarlige læreres syn på programfaget som lærings- og utviklingsarena. Her presenteres elevenes syn på skolen som læringsarena- og miljø samt hvilke utviklingsmuligheter og erfaringer elevene har med programfaget toppidrett fotball. I forlengelsen av dette er det de fagansvarlige lærernes erfaringer og oppfatninger i forhold til elevenes utviklingsmuligheter i programfaget toppidrett fotball som er i fokus. Del fem tar for seg samarbeid med elevenes klubber, slik elever og lærere erfarer det.

### 4.1 Informantenes bakgrunn

Det å vite noe om informantenes bakgrunn, vurderer jeg som viktig i arbeidet med å forstå, tolke og analysere deres svar. Når det gjelder bakgrunnsvariabler har jeg valgt å avgrense dem til å omhandle kjønn, skole og hvorvidt elevene er organisert i fotball gjennom et idrettslag. Av bakgrunnsinformasjon relatert til de fagansvarlige lærere, er det deres utdanning og erfaringsbakgrunn som vektlegges.

#### 4.1.1 Elevenes bakgrunn: Kjønn, skole og deltakelse i organisert i fotball

Av de 26 elevene i Vg3 i toppidrettsfaget i fotball som har svart på undersøkelsen utgjør utvalget mitt, 19 gutter og 7 jenter. Det er dermed mer enn dobbelt så mange gutter som jenter i dette utvalget, noe som kan tyde på at "toppidrett fotball" fortsatt er ansett som



mer attraktivt blant gutter sammenliknet med jenter. Dette på tross av at det er relativt mange kvinner som spiller fotball i Telemark, at jentefotball er godt etablert i fotballkretsen og at en hadde et damelag i toppserien så sent som i 2016, noe man kanskje kunne forventet ville gitt en noe høyere andel jenter i utvalget.

Informantene i undersøkelsen er alle elever ved en av de fem offentlige videregående skolene i Telemark som tilbyr programfaget "toppidrett fotball" slik tabellen nedenfor viser. Det vil si, elevene går på videregående skole i Bø, Notodden, Kragerø eller Porsgrunn. Den femte skolen, Hjalmar Johansen videregående skole har som vi ser ingen elever på undersøkelsestidspunktet i Vg3. Tabell viser fordelingen av elevene på de respektive skolene.

Tabell 1: Oversikt over antall elever med programfag "toppidrett fotball" i Vg3

<b>Kategori</b>	<b>Antall</b>	<b>Prosent</b>
Kragerø videregående skole	5	19
Notodden Videregående skole	6	23
Bø videregående skole	14	54
Porsgrunn videregående skole	1	4
Hjalmar Johansen videregående skole	0	0
<b>Sum</b>	<b>26</b>	<b>100</b>

Det er overraskende at det er så få elever ved de videregående skolene som tilbyr idrettslinjer med "toppidrett fotball" (Vg3 toppfotball) i Telemark. Med tanke på at Telemark både har Eliteserielag, Obosligalag og andre større breddeklubber i høyere divisjoner for både herrer og damer, kunne man kanskje forvente større interesse. Sannsynligvis henger dette nært sammen med at Toppidrettsgymnaset i Telemark er plassert i Skien og tiltrekker seg flesteparten av de antatt beste spillerne og de med høyest ambisjoner. Tabellen viser at både Bø, i særdeleshet og til en viss grad Notodden og Kragerø har relativ god rekruttering, noe som kan ha sammenheng med at skolene deres er kjent for gode undervisningstilbud i "toppidrett fotball". Det kan også ha sin årsak i at både Skarphedin og Notodden (A-lag i Obosligaen 2018) har god satsning på fotball. I Kragerø har stor aktivitet knyttet til breddefotball. Kragerø har flere yngre spiller knyttet til kretslag både på jente og guttesiden. Det er grunn til å tro at dette kan være en viktig årsak til rekruttering her. Sannsynligvis kan rekrutteringen også forklares med økonomi og stedstilknytning.

På spørsmålet om informantene spiller organisert fotball i et idrettslag framkom følgende, at av 26 respondenter er det 22 som spiller aktivt i et idrettslag. Av de 19 guttene i utvalget svarer 15 at de spiller aktiv fotball. Alle de 7 jentene i utvalget er aktivt spillende i sine idrettslag. Det er naturlig å tenke seg at samtlige elever som velger programfag "toppidrett fotball" er aktive utøvere i klubb.

Trolig er det slik at det er en tett kobling mellom interessen og motivasjonen for å spille organisert fotball i et idrettslag og det å ytterligere ønske å kvalifisere seg gjennom videregående opplæring i toppfotball med den hensikt å styrke egen prestasjonsutvikling. Ved en av utvalgets fem skoler, ble det opplyst at det er en forutsetning at elevene som tas opp spiller organisert fotball. Begrunnelsen for dette er at man tenker organisert fotball i et idrettslag og det å studere faget toppidrett vil være gjensidig berikende og styrke prestasjonsutviklingen hos den enkelte elev. Det å være aktivt spillende i klubb gir økt mengdetrening og mulighet til hele tiden å omsette fotballteoretiske kunnskaps- og ferdighetsbaserte øvelser i praksis utover det som de får som del av opplæringen. De andre skolene har ikke et slikt krav så langt meg bekjent.

#### 4.1.2 Fagansvarliges bakgrunn

Mitt første spørsmål til de fem fagansvarlige var om de kunne fortelle meg litt om bakgrunnen sin for arbeidet som lærer i faget "toppidrett fotball". I alt fire av de fem lærerne oppga at de hadde en bachelorgrad innenfor idrettsfag, mens den femte informanten (som var vikar), hadde bachelorgrad i et annet fagfelt. Tre av fem hadde det de beskrev som adjunktkompetanse, og en av dem hadde lektorkompetanse innenfor idrettsfag. Alle de fagansvarlige hadde lik trenerutdannelse fra NFF, med UEFA B-lisens (trinn 2 av 4 i NFFs trenerutdanningsstige) (NFF, 2018).

Når det gjelder erfaringsbakgrunnen til de forskjellige fagansvarlige, var det variasjon, særlig i forhold til antall arbeidsår som idrettslærere. To av lærerne hadde mellom 13-20 års erfaring som idrettslærere, og hadde undervist i faget siden det ble etablert i 2006, mens de tre andre hadde mellom 3-6 års erfaring. I tillegg oppga alle lærerne at de hadde erfaring som trenere i forskjellige idrettslag før de begynte å arbeide som fagansvarlig ved den aktuelle videregående skolen med "toppidrett fotball". De to lærerne som viste til lang erfaring som idrettslærere, hadde også tilsvarende lang

erfaring som trenere, dvs. 15 og 18 års erfaring som trenere på ulike nivå, fra yngre lag og til A lag i 2-3-4 divisjon. De tre andre lærerne hadde mellom 7-10 års erfaring som trenere, også de fra ulike nivå.

I følge St.meld. nr. 30 (2003-2004), er kompetente, engasjerte og ambisiøse lærere en av forutsetningene for at man skal kunne lykkes med å realisere læreplanen og å utvikle og forbedre skolen og det enkelte fag, i denne sammenhengen programfaget "toppidrett fotball". Selv om de fagansvarlige lærerne kan sies å være kompetente, engasjerte og ambisiøse betyr ikke dette at det ikke finnes grunnlag for ytterligere kompetanseheving, bevissthet og profesjonsutvikling blant dem. Dette vil jeg i noen grad komme tilbake til senere i oppgaven.

## **4.2 Nasjonal og lokal lærerplans betydning for utvikling av faget og elevene**

I denne avhandlingen er spørsmålet om hvordan den nasjonal læreplanen for faget er operasjonalisert av lærerne og erfart av elevene når det gjelder deres prestasjonsutvikling. Med dette som utgangspunkt sendte jeg tidlig i prosjektet en mail til de aktuelle videregående skolene, der jeg spurte om de kunne sende meg de aktuelle læreplandokumentene de forholdt seg til i programfaget "toppidrett fotball". Skolene stilte seg positive til henvendelsen og jeg fikk tilsendt den nasjonale læreplanen i programfaget toppidrett (IDR5-01) og operasjonaliseringen av denne i form av en lokal læreplan ved den enkelte skole.

### **4.2.1 Elevenes kjennskap til læreplanen i form av kompetansemålene og erfaringer med hvordan de blir oppnådd**

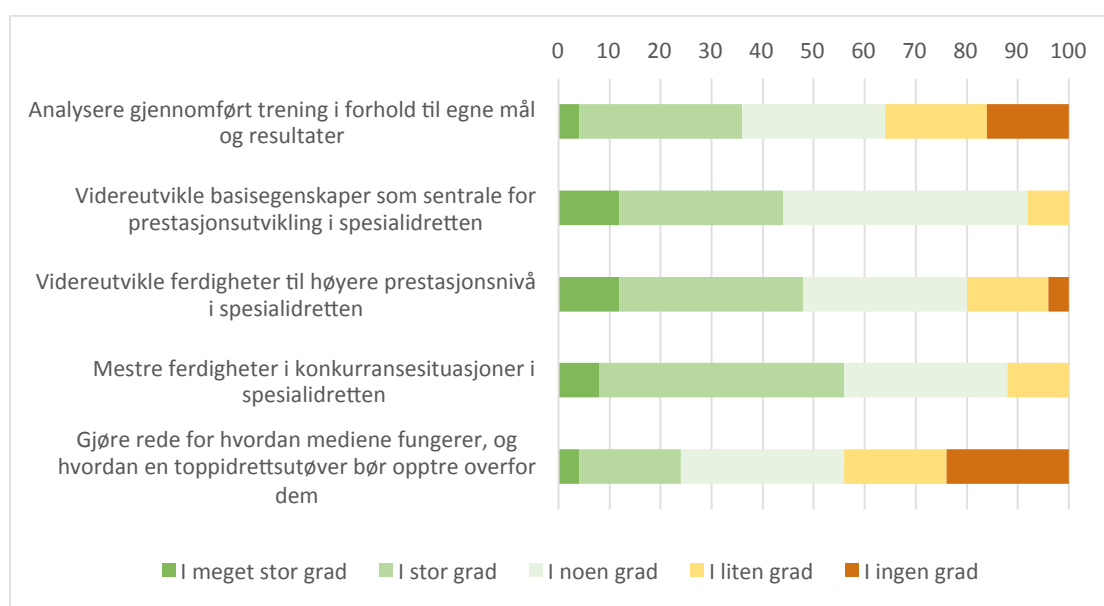
I kartleggingsundersøkelsen stilte jeg avgangselevne to overordnende spørsmål relatert til læreplaner og eventuelt annet planverket. Det første spørsmålet var: ***Hvor godt kjenner du kompetansemålene for programfaget "toppidrett fotball" i Vg3.*** Tabellen nedenfor viser elevenes kjennskap til læreplanene og grad av kjennskap.

Tabell 2: Elevenes kjennskap til kompetansemålene i den nasjonale lærerplanen

Kategori	Antall	Prosent
Særdeles godt	4	15
Meget godt	7	27
Godt	6	23
Nokså godt	6	23
Lite godt	3	12
<b>SUM</b>	<b>26</b>	<b>100</b>

Samtlige elever besvarte dette spørsmålet, og resultatene viser at 65 prosent av elevene svarer at de er godt, meget godt eller svært godt kjent med kompetansemålene i læreplanen. Tabellen viser videre at 35 prosent av elevene oppgir at de har nokså god eller lite god kjennskap til læreplanens kompetansemål. Dette betyr at omtrent én av i alt tre elever ikke er kjent med læreplanens kompetansemål i særlig stor grad.

Det neste spørsmålet elevene ble spurt om å svare på var: ***I hvor stor grad føler du at kompetansemålene blir oppnådd på følgende områder?*** Figur 1 viser elevenes vurdering av grad av oppnåelse av de 5 læreplandefinerte kompetansemålene i en gradert tabell.



Figur 1: Elevenes vurdering av måloppnåelse knyttet til læreplandefinerte kompetansemål, N=26

Denne figuren viser i hvilken grad elevene opplever måloppnåelse i de forskjellige kompetansemålene. Resultatet på det første kompetansemålet innenfor treningsplanlegging omhandler det å analysere gjennomført trening i forhold til egne mål og resultater. Her svarer 36 prosent av elevene at de mener de har oppnådd kompetansemålet i enten meget stor eller i stor grad, mens like mange skriver at målet er oppnådd i liten eller ingen grad. Det andre kompetansemålet hører til under basistrening. Her viser det seg at 44 prosent av elevene mener det å videreutvikle basisegenskaper som er sentrale for prestasjonsutviklingen i fotball, blir oppnådd i meget stor eller i stor grad. Nær halvparten av elevene, dvs. 48 prosent, oppgir at kompetansemålet er realisert i noen grad, mens nær én av ti elever mener dette målet i liten grad er oppnådd.

Når det gjelder det tredje og fjerde kompetansemålene er begge disse relatert til ferdighetsutvikling. På spørsmålet knyttet til vurdering av det å videreutvikle ferdigheter til høyere prestasjonsnivå i spesialidretten, fotball, svarer 48 prosent av elevene at de opplever måloppnåelse enten i meget stor grad eller i stor grad, mens 20 prosent, altså en av fem elever svarer at de føler dette i liten grad eller ingen grad blir ivaretatt. Kompetansemålet knyttet til det å mestre ferdigheter i konkurransesituasjoner i spesialidretten fotball, betraktes av elevene som et målområde der over halvparten av dem, 56 prosent, mener at dette blir oppnådd i meget stor eller stor grad. I alt 32 prosent mener dette er tilfellet i noen grad, mens 12 prosent erfarer liten grad av måloppnåelse innenfor dette målområdet.

Som i det foregående målet knyttet til ferdighetsutvikling er det omtrent én av ti elever som i liten grad opplever at kompetansemålet realiseres etter intensjonen.<sup>2</sup> Det femte og siste kompetansemålet knytter an til det å gjøre rede for hvordan mediene fungerer, og hvordan en toppidrettsutøver bør opptre overfor dem. Her svarer kun 24 prosent av elevene at dette realiseres i meget stor grad eller i stor grad, mens 32 prosent mener det skjer i noen grad. I alt 44 prosent av elevene mener derimot at dette målet i liten eller ingen grad ivaretas slik det er tenkt. Kun én av fire elever oppgir at dette kompetansemålet innfris mot nær halvparten av elevene mener dette skjer i liten grad.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> I intervjuene med de fagansvarlige ble ferdighetsmålene trukket frem som de viktigste i toppidrett fotball.

<sup>3</sup> Det kompetansemålet i opplæringen de fagansvarlige lærerne vurderer som minst relevant, omhandler det å gjøre rede for hvordan mediene fungerer, og hvordan en toppidrettsutøver bør opptre overfor dem.

## 4.2.2 Fagansvarlige forståelse og praktisering av læreplan

Når det gjelder de fagansvarliges forståelse for, og realisering av den nasjonale læreplanen for programfaget toppidrett, virker det å være svært varierende fra de ulike fagansvarlige lærerne. På spørsmål om å få tilsendt alle relevante læreplandokumenter fra de ulike videregående skolene gjeldende for dette faget, fikk jeg i første omgang kun tilsendt den nasjonale læreplanen. Med unntak en skole som sendte skolene meg en lokal operasjonalisering av den nasjonale læreplanen, herunder oversikt over tema/emne fra lærerplanen, kompetansemål, arbeidsmåter, lærestoff/læremidler, vurderingsform/vurderingskriterier og merknader. Etter flere henvendelser fikk jeg tilsendt årsplaner/terminplaner/periodeplaner med beskrivelse av når man planla å arbeide med de ulike kompetansemålene, vurdering for toppidrett 3, fagrapporter, målplaner, mappeoppgaver og liknende. En av skolene sendte meg kun en generell beskrivelse av hvor og når programfaget ble gjennomført og hvordan de gjennom tre år forsøkte å dekke kompetansemålene.

Slik jeg vurderer dette totalt sett er det mye som tyder på at skolene og den enkelte fagansvarlig lærer i liten grad vektlegger betydningen av å lage en helhetlig lokal læreplan basert på sentralt gitte føringer lagt i den nasjonale læreplanen for faget. Det jeg fant, var at faget praktiseres med varierende referanse til den offisielle læreplanen. Men jeg fant også at de fagansvarlige lærerne hadde en praksis som i stor grad var frigjort fra formulerte intensjoner og mål og dermed kan sies å praktiserer en såkalt skjult eller ennå ikke iverksatte læreplan (Engelsen, 2015, s. 31-34). Formuleringen fra en av de fagansvarlige underbygger det sistnevnte: *Det er helt opp til meg hvordan jeg vil legge opp undervisningen*. Undervisningen og opplæringstilbudet i faget variere mye fra skole til skole og mye kan tyde på at den enkelte fagansvarlige lærer og fagmiljø legger til rette for en opplæring de selv mener er god eller riktig.

På spørsmålet mitt til de fagansvarlige lærerne om **hvordan de disponerte og brukte timene**, svarte lærerne at de stort sett erfarer at de har frihet til å forme og tilpasse timene litt som de selv ønsker. Den nasjonale læreplanen har timeplanfestet at programfaget "toppidrett fotball" skal innbefatte 140 timer per år. Det er videre lagt opp til 5 timer undervisning i uka inkludert teori og praksis. På spørsmålet mitt til de fagansvarlige lærerne om hvordan de disponerte og brukte timene, svarte lærerne at de stort sett erfarer at de har frihet til å forme og tilpasse timene litt som de selv ønsker:

*Det er lagt opp til 5 timer undervisning i faget i uka. Men skolen tilpasser om det er en spiller som er så god at han bør kunne trene mer eller tilpasse det mer. Da tar man noen timer fra aktivitetslære i perioder. (Fagansvarlig 1). En annen fagansvarlig lærer sier det slik: Vi har 1 time mer hos oss. Det er fordi vi har valgt å forskyve 1 aktivitetslære-time over til toppidrett fotballfaget. (Fagansvarlig 2).*

En annen lærer underbygger det de to andre fagansvarlige har sagt om tilpasning: *Det er helt opp til meg hvordan jeg vil legge opp. På tirsdagene så har vi 3 skoletimer etter hverandre. Det å kjøre treningsøkt på 2 timer og 15 minutter er lite hensiktsmessig, så da starter jeg alltid med en halvtime teori før vi går bort for å trene 1,5 time. Det fungerer bra. Det er jo noen kompetansemål som går på det med treningsplanlegging, og de leverer inn mappeoppgave i både 1 og 2 termin. Og da får de litt drypp i forhold til mappeoppgave. Ellers, eller av og til tar jeg opp noen kamper fra helgen også ser vi igjennom noen klipp og prater igjennom det. (Fagansvarlig 3).*

Jeg stilte også følgende spørsmål til de fagansvarlige lærerne: ***Kan du si noe om hvordan programfaget er planlagt, og hvilke læringsdokumenter du mener er viktig?*** På dette spørsmålet fikk jeg forskjellige svar:

*Ja, vi følger jo lærerplanen for toppidrett Vg1, Vg2 og Vg3. Også har vi tett samarbeid med aktivitetslære. Vi ser jo også litt toppidrettsfaget og aktivitetslærefaget sammen. Og treningslære. I forhold til arbeidskravsanalyser, kapasitetsanalyser og. Og i toppidrettsfaget kan du gjennomføre dette her i forhold til treningslæra. Også er det særs viktig med generell lærerplan. Spesielt det å se menneske og den overordna del. Den er ganske viktig. (Fagansvarlig 2). En annen fagansvarlig svarer følgende: Ja, vi planlegger ut fra kompetansemålene. Så vi er innoom alt i løpet av året. Atter en annen lærer svarer at planverk er noe personen lager selv, men at vedkommende følger skolens læreplandokumenter. Læreren sier at *det er litt opp og ned når det gjelder planleggingen*, og argumenterer med at det er fordi disse plandokumenter fra skolen kommer litt sent, og at personen ikke er med i prosessene når det planlegges før skolestart.*

Jeg stilte også spørsmål om hva de fagansvarlige lærerne mente var ***det viktigste innholdet i lærerplanen***, om de anså planene for å være oppdaterte i forhold til dagens

behov og om de ville endret på noe i læreplanene om de fikk anledning, og eventuelt hva de ville vektlagt. De fagansvarlige har ganske lik oppfatning av hva de mener er det viktigste innholdet i lærerplanen, og det er utelukkende knyttet til ferdighetsutvikling. En lærer begrunner dette slik: *Punkt nummer 1. Det er bra at vi kan jobbe med det på dagtid. På bakgrunn av belastningsstyring, og at det er en relativt viktig del av fotballen. Jeg tror også at elevene liker veldig at vi prioriterer fotballferdigheten. Derfor mange har valgt programfaget "toppidrett fotball". De ønsker å spille mest mulig fotball.* (Fagansvarlig 4). En annen fagansvarlige lærer sier: *Ferdighetsutvikling, det ser vi mest på. Tekniske ferdigheter.* (Fagansvarlig 2). Videre trekker en annen lærer frem følgende: *Jeg syntes jo ferdighetsutvikling er det viktigste da når det er snakk om toppidrett. Altså det med å utvikle seg som fotballspillere, det andre kan de gjøre andre steder. Det er i hvert fall det jeg mener. Det er jo ferdighetsutviklinga. Ja, der må hovedfokuset ligge. Men trener ganske mye basis med dem og, på grunn av at de har såpass mye trening med ball i klubb.* (Fagansvarlig 5).

På bakgrunn av at faget og den nasjonale læreplanen lagt for faget (IDR5-01), ikke er endret siden 2006, stilte jeg spørsmålet **om de fagansvarlige lærerne anså dagens lærerplan for å være oppdatert i forhold til dagens behov?** Her fikk jeg litt ulike svar: *Lærerplanen fra Udir er noe vanskelig formulert. Vi følger planen, men vi har laget en lokal variant som vi tror elevene synes er enklere å forstå. Den er operasjonaliserbar. I denne er læringsmålene mer konkret, og vi lager planer ut fra disse. Jeg opplever lærerplanen som noe ambisiøs. Læreren understreker at ambisiøs er for eksempel, det at et av læringsmålene under treningsplanlegging, har som mål at eleven skal kunne redegjøre for hvordan mediene fungerer og hvordan en toppidrettsutøver bør opptre ovenfor dem* (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 9). (Fagansvarlig 1).

En annen ble svært engasjert av spørsmålet om dagens læreplan svarer på dagens behov og krav: *Ja, ikke sant. Dagens krav? Og ja, dagens fotball? Ja, det er jo liksom, ja jeg skjønner. Det er jo starta opp det faget og er starta opp for NTG, Wang og toppidrettsgymnasene. Og det er jo kanskje enda mer fokus på individene. Jeg ser jo ikke på lærerplanen som noe hinder for at du kan gjøre en topp jobb jeg. For det er ikke sånn at den setter noen begrensninger den. Det er ikke sånn at du skal gjøre det eller det. Den er veldig åpen den. Du skal videreutvikle ferdigheter, du skal utvikle ferdigheter. Ikke sant? Det drives jo veldig forskjellig fra skole til skole rundt om i*



Norge. I forhold til det vi gjør. Det er mange steder det er trener fra klubber som er sammen med lærer på skolene. Du har skoler som har kroppsscanning med fysioterapeuter før du begynner på toppidrettsfaget. (Fagansvarlig 2).

Det virker ikke som om lærerne er så opptatt av den nasjonale læreplanen, eller at de erfarer at den legger begrensninger på dem, eller at den er styrende for innholdet i undervisningen de har ansvaret for, slik det kommer til uttrykk her: *Ja, jeg føler ikke den legger noen begrensninger på arbeidet mitt, det gjør jeg ikke altså. Jeg husker ikke akkurat alle detaljene, jeg sitter ikke og leser på den hver uke eller måned. Jeg kjenner jo selvfølgelig hovedinnholdet og rammene, så det er ikke noen ting jeg føler burde endres egentlig.* (Fagansvarlig 3). *Ja, det er vel ingen hemmelighet at ut fra eks antall seminarer og skolebesøk vi har hatt så er det ikke så mange som følger den. Du følger den jo til en viss grad, men du vrir jo den om til alle punkter du mener er best for å utvikle fotballspillere. Det ene punktet er vel basisferdighet. Kunne vel klinka det mer inn mot fotballhurtighet. Men man kan du jo legge det inn som du vil da.* (Fagansvarlig 4).

Videre virker det som om enkelte av lærerne ser på deler av læreplanen som gammeldags, som læreren som uttalte følgende: *Jeg føler jo at mye av det er jo gammelt. Også tenker jeg. Altså jeg husker i fjor så hadde 1 klasse vel noen av de kravene var at du skulle ha med vannflaske, det er jo en del av det å være toppidrettsutøver, det er jo greit. Men allikevel er det opp og ned på en karakter liksom. Leggskinn og vannflaske. Det er greit at det krav da. Men at det er en del av å være toppidrettsutøver. Det kunne sikkert blitt gjort noen andre valg da.* (Fagansvarlig 5).

På spørsmålet mitt om det var **noe de fagansvarlige ville endret på i lærerplanen hvis de fikk muligheten til det fikk jeg forskjellige svar:** *Nei, egentlig ikke. Det er veldig greit sånn som den er. Jeg syntes det er veldig greit at den er åpen. At det er mest praktisk som fag.* (Fagansvarlig 2). En annen lærer gir uttrykk for manglende forståelse for læreplanen som styrende for arbeidet: *Det er kompetansemål jeg ikke bruker noe tid på i det hele tatt. Det med medier, det er ikke relevant, rett og slett for den gruppa vi har. Det er sikkert veldig viktig for de som driver på litt høyere nivå.* (Fagansvarlig 3). Vedkommende kommer inn på noe han mener kunne endres, i faget og det er selve navnet "toppidrett": *Det er sikkert veldig viktig for de som driver på litt høyere nivå.*

*Faget heter "toppidrett fotball". Jeg liker ikke det ordet. Fordypningsidrett eller spesialidrett hadde vært mye mer passende. (Fagansvarlig 3).*

Ytterligere en annen lærer er opptatt av å konkretisere læreplanens idet han sier: *Ja, jeg ville spesifisert den enda mer. For nå er det helt generelt hva som står der. Du kan dra det inn hvor du og når du vil, akkurat som det passer deg. Kanskje det kunne blitt spesifisert enda mer. (Fagansvarlig 4)* Dette synspunktet støttes også av en annen lærer: *Jeg ville nok lagt mer vekt på holdninger og den ferdighetsbiten. Det å ville noe da. Jeg tror det er like mye viktig som å være glemsk på utsyr da. Det er viktig å vite at du ønsker å komme en plass da, det med treningsvilligheten og legge mer vekt på ferdighetsutvikling enn alt det andre. (Fagansvarlig 5).*

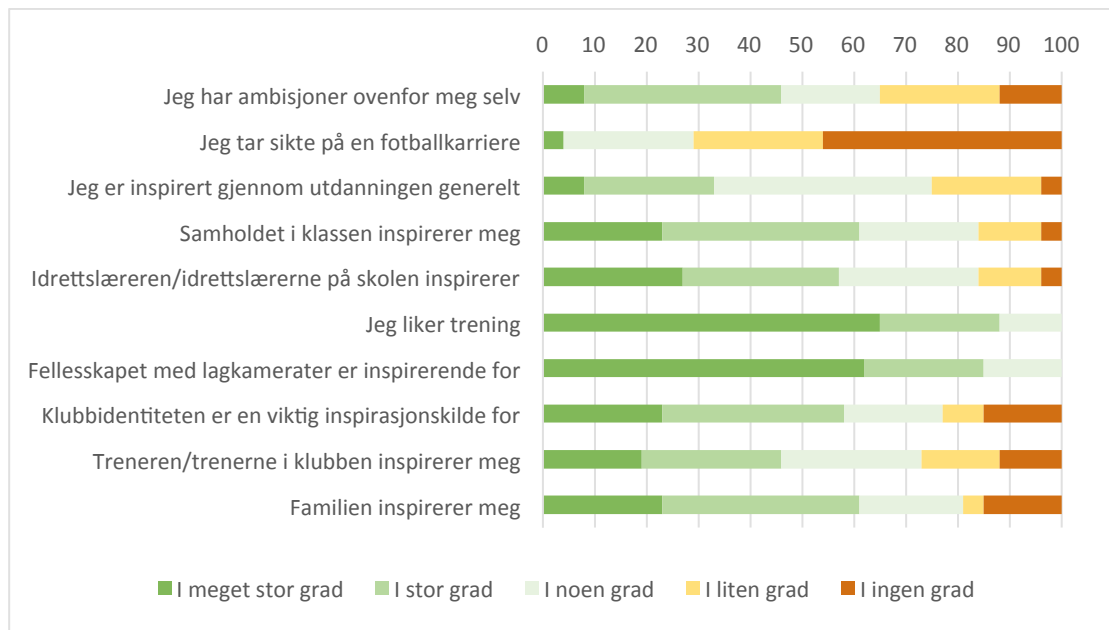
Som vi har sett har elever og fagansvarlige lærere noe ulikt syn på læreplanens mål og innhold og lærerne tilpasser i stor grad undervisningen slik de anser det som mest formålstjenlig i forhold til å legge til rette for prestasjonsutvikling blant elevene. I det følgende presenteres svar fra elevene knyttet til deres motivasjon og ambisjonsnivå. Her er det interessant å se om det er samsvar mellom lærerne og elevenes syn.

### **4.3 Elevenes motivasjon og ambisjonsnivå**

Hva slags motivasjon og ambisjoner den enkelte elev har for fotball og deltakelse i programfaget toppidrett har stor betydning for prestasjonsutvikling. Indre motivasjon og sterkt ønske om å prestere godt og et motiverende ytre lærings- og treningsfremmende miljø i form av felleskap og samhandling med medelever, lærere og trenere, er en forutsetning for å kunne prestere og utvikle seg som fotballspiller.

#### **4.3.1 Elevenes motivasjon for fotball og deltakelse i programfaget**

I spørreskjemaet ble elevene stilt noen spørsmål om motivasjon og dette særlig knyttet til spørsmålet om ***hva som motiverer dem til å spille organisert fotball***, og hva som motiverer til trening i programfaget "toppidrett fotball". Figuren nedenfor viser at eleven har mange og til dels forskjellige motiver og beveggrunner for å spille organisert fotball.



Figur 2: Elevenes motivasjon for å spille organisert fotball, N=26

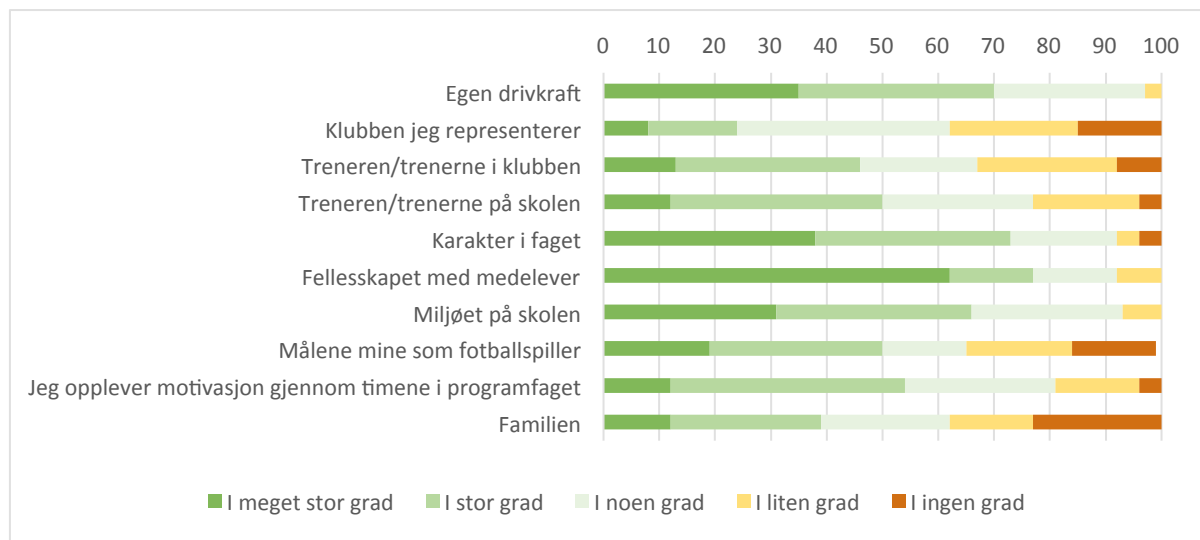
Figuren gir en oversikt over hva som virkelig motiverer elevene til å spille fotball og hva som ikke er så viktig for dem når det gjelder motivasjon. Av hele elevgruppen oppgir 88 prosent at det som motiverer dem mest (i meget stor eller stor grad) til å spille organisert fotball er at de rent faktisk liker å trene. Videre sier 85 prosent at fellesskapet med lagkamerater er at de noe som inspirerer sammen med samholdet i klassen som oppgis av 61 prosent å være noe som inspirer til å spille fotball. Familien oppgis også av 61 prosent av elevene å være til inspirasjon sammen med det å ha en klubbidentitet slik 58 prosent svarer det.

Av det som ser ut til å motiverer elevene minst (i liten grad og ingen grad) oppgir hele 71 prosent av elevene at det å sikte seg inn på en fotballkarriere i liten grad er en motivasjonsfaktor. Egne ambisjoner virker heller ikke å være motiverende i særlig stor grad for 35 prosent av elevene. For én av fire elever (25 prosent), er heller ikke treneren eller trenere i klubben til stor motivasjon eller klubbidentitet som 23 prosent oppgir som inspirasjonskilde. Det er i denne sammenhengen også interessant å merke seg at i alt 16 prosent av elevene svarer at idrettslæreren/idrettslærerne i liten eller ingen grad inspirer eller virker motiverende for det å spille organisert fotball.

På det *åpne spørsmålet der elevene selv kunne utdype nærmere hva som inspirerer dem* var det kun to elever som svarte. Den ene svarte: *Å se på profesjonell fotball,*

ikoner som spiller og se hvor god jeg kan bli . Den andre eleven sa det slik: *Min lidenskap til spillet.*

På det neste spørsmålet om *hva som motiverer til trening i programfaget* finner vi i figuren i alt ti forskjellige motivasjonsfaktorene elevene anser som viktige.



Figur 3: Elevenes motivasjon for trening i programfaget, N=26

Denne figuren gir et helhetsbilde av alle de faktorene elevene selv mener motiverer til trening i programfaget. I alt 77 prosent av elevene svarer at de opplever fellesskapet med medelever som noe som motiverer til trening i faget, etterfulgt av karakterer i faget som 73 prosent mener er en motivasjonsfaktor for treningsinnsats i faget. Egen drivkraft anses av 70 prosent for å motivere til trening i programfaget og 66 prosent svarer at miljøet på skolen virker treningsmotiverende. Vi ser også at treneren/trenerne på skolen og i klubben betraktes av henholdsvis 50 prosent og 46 prosent, som nær likeverdige faktorer i det å fremme motivasjon for trening i programfaget.

Av figuren fremgår det at det som motiverer elevene minst av de ti alternativene ut fra i liten grad og ingen grad, oppgis å være klubben de representerer og familien slik 38 prosent svarer det. Elevenes mål satt for det å bli fotballspiller, ser heller ikke ut til å være av stor betydning for de 34 prosent av dem som har svart at det i liten grad motiverer til trening i programfaget, ei heller treneren/trenerne i klubben som 33 prosent tillegger liten effekt.

På det åpne spørsmålet fikk elevene muligheten til å svare om det var **noe annet som var med på å påvirke motivasjonen for timene i programfaget "toppidrett fotball"**.

Her var det kun én elev som svarte, og eleven skrev følgende: *Bli den beste utgaven av meg selv, jeg skal alltid gi 100%*.

Elevenes motivasjon knyttes til skole- og undervisningsmiljø, familie og klubb, som inkluderer både indre og ytre motivasjonsfaktorer. Selv om den indre motivasjonen er avgjørende for å kunne utvikle seg i retning økt prestasjonsutvikling i fotball oppfatter elevene de ytre motivasjonsfaktorene som like viktige. Dette kan også knyttes til elevenes ambisjonsnivå som fotballspillere og ellers innen annen idrettsrelevant ledelse.

#### 4.3.2 Elevenes ambisjonsnivå som fotballspillere

Elevene ble stilt flere spørsmål knyttet til deres ambisjoner og ambisjonsnivå som fotballspillere og innenfor idrett og eller treningsledelse. ***Et av spørsmålene om elevenes ambisjonsnivå som fotballspillere omhandlet på hvilke nivå elevene hadde spilt fest kamper i 2017.*** Tabellen nedenfor viser hvor mange elever som har spilt på de ulike nivå.

Tabell 4: Nivå og antall spilte kamper i 2017

<b>Kategori herrer</b>	<b>Antall</b>
Junior (G19 kval interkrets)	7
Junior (G19 2 divisjon)	2
7. divisjon	1
6 divisjon	2
5 divisjon	2
4 divisjon	5
<b>Kategori kvinner</b>	<b>Antall</b>
4 divisjon	2
3 divisjon	4
2 divisjon	1
<b>SUM</b>	<b>26</b>

Tabellen viser at ingen av elevene har spilt på høyere nivå enn 4 divisjon for menn og 2 divisjon for kvinner (2017). Som tabellen også får frem fordeler elevene seg på ulike kategorier forhold til nivå. Vi ser at guttene spilte flest kamper i junior G19 kval interkrets (7stk), etterfulgt av 4 divisjon (5 stk), 5 divisjon (2stk), G19 2 divisjon (2stk), 6 divisjon (2stk) og 7 divisjon (1stk). Dette er interessante tall i forhold til det som har med den enkelte elev/spillers ambisjoner å gjøre. I spørreskjemaet ble elevene bedt om å svare på *hvilke ambisjoner de hadde som fotballspillere*, noe tabellen nedenfor viser kategorier for nivå og fordeling for elevene fordelt på herre- og damefotball.

Tabell 5: Ambisjoner som fotballspillere

### Herrer

Kategori	Antall
Eliteserien	0
Obosligaen	3
2 divisjon	2
3 divisjon	1
4 divisjon	9
5divisjon	1
Jeg planlegger ikke å spille organisert fotball etter videregående	3
<b>SUM</b>	<b>19</b>

### Kvinner

Kategori	Antall
Toppserien	2
1 divisjon	0
2 divisjon	2
3 divisjon	1
4 divisjon	0
5 divisjon	0
Jeg planlegger ikke å spille organisert fotball etter videregående	2
<b>SUM</b>	<b>7</b>

Når det gjelder elevenes ambisjonsnivå som fotballspillere viser oversikten at de fleste, i alt ni elever oppga at de hadde ambisjoner om å spille 4 divisjon, tre elever hadde ambisjoner om å spille i Obosligaen (nest høyeste nivået i Norge), to satset på 2 divisjon, en elev satset på 3 divisjon og atter en annen elev siktet seg inn på 5 divisjon. Tre av elevene svarte at de ikke planla å spille fotball etter videregående skole. Av jentene spilte fire av dem i 3 divisjon, to elever spilte i 4 divisjon og en elev spilte i 2 divisjon. I forhold til ambisjonsnivået, svarte to elever at Toppserien (høyest rangerte ligaen i Norge) var ambisjonsnivået, to elever oppga 2 divisjon, en elev svarte 3 divisjon og to av elevene hadde ikke planer om å spille fotball etter videregående skole.

Jeg stilte også spørsmål om elevene *planla å ta trenerutdanning/trenerkurs innen fotball etter endt videregående opplæring*. Her svarte 50 prosent av elevene ja, 38 prosent svarte at de ikke visste, og 12 prosent planla ikke å ta trenerutdanning/trenerkurs innen fotball etter fullført videregående skole.

Elevene ble også stilt spørsmål om *fremtidsplaner innenfor idretten og om de hadde noen ambisjoner om andre roller innen idretten og fotball*. Så spørsmålet: Har du ambisjoner om å bli fotballtrener? Her svarte 20 prosent bekreftende på dette, mens 35 prosent oppga at de ikke visste og 45 prosent svarte nei. Av dette ser vi at én av fem elever har ambisjoner om å bli fotballtrener.

På spørsmålet om elevene hadde *ambisjoner om andre roller innen fotball-ledelse* var det 21 av 26 elever som svarte. Av dem var det tre elever som bekreftet ambisjoner om andre roller innen fotball-ledelse, femten svarte "vet ikke" og de resterende tre svarte nei.

Mitt siste spørsmål om dette tema rettet seg mot hvorvidt elevene hadde *planer om å studere idrettsfag på høyskole/universitetsnivå etter endt videregående opplæring*. Av den samlede elevgruppen oppga 12 prosent at de hadde slike planer, et overveldende flertall på 57 prosent visste ikke, mens 31 prosent bekreftet at de ikke hadde planer om å studere idrettsfag videre på høyere nivå. Av disse spørsmålene som går på ambisjoner og studier innenfor idrettsfag kan vi se at 20 prosent av elevene har fremtidsplaner innenfor idretten/fotballen og noen svært få har ambisjoner om andre roller innen fotball-ledelse. 50 prosent av elevene har planer om å ta trenerutdanning/trenerkurs innen fotball etter videregående opplæring og 12 prosent svarer at de har planer om å studere idrettsfag ved en høyskole eller et universitet. Vi finner også at en stor andel av elevene svarer vet ikke, og dermed er usikre. Min kartleggingsundersøkelse ble foretatt i slutten av januar, noen få måneder før elevene måtte søke seg videre til høyere utdanning eller velge andre veier. På tross av at de snart skulle gjøre et viktig vegvalg videre svarer i alt 57 prosent at de ikke vet om de ønsker å gå videre med idrettsfag ved en høyere utdanningsinstitusjon.

Resultatene viser at det er store forskjeller i elevenes motivasjon og ambisjonsnivå knyttet til faget og deres oppfatninger av årsakene til at det er slik. Skole- og læringsmiljø preget av godt fellesskap med medelever og trenere (lærere i programfaget) på skolen sammen med familie og klubb, er noe som i stor grad ser ut til å motiverer elevene.



## 4.4 Elever og fagansvarlige læreres oppfatninger av og erfaring med programfaget som læring og utviklingsarena

Den nasjonale læreplanen legger vekt på at programfaget toppidrett skal tilby elevene gode læringsbetingelser preget av utfordringer, spenning, glede og mestring samtidig som det skal bidra til å utvikle den enkeltes selvtillit. Elevene skal også utvikle sine evner til å ta ansvar for andre og verdsette deres innsats (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 1). For å ivareta dette i undervisnings- og treningssammenhengen er det viktig å legge til rette for det og ikke minst være bevisst på betydningen av å se den enkelte elev i lys av vedkommende sine læreforutsetninger, motivasjon og utviklingsambisjoner. I dette perspektivet er det med kvalifiserte tilbakemelding fra de fagansvarlige lærerne og andre involverte svært viktig.

### 4.4.1 Elevenes syn på skolen som læringsarena

I kartleggingsundersøkelsen ble elevene stilt noen spørsmål som handlet om hvordan skolen fungerer som en læringsarena for deres utvikling som fotballspillere. Det første spørsmålet elevene svarte på var: ***Hvordan oppleves læringsmiljøet i toppidrettsfaget?*** På dette spørsmålet svarte 56 prosent av elevene at læringsmiljøet oppleves som særdeles godt eller meget godt, mens 28 prosent svarer at det er godt, og 16 prosent svarer nokså godt eller lite godt. I alt svarer 84 prosent at læringsmiljøet er godt, noe tidligere funn har bekreftet, se kapitel 4.3.

Elevene fikk også anledning til å besvare tre læringsrettede spørsmål som gikk på det ***faglige nivået i et helhetsperspektiv*** og dette også i forhold til medspillere og trenere i faget. Nærmere halvparten av elevene (48 prosent) oppgav det faglige nivået som særdeles eller meget godt, mens 32 prosent svarte at det er godt og ytterligere 20 prosent opplever det faglige nivået som nokså godt eller lite godt.

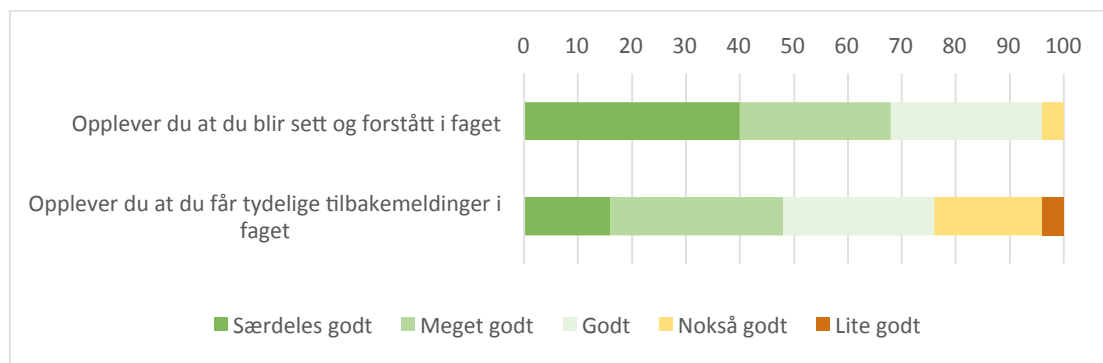
På spørsmålet om deres ***vurdering av det faglige nivået til deres trener i programfaget***, svarte 64 prosent at dette er særdeles eller meget godt, 32 prosent svarer godt, og kun 4 prosent svarer at dette oppleves som lite godt.

Elevene ble også spurt om: ***Hvordan de opplever det faglige nivået er hos sine medspillere i faget?*** Her var det delte opplevelser blant elevene. Om lag halvparten av elevene (47 prosent) svarer at det faglige nivået hos medspillere ble opplevd som

særdeles eller meget godt, 19 prosent mener det er godt og de resterende 34 prosent svarer at det oppleves som nokså godt eller lite godt.

Elevene ble i tilknytning til kategorien læringsarena også stilt følgende to spørsmål:

***Opplever du at du blir sett og forstått i faget?*** og ***Opplever du at du får tydelige tilbakemeldinger i faget?*** Figuren nedenfor viser svarene og svarfordelingen på disse to spørsmålene.



Figur 4: Opplevelsen av å bli sett og forstått og få tydelige tilbakemeldinger i faget, N=26

Her viser figuren at de fleste elevene (68 prosent), opplever å bli sett og forstått i faget på en særdeles god, eller meget god måte. Men det er noe lavere svarprosent (48 prosent), som opplever å få tydelige tilbakemeldinger i faget på en særdeles eller meget god måte og hele 24 prosent av elevene opplever ikke å få det tilstrekkelig nok. Her ville undersøkelsen ha vært tjent med et oppfølgingsspørsmål der de elevene som opplever seg lite sett og vurdert ble bedt om å utdype dette ytterligere. Er det slik at programfaget "toppidrett fotball" i stor grad har et individuelt fokus? Og i forlengelsen av dette, kan man si at elevenes utviklingsmål danner omdreiningspunktet for dialog og samarbeid mellom elev, fagansvarlig og trener? I det følgende vil jeg se nærmere på hva elevene har svart på disse viktige spørsmålene.

#### 4.4.2 Elevenes utviklingsmuligheter og erfaringer ved programfaget "toppidrett fotball"

Dersom man skal kunne legge til rette for prestasjonsutvikling som del av faget "toppidrett fotball", er det av avgjørende betydning at elevene har definerte

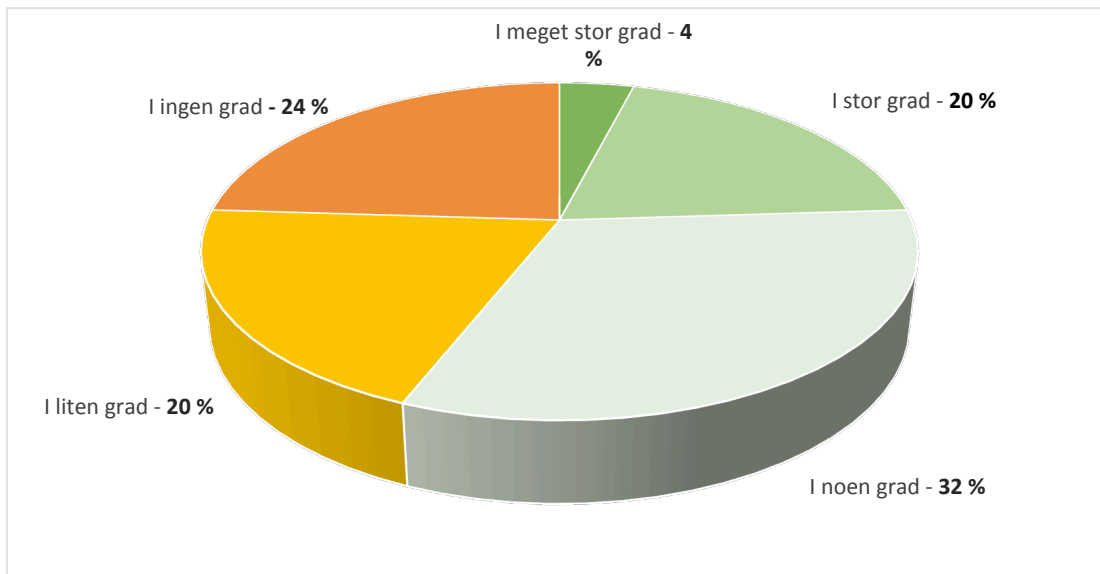
utviklingsmål de kan streke seg etter. I kartleggingsundersøkelsen ble elevene **bedt om å svare på om de hadde individuelle utviklingsmål**, slik tabellen nedenfor viser.

Tabell 6: Har elevene individuelle utviklingsmål?

Kategori	I meget stor grad	I stor grad	I noen grad	I liten grad	I ingen grad	Sum	Antall
Har du individuelle utviklingsmål	27	31	27	12	3	<b>100</b>	<b>26</b>

Tabellen får fram at 58 prosent av elevene oppgir at de i meget stor eller stor grad har individuelle utviklingsmål. Det er 27 prosent som svarer at de i noen grad har individuelle utviklingsmål, mens 12 prosent har det i liten grad og 3 prosent ikke ser ut til å ha utviklingsmål i det hele tatt. Flertallet, altså nærmere tre av fem elever har individuelle utviklingsmål. Utover dette er det grunn til å stille seg spørrende til hva det betyr at 27 prosent i noen grad har individuelle utviklingsmål og 12 prosent i liten grad? Kan det være slik at elever som ikke er blant de beste og de med størst potensial i liten grad blir prioritert og satset på gjennom utviklingsmål tilpasset den enkelte? Er det mulig å realisere fagets mål og intensjon om å bidra til prestasjonsutvikling uten at hovedpersonene, altså eleven selv har klart definerte utviklingsmål å strekke seg etter?

Elevene ble også utfordret til å svare på spørsmålet om **i hvilken grad de opplever at toppidrettsfaget har gjort dem til en bedre fotballspiller**. Her må det sies at elevene på undersøkelsestidspunktet hadde gjennomført i overkant av 350 timer i programfaget. I figuren nedenfor ser vi svarene på dette viktige spørsmålet.



Figur 5: I hvilken grad opplever elevene at toppidrettsfaget har gjort dem til en bedre fotballspiller? N=26

Denne figuren gir et noe overraskende bilde av hvorvidt elevene opplever at faget har medført at de har utviklet seg som fotballspillere. I forlengelsen av dette spørsmålet ble elevene også bedt om å utdype svarene på det overnevnte ved å svare på det følgende spørsmålet: **Hvis du har svart i meget stor grad eller i stor grad. Hva vil du spesielt trekke frem som viktig med faget som har gjort deg til en bedre fotballspiller?** Elevene svarer litt forskjellig på spørsmålet: *Det at man får ekstra trening med ball, enkelt og greit.* En annen elev svarer: *Flere treningsøkter med kvalitet, som er bra for andre lagstreninger.* Flere oppgir også treningsøkter, og treningsøkter med ball sammen med teknikktraining, spesifikk ferdighetstrening og bedre spilleforståelse som noe som har medført at de er blitt bedre fotballspillere. Mengdetrening oppgis også som viktig i utviklingen av å bli bedre til å spille fotball slik elevene her gir uttrykk for det: *Er ikke så mye med faget som har gjort meg bedre, men det er klart at mengdetrening har vært viktig og Har fått masse mengdetrening og styrketrening grunnet lang skade.*

Andre elever fremhever lærerne/trenerne som de mener har vært flinke og bidratt til den enkelte elevs utvikling samt motivasjonen til å jobbe videre slik flere uttrykker det: *Læreren forstår utøverne bra og de motiverer meg til å bli en bedre spiller, Læreren er flink og det har smittet over på meg. Læreren er også flink til å vise øvelser, og Gode kompetente trenere og en arena med spillere med like ambisjoner som meg selv.* Flere elever vektlegger også bevisstgjøring som viktig slik denne eleven sier det:

*Bevisstgjøring på hva jeg må jobbe med, og at jeg får hjelp til dette gjør meg til en bedre fotballspiller.*

Elevene som oppga at de i liten eller ingen grad opplevde at toppidrettsfaget gjorde dem til bedre fotballspillere ble bedt om å svare på følgende spørsmål: ***Hvis du har svart i liten grad eller i ingen grad. Hva vil du spesielt trekke fram som den viktigste årsaken til at faget ikke har gjort deg til en bedre fotballspiller?*** Her er det mange av de samme forklaringene elevene kommer med. Flere av dem svarer at læreren ikke legger opp til individuelt tilpassede treningsøkter i programfaget, at treningstimene oppleves som useriøse og for generelle eller at det er lavt nivå på medelever slik at det ikke blir utfordrende nok i forhold til prestasjonsutvikling. En elev sier: *At treneren som vi har nå ikke fokuserer på å utvikle spillere. Det er useriøse treninger.* En annen formidler at det er: *Litt for mye generell fotballspilling. Ikke fokusert på min posisjon på banen.* En tredje elev hevder at det er: *Lavt nivå på elevene.*

Andre elever mener at oppmøte blant elevene i programfaget ikke er godt nok, og at det ødelegger for spillerutviklingen ved at det er for få å spille mot ellers mener mange at det er for lite variasjon i det som skjer på øktene. En elev mener at han ikke har opplevd å utvikle seg som fotballspiller fordi faget er for lite omfattende og dybdeorientert, og at man for å kunne bli proff må gå på en toppidrettslinje, hvor timeantallet er betraktelig større enn det som er tilfelle ved den offentlige videregående skolen. Han sier det slik: *For lite fag til å bli proff. Må gå på en toppidrettslinje med mer fokus på mengde.* I forlengelsen av dette er det interessant å se nærmere på hvilke erfaringer og opplevelser de fagansvarlige lærerne har i forhold til elevenes utviklingsmuligheter ved programfaget "toppidrett fotball".

#### 4.4.3 Fagansvarliges erfaringer og oppfatninger i forhold til elevenes utviklingsmuligheter

Jeg stilte de fagansvarlige spørsmålet om ***hva de mente var det viktigste i forhold til utvikling av elever i dette programfaget.*** Samtlige fagansvarlige var raske med å svare ved å formidle hva de mente elevene måtte gjøre for å utvikle seg som fotballspillere. Her ble det benyttet ord som at elevene måtte være ydmyke og ha et ønske om å lære, være spørrende, undrende og søkende, i tillegg til å være motiverte, rådvillige og

ambisiøse. De fagansvarlige var tydelige på at deres ansvar i faget omhandlet det å formidle kunnskap til elevene og det å legge til rette for treninger, men at det er eleven selv som må ta hovedansvar for den jobben som kreves, altså eierskap til egen prestasjonsutvikling. For å kunne legge til rette for denne utviklingen knyttet til den enkelte elev svarer en av de fagansvarlige lærerne at man må: *Individualisere. Her har du ikke noen som helts fokus på lag. Kun på eleven.* Jeg spurte vedkommende om han kunne utdype hva han la i det med individualisering overfor den enkelte elev. På dette spørsmålet svarte han følgende: *Det å drive med rolletrening, sette seg mål til hva du vil bli bedre på. Har man for eksempel hatt kamp mandag, så kan man analysere den kampen.* En annen lærer understreket det som ble sagt om individualisering, ved å gjøre det klart at faget "toppidrett fotball" skal supplere og utfylle det den enkelte elev ikke får mye av i klubben, eksempelvis det som omfatter rolletrening (repetisjoner på kamplike situasjoner i sin posisjon på banen). Dette ble vurdert som sentralt i utviklingen av fotballspillere i programfaget.

En annen fagansvarlig lærer svarer følgende på hva han forstår som det viktigste i forhold til å utvikling av elever i programfaget: *Det er sammensatt. Vanskelig å peke på èn ting. Vi jobber både individuelt og relasjonelt under treningsøktene. Men man må jo ha det grunnleggende, både teknikk og taktikk, valg og utførelse.* En fagansvarlig lærer svarer litt mer generelt på spørsmålet og mener at man bør drive med mest mulig varierte idrettsgrener lengst mulig. Videre vektlegger læreren betydningen av allsidig bevegelseslæring og samtidig påpeker han viktigheten av å "ha det gøy, lengst mulig". Han er også tydelig på at grunnleggende prinsipper i fotball er sentrale i faget og den enkelte elevs utvikling. Vedkommende formidlet i det samme intervjuet at valg i ulike situasjoner er noe man ikke bruker tid på, da han er av den oppfatning at man ikke skal blande seg inn i hvilke taktiske disposisjoner det jobbes med i klubb. Men han er likevel av den oppfatning at taktiske disposisjoner er det som er sentralt i utviklingen av fotballspillere på generell basis og i programfaget. Valg og utførelse er vel noe man med fordel kan arbeide med både i rolletrening, under individuelt tilpassede utviklingsmål og i ulike spillesekvenser, uten at det strider mot klubbens utviklingsfilosofi og treningspraksis?

En annen fagansvarlig mener de viktigste faktorene for å utvikle gode fotballspillere var å sikre et godt lærings- og utviklingsmiljø der veldig mye handler om: *Lagfølelse, det å*

*bygge lag. Det å vinne. Det å få bygge opp hver enkelt spiller.* I intervjuet med denne læreren spurte jeg om han kunne utdype hva han legger i det å "bygge opp hver enkelt spiller", og hva han mener er det viktigste for elevenes lærings- og utviklingsprosess? På dette spørsmålet formidlet læreren viktigheten av ferdighetsmålene og det å bruke tid på ferdighetsøvelsene som det viktigste og som han sa: *Det å håndtere ballen med få touch og lære opp spillerne til å gjøre enkle valg.*

Jeg stilte videre de fagansvarlige spørsmålet: ***På hvilken måte syntes du elevene gis muligheten til å utvikle seg som fotballspillere hos dere i programfaget?*** En av de fagansvarlige forteller at han også er trener i klubben til en del av elevene noe som skaper et godt samarbeid mellom skole og klubb. Fagansvarlig lærer og treneren sier: *Jeg føler jo at det blir lagt ganske godt til rette nå. I og med at det blir en sånn ukessyklus, hvor du har en blanding av rolig og tøffe økter. Mye rolletrening, individualisert fotballtrening på dagtid i skoletiden, og mer lagbasert på kvelden.* En annen fagansvarlig sier at de prøver å legge til rette for hver enkelt elev i forhold til deres ambisjonsnivå og utviklingsønsker. Han trekker videre frem at det har vært en utfordring i forhold til å nå ønskede mål det at elevene stadig har ulike typer skader og det virker demotiverende på elevene og generelt er motivasjonen til elevene tidvis ikke på topp.

Læreren sier at de i perioder trener med andre grupper (breddeidrett, volleyball etc) og driver med egentrening for å kunne slippe opp litt. En annen fagansvarlig sier at elevene får gode muligheter til å utvikle seg som elev i programfaget "toppidrett fotball": *De får tid til å jobbe med egne utviklingsmål i samarbeid med klubber. Vi legger til rette for generell teknikk og taktikk- trening. På prinsippnivå.* Han sier at utfordringen hos dem er at elevene ikke er modne nok eller "gamle nok i hodet", til å ta eierskap til utviklingsmålene noe som medfører at de fort kan bli (over)styrt av fagansvarlig lærere, trenere og andre involverte. Vedkommende lærer mener at oppfølgingen av den enkelte elev må foregå kontinuerlig slik at elevene veiledes i prosessen med å utvikle seg og realisere kompetanse- og ambisjonsmålene de har satt seg.

Et sentral spørsmål i denne studien har vært å undersøke lærernes oppfatninger om hvorvidt programfaget er lagt opp slik at det bidrar til å utvikle den enkelte elevs prestasjoner. Er de fagansvarlige lærerne av den oppfatning at programfaget "toppidrett

fotball", slik det framstår ved deres skole, er hensiktsmessig i forhold til målet om å bidra til å utvikle gode fotballspillere. Jeg fikk ulike svar på dette spørsmålet fra de ulike fagansvarlige lærerne som representerer fem forskjellige videregående skoler i Telemark. Enkelte var positive til hvordan programfaget er lagt opp hos dem, og mente de ivaretok nasjonale føringer lagt for faget. Andre var tydelige på at det ennå gjensto en del før de ville kunne si at programfaget var optimalt tilrettelagt for å realisere statlige intensjoner på en slik måte at elevene erfarte økt prestasjonsutvikling. De knyttet dette til timeplanlegging bestemt på den enkelte skole og ikke i dialog med fagansvarlig i forhold til hva som ville være gode treningstidspunkt for eksempel. En fagansvarlig uttrykte det slik: *Både ja, og nei. Nei, fordi det hos oss er slik at alle øktene er klokka 8 på morgningen, 9, 10 eller når det passer oss best. Vi har en økt fra 14-15.30.* Dette med manglende optimal timeplan i programfaget, fremheves også av en av de andre fagansvarlige. *Vi på "toppidrett fotball" må føye oss etter andre som legger timeplaner uten å ha den nødvendig idrettsfaglige forståelsen.* Denne læreren sier videre at det som er veldig bra ved deres skole er at de har få klubber å forholde seg til når det gjelder elevenes trenings- og læringsarena utover skolens opplæring, men at de samarbeidet svært godt med klubbene de har kontakt med. Så den dagen de har skoleøkten sent på dagen, er avtalen med elevenes klubber at de ikke skal trene i klubben på kveldstid, slik at man forhindrer overtrening og sikrer belastningsstyring. En siste fagansvarlig lærer formidler at programfaget er kvalitativt godt og sier følgende: *Ja, hos meg er det, det. Jeg styrer showet selv, med en fagplan i bunn. Vi har hatt sensorer som har gitt oss gode tilbakemeldinger. Så jeg tror vi har gjort noe riktig.* Det som her er presentert knytter også an til betydningen av samarbeid med elevenes klubber noe jeg vil fokusere på i det følgende.

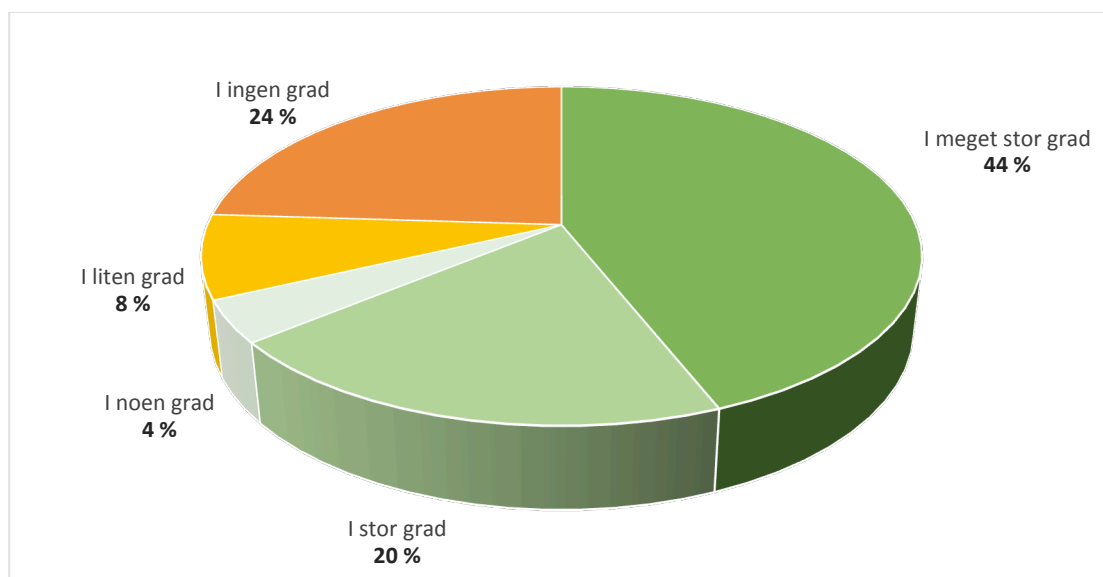
## **4.5 Samarbeid med elevenes klubber**

For å kunne tilrettelegge for en helhetlig og god prestasjonsutvikling for den enkelte elev, er det fremhevet at det er av stor betydning at de videregående skolene samarbeider med elevenes idrettsklubber (Sæther, 2017, s. 106-111). I det følgende skal vi se nærmere på hvordan dette samarbeidet er ivaretatt ved de videregående skolene i Telemark og elevenes klubber.



#### 4.5.1 Elevenes erfaringer med samarbeid mellom skole og deres klubber

Elevene ble bedt om å svare på om og i hvilken grad det er et samarbeid mellom skoletrener og klubbtrener, noe figur nedenfor viser.



Figur 6: Grad av samarbeid mellom skoletrener og klubbtrener, N=26

Som vi ser av figuren svarer 64 prosent av elevene at et samarbeid mellom skoletrener og klubbtrener er tilstede i meget stor eller stor grad. Utover det svarer 32 prosent at det i liten grad eller ingen grad er et slikt samarbeid, mens 4 prosent oppgir at et slikt samarbeid finnes i noen grad. Det urovekkende her er at så mange elever ser ut til å gå på en idrettslinje med "toppidrett fotball" med der det i liten eller ingen grad er noe form for samarbeid mellom de som til sammen skal legge til rette for den enkelte elevs prestasjonsutvikling. Det at én av fire elever mangler et slikt samarbeid er noe både skole den enkelte skole og klubb bør gjøre noe med om de virkelig ønsker prestasjonsutvikling for elevene/spillerne sine. Med dette som bakgrunn er det interessant å se nærmere på hva de ulike fagansvarlige lærerne sier om samarbeidet med elevenes klubber og hvordan de erfarer dette i praksis.

#### 4.5.2 Fagansvarliges erfaringer knyttet til samarbeid med elevenes klubber

I intervjuet med de fagansvarlige var jeg opptatt av å høre hvordan de arbeidet med å legge til rette for den enkelte spillers prestasjonsutvikling i programfaget. De

forskjellige skolene har som jeg nevnte tidligere ansvar for å tilrettelegge de 5 timer i uken som er avsatt til programfaget, mens de lokale klubbene har ansvaret for resten av fotballøktene som elevene gjennomfører. Med det som bakgrunn stilte jeg følgende spørsmål til de fagansvarlige: ***Hvordan foregår samarbeidet mellom skolen og elevenes klubber?*** De fagansvarlige ga noe ulike svar. En sa det slik: *Jeg har lite kontakt med klubbene deres. Det har jeg. Jeg skulle gjerne hatt mer kontakt, men det går på tid og ressurs. At, jeg prøvde et år, i starten av året, ringte rundt til alle klubbtrenerne. Problemet er at det er så forferdelig mange. Det er ikke det at jeg har 2-3 klubber. I år har jeg spillere fra (informanten ramser opp 8 klubbnavn). Det blir fryktelig mange å forholde seg til, og ha kontakt med.*

En annen fagansvarlig lærer uttrykte følgende: *Sosiale medier, er ofte ute og kikker på komper, prater og. Kjenner de fleste trenerne rundt her veldig godt, og de har jo veldig god kontakt med meg og prater frem og tilbake. Det er viktig da. For eksempel med (informanteten nevner en klubb) som de fleste sogner til her. Så har vi jo tett samarbeid med dem, og jeg har i hvert fall tett samarbeid med trenerne for de andre klubbene. Og jeg er jo på meldinger med dem titt og ofte jeg altså. I forhold til sånn som (nevner navnet på en trener), så sendte han meg melding i går, og jeg fikk vite hvordan økt de hadde hos han i går. Jeg vet jo liksom alt hva de driver med. Men ikke sånn veldig tett oppfølging på ulike temaer sånn i forhold til klubb.*

En tredje fagansvarlig for programfaget svarte: *Det er litt opp og ned, jeg opplever at trenerstanden er varierende fra år til år. Denne fagansvarlige læreren var opptatt av at samarbeidet var bedre før, da det eksempelvis var trenere i klubb som også jobbet ved skolen og i programfaget. En fjerde fagansvarlig svarte: *Jeg har jo også en dialog med klubbene da. Jeg sender mailer til de når sesongen starter, og under hele sesongen fordi jeg ønsker å vite hvor hardkjør det er i klubb.**

En av de fagansvarlige lærerne ved en av skolene er også trener for en stor andel av elevene i klubb. Denne læreren har da en helt annen oversikt over hva elevene har gjort av trening og spill på ettermiddag- og kveldstid sammenliknet med de fagansvarlige som ikke har en slik dobbeltrolle. Når det gjelder resten av elevene som spiller i andre klubber, har vedkommende lærer et mye dårligere grunnlag for å legge til rette for et tilpasset og helhetlig opplegg til beste for å fremme ønsket utvikling. Men fagansvarlig

forteller at han har en avtale med klubbtrenerne om hva disse spillerne bør ha størst fokus på i ulike tidsperioder. En annen fagansvarlig er opptatt av å formidle at han tok en ringerunde til alle klubbtrenerne før sesongstart for to år siden. Hensikten var å etablere kontakt gjennom å presenterte seg selv, og informerte trenerne om at de mer enn gjerne kunne ta kontakt rom det skulle være noe av betydning i arbeidet med å tilrettelegge for den enkelte spillers utvikling. Resultatet var at det ikke var en eneste klubbtrener som tok kontakt med fagansvarlig lærer igjennom sesongen.

Jeg stilte videre de fagansvarlige spørsmål om de samarbeid med elevenes klubber utvekslet ukeplaner, månedsplaner og liknende. Ingen av skolene hadde dette som del av sin praksis knyttet til det å tilrettelegge best mulig prestasjonstutvikling for sine elever.

Resultatene viser altså at flertallet av elevene oppgir at det er et samarbeid mellom skole og klubbtrener i meget stor eller stor grad. Utover det svarer 32 prosent at det i liten grad eller ingen grad er et slikt samarbeid, mens 4 prosent oppgir at et slikt samarbeid finnes i noen grad. Varierende og til dels manglende samarbeid mellom skole og klubb, er en utfordring i det å fremme elevenes prestasjoner.

## 5.0 Programfaget "Toppidrett fotball"- og utvikling av elevenes prestasjoner?

Programfaget jeg i denne avhandlingen har undersøkt, betegnes som "toppidrett fotball" og er i den nasjonale læreplanen beskrevet som et fag som skal bidra til: *At Norge får bevisste idrettsutøvere som kan oppnå gode resultater både regionalt, nasjonalt og internasjonalt (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 1)*. Det er også et uttalt mål at alle de videregående skolene som tilbyr dette faget, skal legge til rette for prestasjonsutvikling for elevene. Ved at det er nedfelt en nasjonal læreplan for faget, er det som tidligere nevnt i kap 2.3, tydeliggjort at man fra statelige hold ønsker å legge til rette for at alle elever uavhengig av geografisk og sosial bakgrunn sikres et likeverdig studietilbud (Engelsen, 2015, s. 22). Den nasjonale læreplaner har en avspeilende, formidlende og styrende samfunnsmessig funksjon. Den speiler ideologiske føringer, verdimesseige ønsker og kompetansemål satt for faget, informerer om og formidler disse samtidig som den har en styrende og til dels kontrollerende funksjon (Engelsen, 2015, s. 22).

På bakgrunn av resultatene som er presentert, vil jeg nå med utgangspunkt i tre områder med tilhørende forskningsspørsmål diskutere problemstillingen i henhold til læreplanteoretiske perspektiver.

1. Hvordan erfarer og oppfatter elever og fagansvarlige lærere den nasjonale læreplanen for toppidrettsfaget i forhold til prestasjonsutvikling?
2. I hvilken grad kan praktiske utfordringer i forhold til prestasjonsutvikling være til hinder for nettopp intensjonen om å fremme elevenes prestasjoner.
3. Bidrar programfaget "toppidrett fotball", til å fremme prestasjonsutvikling slik elever og fagansvarlige lærere erfarer og oppfatter det? I forlengelsen av dette hva slags plass og fremtid har dette programfaget?

I det følgende skal vi se nærmere på hvorvidt statlig formulerte formål og mål med faget realiseres etter intensjonen. Hvordan erfarer og oppfatter elever og fagansvarlige lærere ved de offentlige videregående skolene i Telemark, programfaget "toppidrett fotball". I hvilken grad mener de at dette faget bidrar til elevenes utvikling innenfor faget og det som har med prestasjonsutvikling i fotball å gjøre? Hva slags motivasjon og ambisjoner har elevene for fotball og deltakelse i programfaget? Videre, hvordan oppfattes og

programfaget som lærings- og utviklingsfremmende miljø og i hvilken grad er det etablert et samarbeid mellom skolene og elevenes klubber i arbeidet med å bidra til deres prestasjonsutvikling.

Vurdert i et læreplanteoretisk perspektiv, kan man spørre om den ideologiske og formulerte læreplan for faget er oppfattet, iverksatt og erfart slik den var tenkt når det viser seg at elevene opplever at de får et svært variert undervisnings- og opplæringstilbud. På bakgrunn av resultatene, er det interessant å se om det eksisterer et gap mellom læreplanens formulerings- og realiseringsarena i dette programfaget? I forlengelsen av dette kan man spørre om manglende samsvar mellom den nasjonale læreplanen og den lokale læreplanpraksisen er et uttrykk for en skjult læreplan eller at skolene i større grad praktiserer en læreplan som ikke finnes, men som kanskje burde eksistert i de offentlige videregående skolene? Dette i form av en revidering og en revitalisering av dagens nasjonale læreplan som ble formulert så langt tilbake som i 2006. Til sammenlikning har det innenfor andre fagområder i samme tidsperiode foregått flere revideringer med påfølgende nye læreplaner (Utdanningsdirektoratet, 2018).

## **5.1 Forhold mellom lærerplan og reell prestasjonsutvikling**

Spørsmål om hvordan elever og fagansvarlige lærere erfarer og oppfatter den nasjonale lærerplanen for toppidrettsfaget er viktig. Dette særlig i arbeidet med å belyse i hvilken grad utvikling av elevenes prestasjoner realiseres i tråd med statlige føringer med faget. I et læreplanteoretisk perspektiv er en opptatt av nettopp å se på sammenhengen mellom den ideologiske og formulerte læreplan (formuleringsarenaen), via den oppfattede, iverksatt og erfarte læreplan, gjerne betegnet som realiseringsarenaen (Engelsen, 2015). Dersom elever skal kunne erfare læringsutbytte i faget slikt det er tenkt fra sentralt hold, forutsetter det at de ulike fagansvarlige lærerne ved den enkelte videregående skole forholder seg til planen, oppfatter og iverksetter den lokalt.

### **5.1.1 Elevenes erfaring og oppfatning av lærerplanen**

Når det gjelder elevenes kjennskap til lærerplanen i form av kompetansemål og erfaringer med hvordan de blir oppnådd viser resultatene at nær to tredjedeler av

elevene, svarer at de er godt kjent med kompetansemålene. Like fullt er det en relativt høy andel elever (35 prosent), dvs over en tredel, som svarer at de er lite kjent med kompetansemålene. Dermed er det naturlig å stille spørsmål om hvordan elever som ikke kjenner mål satt for kompetanseutvikling, skal kunne realisere dem? I forlengelsen av dette kan man også spørre om årsaken handler om at elevene selv ikke har fulgt med og gjort seg kjent med definerte kompetansemål. Eller det kan handle om at disse målene i liten grad har vært tematisert av skolen i form av en lokal læreplan og gjennom fagansvarlig lærers undervisningspraksis.

Det kommer også tydelig frem at enkelte kompetansemål skiller seg positivt ut i den forstand at elevene opplever forventet måloppnåelse. Om lag halvparten av elevene mener at de to kompetansemålene knyttet til ferdighetsutvikling, herunder det å mestre ferdigheter i konkurransesituasjoner og videreutvikle ferdigheter til høyere prestasjonsutvikling, i stor grad er realisert. Litt under halvparten av elevene mener at det å videreutvikle basisegenskaper, som også er sentralt for prestasjonsutviklingen i fotball, i stor grad har funnet sted. Ferdighetsutvikling i fotball er selvfølgelig helt sentralt i prestasjonsutvikling (Bergo, Johansen, Larsen og Morisbak, 2002, Morisbak, 2017). Det må sies å være urovekkende at bare en av fem (20 %) oppgir at de i liten eller ingen grad erfarer at de får videreutviklet ferdigheter til høyere prestasjonsnivå i fotball.

Når det gjelder kompetansemålet som går på å analysere gjennomført trening i forhold til egne mål og resultater er det like mange elever (36 prosent) som mener dette målet er oppnådd som de som mener det i liten eller ingen grad har erfart måloppnåelse (36 prosent). De resterende 28 prosent mener dette målet er oppnådd i noen grad. En forståelse av hvordan treningen fungerer i forhold til egne målsetninger og resultater er et sentralt element i prestasjonsfremmende opplæring (Bråten, 2015). Men som vi ser er det en relativt stor elevgruppe som erfarer at de i liten eller ingen grad analyserer treningsøkter i forhold til egne mål og resultater, noe som er tankevekkende i forhold til intensjonen om å fremme den enkeltes prestasjoner. Dette kan ha sin årsak i hvordan treningen er lagt opp fra fagansvarlig lærers side, eller det kan skyldes elevenes manglende eierskap til egen utvikling. En ansvarliggjøring av både lærere og elever i forhold til dette er viktig i arbeidet med å fremme utviklingen av elevenes prestasjoner. Kompetansemålet knyttet til medier og hvordan er toppidrettsutøver bør opptre ovenfor

dem, er det kompetansemålet elevene oppfatter som minst realisert. Kan dette være et uttrykk for at kompetansemålet vurderes som lite relevant i opplæringen frem mot det å skulle bli en god fotballspiller som presterer på høyt nivå? Eller handler det om manglende operasjonalisering av den nasjonale læreplanen i form av en lokale læreplaner ved de enkelte skolene, med den konsekvens at undervisning i faget og tilrettelegging for prestasjonsutviklingen fra fagansvarlig lærers side ikke er optimal?

### 5.1.2 Fagansvarliges erfaring og oppfatning av lærerplanen

Ser vi på fagansvarlige læreres oppfatning av lærerplanen viser det seg at det er noe varierende hvordan de forstår, erfarer å legge til rette for realisering av innholdet i denne. Som det fremkommer i resultatene ytrer lærerne seg om dette og en fagansvarlig lærer uttrykker at det er helt opp til han hvordan undervisningen blir lagt opp. Videre gir samtlige lærere uttrykk for at de erfarer den nasjonale lærerplanen som åpen, og at de står relativt fritt i forhold til å kunne operasjonalisere og tilpasse den til den lokale konteksten og det de anser som hensiktsmessig.

Resultatene viser at det i stor grad er enighet blant de fagansvarlige lærerne om at kompetansemålene i lærerplanen som handler om ferdighetsutvikling er de viktigste i forhold til å legge til rette for utviklingen av elevenes prestasjoner. Av den grunn er det også disse målene de prioriterer særlig vektlagt. Når det gjelder hvorvidt de fagansvarlige lærerne erfarer og oppfatter lærerplanen som relevant i forhold til dagens behov, finner vi ulike svar. Enkelte lærere forstår den nasjonale lærerplanen som åpen, i den forstand at de opplever at de står relativt fritt til å tilrettelegge ut fra det de anser som viktig. Andre fagansvarlige lærere mener at lærerplanen er vanskelig formulert og noe ambisiøs i forhold til de reelle elevforutsetningene. Her blir også et av kompetansemålene som går på hvordan en toppidrettsutøver bør opptre ovenfor mediene (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 9), nevnt som irrelevant, noe som også samsvarer med elevenes oppfatning av dette målet.

Det er mye som tyder på at de fagansvarlige lærerne i varierende grad er opptatt av å legge til rette for alle de definerte kompetansemålene i lærerplanen, med unntak av kompetansemålene knyttet til ferdighetsutvikling. Det er vanskelig å forstå hva det er som gjør at flere av kompetansemålene i så liten grad oppfattes av de fagansvarlige

lærerne å være viktig i forhold til prestasjonsutvikling. Goodlad beskriver ulike fenomenene som påvirker læreplanen og iverksettingen av denne. Det omhandler for det første det substansielle området som knytter seg til læreplanens mål, innhold, arbeidsmåter, organisering osv, og dermed svarer på **hva** undervisningen skal handle om (Goodlad, 1986). I min studie kan det se ut som om de fagansvarlige lærerne benytter seg av den autonomi de har ved selektivt å vektlegge ferdighetsmålene som dominerende og i noen mindre grad de andre kompetansemålene. Trolig kan dette valget knyttes til det substansielle området ved at lærerne oppfatter ferdighetsmålene som viktigst for elevenes prestasjonsutvikling.

Overnevnte kan også knyttes til det andre fenomenet som kan påvirke realisering av lærerplanen, det sosio-politiske området og samfunnsmessige konteksten læreplanen inngår i der man finner svar på læreplanens **hvorfor**. Det er her læreplanens intensjoner, formål og mål begrunnes og legitimeres, ofte som et minste felles multiplum av ulike verdier og interesser. Læreplanen er slik å forstå som et "konsensus"-dokument som gjør at det kan oppfattes som lite hensiktsmessig av lærerne som ansvarlige for iverksettingen av nasjonalt bestemte målområder i en lokal skolesammenheng. Kan de fagansvarliges særlige vektlegging av ferdighetsmål være et uttrykk for at de er uenige i betydningen av de andre kompetansemålene, i forhold til utviklingen av elevenes prestasjoner, slik at de i praksis, sagt med Goodlad, sanksjonerer statlig definerte målsettinger? Goodlad beskriver "The sanctioning body", som alle de ulike former for sanksjoner en lærerplan utsettes for både i formuleringsfasen og realiseringsfasen.

Dersom en fagansvarlig lærer er uenige i kompetansemålene definert i den nasjonale lærerplanen, er det stor sannsynlighet for at de dermed vil sanksjonere målene og kanskje erstatte dem andre mål de finner med relevante. Goodlad beskriver i tillegg til "The sanctioning body", forskningsbasert viten (funded knowledge) og folkelig kunnskap (conventional wisdom) som det andre viktige påvirkningsnivået som kan virke inn på lærernes beslutninger (Goodlad, 1979, s. 348-349). Kan det hende at det slik at fagansvarlig lærers vektlegging av nettopp ferdighetsrelaterte mål legitimeres med referanse til at disse målene støttes både av oppdatert og tilgjengelig forskning og mer erfaringsbasert og folkelig praksiskunnskap?



Det teknisk-profesjonelle fenomen, som det tredje fenomenet som påvirker lærerplanen som knytter til planens **hvordan** (Goodlad, 1986). Dette inkluderer i særlig grad den praktiske realiseringen av læreplanen og omhandler dermed de menneskelige og materielle rammebetingelsene, der sistnevnte ikke er vektlagt i min studie. Derimot har jeg vært opptatt av å kartlegge de fagansvarlige lærernes kompetanse og samspillet mellom lærer og elever og også idrettsklubbens rolle i dette. Resultatene fra studien min viser at fire av de fem fagansvarlige lærerne har relevante bachelorutdanninger innenfor idrettsfag, mens den siste besitter en bachelorgrad innenfor et annet fagfelt. Videre oppgir tre av fem at de har adjunktkompetanse og en har lektorkompetanse innenfor idrettsfag. Samtlige av de fagansvarlige har lik trenerutdanning, med UEFA B-lisens (trinn 2 av 4 i NFFs trenerutdanningsstige) og alle har mer enn tre års erfaring som fagansvarlig lærere, de fleste langt mer enn dette.

I følge St.meld. nr. 30 (2003-2004), vektlegges betydningen av kompetente, engasjerte og ambisiøse lærere som en forutsetning for å lykkes med å realisere statlige læreplaner og derigjennom kunne utvikle og forbedre skolen som i denne sammenhengen gjelder programfaget "toppidrett fotball". Ut fra dette er det i alle fall ikke kompetansemangel hos de fagansvarlige lærerne som kan forklare deres manglende tilretteleggelse for ivaretagelse av samtlige kompetansemål definert i den nasjonale læreplanen.

På spørsmålet knyttet til om de fagansvarlige lærerne ville endre på noe i den nasjonale lærerplanen viser resultatene at det også her er noe uenighet. Noen lærere mener den er åpen og at det er positivt at det er lagt opp til at de fleste timene er praktisk rettet. Andre fagansvarlige lærere formidler at de skulle ønske lærerplanen var mer oppdatert og spesifisert i forhold til dagens krav til fotball og tilrettelegging for prestasjonsutvikling (funded knowledge) (Goodlad, 1979). En av de fagansvarlige syntes navnet på programfaget er misvisende og av den grunn burde vært kalt noe annet, da vedkommende oppfatter faget som mer breddeorientert enn topprelatert. Dette kommer jeg mer tilbake til senere i dette kapitlet.

I sum viser resultatene at samtlige fagansvarlige lærere har operasjonalisert den nasjonale lærerplanen på en måte som gjør den "lokal". Dette i betydningen av at den oppfattes noe ulikt fra lærer til lærer og at den dermed praktiseres noe ulikt. Slik jeg vurderer det er ikke den nasjonale lærerplanen realisert helt i tråd med dens intensjoner

og det finnes heller ingen lokalt formulert lærerplan som kan sies å være en direkte operasjonalisering av denne. Det kan dermed se ut som det praktiseres en form for skjult eller ennå ikke iverksatt lærerplan blant skolene i denne undersøkelse (Engelsen, 2015).

### 5.1.3 Elevenes motivasjon

Elevenes motivasjon og ambisjoner i programfaget har stor betydning for elevens prestasjonsutvikling. Når det kommer til elevenes motivasjon for å spille organisert fotball finner vi at trening er det som motiverer dem mest etterfulgt av felleskapet med lagkamerater. Videre svarer nær halvparten av elevene at egne ambisjoner er motiverende. Det å ta sikte på egen fotballkarriere oppgir elevene som minst motiverende, Jf. kapittel 4.3.1, figur 2 og 3.

På spørsmålet om hva som motiverer til trening i programfaget, framstår felleskapet med medelever som den viktigste motivasjonsfaktoren etterfulgt av karakterer som oppgis å være en motivasjonsfaktor for innsats. Som vi ser er det både indre faktorer som det å like å trene og ytre motivasjonsfaktorer i betydningen felleskap med lagkamerater, samholdet i klassen og karakterer i faget. Elevene i denne undersøkelsen oppgir som motivasjonsfaktorer for å spille organisert fotball og drive med trening i programfaget.

Indre motivasjonsfaktorer kan i denne sammenhengen knyttes til det som driver elevene fordi de synes det er gøy eller interessant grunnet en indre kraft eller driv. Elever som trener ut fra en slik indre motivasjon er gjerne opptatt av mestring og utvikling (Olafsen, 2018, Jutulstad, 2014, Hovd, 2014, Standage & Ryan, 2012). Man er indre motivert når en føler at treningen og idretten man bedriver er selvvalgt, det er noe en virkelig er dypt engasjert i og ønsker å holde på med. Ytre motivasjonsfaktorer skapes gjerne ved at "andre mennesker" som foreldre, lærere, trenere, kamerater osv., forsterker en opplevelse eller en atferd positivt eller negativt (Standage & Ryan, 2012). Slike forsterkningene kan være belønninger som for eksempel høye karakterer, økt status eller gode tilbakemeldinger som gjør at en elev vil legge ned en innsats for å nå målet og sikre seg den ønskede belønningen.

Elevene i denne undersøkelsen oppgir både indre og ytre motivasjonsfaktorer av betydning for det å spille organisert fotball og trening i programfaget. Det som fremstår som mest motiverende i forhold til det å spille organisert fotball er at de liker å trene (indre motivasjon) og at fellesskapet med lagkamerater og samholdet i klassen er av stor betydning (ytre motivasjon). Familie og klubbidentitet er også motiverende for det å spille fotball og det at man har ambisjoner overfor seg selv (ytre og indre motivasjon). Vi finner noe av den samme tendensen når elevene svarer at fellesskap med medelever, karakterer, egen drivkraft, skolemiljø og undervisningen virker motiverende for trening i programfaget. Dette etterfulgt av treneren(e) både på skolen og i klubben.

Motivasjon er viktig i toppidrettsfaget. For å kunne utvikle seg som fotballspillere, og som mennesker, er man avhengig av at både indre og ytre motivasjonsfaktorer ivaretas slik som autonomi/selvstendighet, indre drivkraft og engasjement, samhandling med andre (elever), trivsel og vilje for å nevne sentrale faktorer. Dersom det er stor grad av fravær av en eller flere av disse faktorene kan det påvirke motivasjonen og dermed prestasjonsutviklingen (Standage & Ryan, 2012). Elevenes svar bekrefter betydningen av overnevnte faktorer. I alt 88 prosent svarer at de i meget stor eller stor grad liker trening, noe som kan sies å korrespondere med det å være indre motivert. Ifølge Ryan og Deci (2002) anerkjente Self Determination Theory (SDT) er indre motivasjon helt sentralt og en forutsetning om man skal kunne være i stand til nå de målsetninger en setter seg, som eksempelvis å bli fotballspiller på høyt nasjonalt nivå. Programfaget ”toppidrett fotball” er i stor grad knyttet til nettopp det å trene, ved at fire av fem ukentlige timer er avsatt til kroppslig trening (enten basistrening eller ferdighetsutvikling med ball). Med dette som fundament, er det gode muligheter for at elevene skal kunne tilegne seg kunnskap, holdninger og ferdigheter av betydning for det å utvikle seg i retning økte prestasjoner.

I tråd med Self Determination Theory, er autonomi, tilhørighet og kompetanse de tre sentrale behovene for å øke den indre motivasjonen (Ryan & Deci, 2002, I: Standage & Ryan, 2012). Dette med samspill og tilhørighet virker i denne studien å være avgjørende for motivasjonen til eleven, både når det gjelder motivasjon til organisert fotball, men også til programfaget. At nær 80 prosent av elevene oppgir fellesskapet med medelever som noe som motiverer til trening i faget, sammen med miljøet på skolen (66 prosent) og samholdet i klassen (61 prosent), bekrefter i stor grad teorien til Ryan og Deci (2000). Denne teorien fremhever at dersom eleven får gode erfaringer med å lykkes i en utfordrende aktivitet, oppnår ønsket resultat basert på egne valg, og opplever seg som en

del av et miljø (tilhørighet) bygget på tillit og respekt, vil det fremme motivasjonen og engasjementet. Miljø i denne undersøkelsen inkluderer elevenes familie og klubben man representerer og som de mener motiverer dem. I sum ser det ut til at triangelet skole- og undervisningsmiljø preget av godt fellesskap med medelever og trenere på skolen sammen med familie og klubb danner en solid motivasjonsbase som tangerer både indre og ytre motivasjonsfaktorer.

#### 5.1.4 Elevers ambisjoner

Spørsmålet om hva slags ambisjoner elevene selv har i forhold til det å utvikle seg som fotballspillere, har stor betydning for programfagets mulighet til å bygge opp under en undervisning som virker prestasjonsfremmende. Resultatene presentert i kapittel 4.3.2, viser at 19 prosent av elevene har ambisjoner om å spille fotball på toppnivå, oppfattet som Eliteserien, Obosligen og Toppserien. De resterende har ambisjoner om å spille i henholdsvis 2-5 divisjons for herrer og 2 og 3 divisjon for kvinner. Det er også en like stor prosentandel elever som svarer at de ikke planlegger å spille organisert fotball etter endt videregående opplæring. Med dette som utgangspunkt kan vi slå fast at flertallet i elevgruppen som her er undersøkt er opptatt av breddefotball på lavere nivå og ikke "toppidrett fotball".

Det som derimot fremkommer er at halvparten av elevene har ambisjoner innenfor idrett og/eller fotballedelse i form av ønske om å ta trenerutdanning/trenerkurs etter fullført videregående skole. I denne sammenhengen er det interessant å merke seg at de fleste ikke har ambisjoner om å spille toppfotball, men halvparten av elevene planlegger å ta trenerutdanning. Videre formidler en av fem at de har planer og ambisjoner om å innta en rolle som fotballtrenere i fremtiden og tre av de tjueen elevene som svarte på dette bekreftet at de hadde ambisjoner om andre roller innenfor fotball-ledelse. Til sist fremkommer det at det er 12 prosent av elevene som har planer om å studere idrettsfag på høgskole/universitetsnivå.

Alt i alt ser det altså ut til at elevene i Vg3, "toppidrett fotball" er en sammensatt elevgruppe hva angår planer og ambisjoner for videre og framtidig bruk og programfaget "toppidrett fotball". En stor andel av elevene i dette programfaget ønsker å bruke studieprogrammet også i andre idrettsrelevante roller innenfor fotballfeltet. Med

utgangspunkt i denne elevgruppas interesser, ønsker og ambisjoner kunne man tenke seg at skolene ville ha mye å tjene på å imøtekomme interessen ved for eksempel å legge til rette for at framtidige elever skal kunne ta UEFA-C-lisens (grasrot-treneren), slik Toppidrettsgymnaset i Telemark gjør det i dag.

Baard Fuglestad undersøkte i sin mastergradsavhandling, hvilke yrkesvalg og karriereveier elever ved idrettsfag velger, og hvilket utbytte elever og samfunnet kan ha av dette utdanningsprogrammet. Han gjennomførte en spørreskjemaundersøkelse der han stilte noen spørsmål knyttet til programfaget toppidrett i forhold til utbytte av faget, relatert til studier, jobb, trener-/ledervirksomhet og til en idrettskarriere. Resultatene i hans undersøkelse viste seg å være at programfaget "toppidrett fotball" ble vurdert til å ha liten betydning i forhold til jobb og studier, men desto større utbytte relatert til videre idrettskarriere (Fuglestad, 2014). Fuglestad stilte også spørsmål knyttet til de andre programfagene ved en idrettslinje. Han fant at programfaget treningsledelse og treningslære ga større utbytte for elevene med tanke på videre studier og eller jobb, sammenliknet med programfaget toppidrett. Dette er for så vidt ikke overraskende da programfaget "toppidrett fotball" i utgangspunktet har større fokus på å tilrettelegge for satsning på idretten noe mitt datamaterialet også antyder.

#### 5.1.5. Programfaget som utviklingsfremmende læringsmiljø

Et utviklingsfremmende læringsmiljø som del av programfaget "toppidrett fotball" er en forutsetning for å kunne realisere den nasjonale lærerplanens intensjon om å bidra til utvikling av elevenes prestasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2006). Resultatene fra undersøkelsen viser at over halvparten av elevene oppfatter programfaget som i stor grad være et læringsfremmende miljø. I alt 56 prosent av elevene opplever at læringsmiljøet er særdeles godt eller meget godt, mens 28 prosent mener det er godt og 16 prosent svarer nokså godt eller lite godt. Videre oppfatter 48 prosent av elevene det faglige nivået som særdeles eller meget godt, 32 prosent svarer at det er godt og den resterende 20 prosent andelen svarer nokså godt eller lite godt. Vi ser også at 64 prosent av elevene vurderer det faglige nivået blant deres trenere som særdeles eller meget godt, 32 prosent svarer godt og 4 prosent opplever det faglige nivået til trenerne som lite godt. Om lag halvparten av elevene opplever det faglige nivået hos sine medspillere i faget

som særdeles eller meget godt, 19 prosent mener det er godt, mens hele 34 prosent svarer at det oppleves som nokså godt eller lite godt.

Dersom de videregående skolene i Telemark skal kunne legge til rette for programfaget "toppidrett fotball" i forhold til prestasjonsutvikling, er det videre viktig å legge til rette for gode læringsbetingelser der elevene opplever mestring, blir sett ut fra sine lærerforutsetninger samtidig som de skal utvikle evnen til å ta ansvar for andre og verdsette medelevers innsats. Den nasjonale lærerplanen vektlegger fagets betydning i det å legge til rette for læringsbetingelser der det å ha fokus på elevenes individuelle utviklingsmål og utviklingsmuligheter (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 9). Når det gjelder elevenes opplevelse av og bli sett og forstått og få tydelige tilbakemeldinger i faget viser resultatene at flertallet av elevene (68 prosent) opplever å bli sett og forstått i faget på en særdeles god eller meget god måte. Det er en noe lavere svarprosent, 48 prosent som erfarer og få tydelige tilbakemeldinger i faget på en særdeles eller meget godt måte. Men hele 24 prosent opplever at de ikke får tydelige tilbakemeldinger i faget.

Alle elever har rett på tilpasset og differensiert undervisning, men som resultatene i min undersøkelse synliggjør er det vanskelig å realisere dette i praksis. Det kan handle om mange ulike faktorer, som de fagansvarlige læreres manglende bevisst holdning til betydningen av tilbakemelding, eller det kan handle om manglende lærerressurser ved den enkelte skole, noe som kan vanskeliggjøre muligheten for å se den enkelte elev og gi konstruktive tilbakemeldinger. Ved flere av skolene i mitt utvalg er det for eksempel kun en fagansvarlig lærer som har ansvaret for samtlige elever i Vg1, Vg2 og Vg3 i dette programfaget. Da er det naturlig å tenke at målet om å se den enkelte elev og gi tydelige tilbakemeldinger i faget er uopnåelig. En annen forklaring kan kanskje være at skolene og de fagansvarlige lærerne legger en del av ansvaret for det med å se elevene og gi dem tilbakemelding til den enkelte elevs klubb, og dermed i liten grad "blander seg inn i" elevenes utviklings- og prestasjonsmål.

Resultatene fra undersøkelsen viser at 58 prosent av elevene oppgir at de i meget stor eller stor grad har definerte individuelle utviklingsmål. Videre svarer 27 prosent at de i noen grad har slike mål, mens 12 prosent har det i liten grad og 3 prosent ikke har slike utviklingsmål. På spørsmålet om i hvilken grad toppidrettsfaget har gjort dem til en

bedre fotballspillere svarer 4 prosent at de opplever at dette faget i meget stor grad har gjort dem til en bedre fotballspiller, mens 20 prosent oppgir at dette har skjedd i stor grad. Flertallet i elevgruppen opplever dermed at toppidrettsfaget i noen grad (32 prosent), i liten grad (20 prosent) og i ingen grad (24 prosent) har gjort dem til bedre fotballspillere. Det er grunn til å stille kritiske spørsmål ved hva det forteller om et programfag som har til hensikt å fremme elevenes prestasjoner, at i alt 42 prosent svarer at de i noen, liten eller ingen grad har individuelle utviklingsmål. Det er vanskelig å kunne se for seg hvordan faget for disse elevene skal kunne være prestasjonsfremmende. Det at nær halvparten av elevene oppgir at de i liten grad opplever at faget har gjort dem til bedre fotballspillere er urovekkende all den tid det er det motsatte som er fagets intensjon slik det er nedfelt i de offentlige læreplandokumentene. Elevene som ikke opplever at faget har gjort dem til bedre fotballspillere trekker selv frem viktige forklaringsfaktorer som mangel på individuelt tilpasset opplæring og trening, manglende gjennomtenkt og variert treningsopplegg preget av seriøsitet og forståelse for belastningsstyring og riktig trening. Videre etterlyser de høyere krav til den enkelte spiller og fellesskapet og behov for mer dybdeorientering, samt flere undervisningstimer. Elevene som opplever at faget har gjort dem til bedre fotballspillere trekker frem det å få ekstra trening med ball, flere treningsøkter med kvalitet som er bra for andre lagstreninger, teknikktraining, spesifikk ferdighetstrening og bedre spilleforståelse. Flere oppgir også mengdetrening, lærere og trenere som er flinke til å se den enkelte og motivere til å jobbe videre, samt bevisstgjøring i forhold mål for prestasjonsutvikling.

De fagansvarliges erfaringer og oppfatninger i forhold til elevenes muligheter for prestasjonsutvikling knytter de til visse egenskaper de mener elevene i programfaget bør ha. I deres forståelse er det viktig at elevene er søkende, ambisiøse, motiverte, spørrende og ydmyke. Lærerne vektlegger på sin side betydningen av tilrettelagt undervisning og trening tilpasset den enkelte elevs utviklingsmål og det den enkelte elev har behov for å arbeide med for å bli en bedre fotballspiller. Avslutningsvis svarer de fagansvarlige at det er en del som gjenstår før programfaget kan sies å fungere optimalt i forhold til å fremme elevens prestasjoner. Men de legger vekt på at det til syvende og sist er elevene som må ta hovedansvaret for egen prestasjonsutvikling.

Sett fra elevenes ståsted viser resultatene at toppidrettsfaget bidrar til opplevd prestasjonsutvikling i fotball for én av fire deltakere i faget, mens det for nær halvparten ikke har vært en ønsket prestasjonsutvikling i forhold til dette konkrete målet. Svarene fra elevene står delvis i motstrid til de fagansvarliges erfaringer og oppfatninger, der de i all hovedsak tilkjennegir at faget ivaretar prestasjonsutvikling hos elevene. Med referanse til Goodlad m.fl. 1986, og beskrivelsen av den erfarte læreplan, er ikke læreplanen realisert for elevene (det personlige erfaringsnivå), har erfart den slik den var intendert. Det hjelper lite at lærerne mener faget bidrar til prestasjonsfremming dersom elevene ikke erfarer det slik. Videre gir det grunn til å stille noen kritiske spørsmål til hvordan lærerne har oppfattet, tolket og operasjonalisert den nasjonalt formulerte lærerplanen lokalt. Engelsen skriver at der man ofte finner et gap mellom den formulerte og realiserte læreplan kan det skyldes at skoleledere og lærere har manglende respekt og forståelse for læreplanen og dens intensjoner. Eller at det har gått lang tid mellom læreplanrevisjonen i faget, slik at lærerne opplever at det er utakt mellom læreplanen og eksisterende fag- og forskningsutvikling samt elevforutsetninger (Engelsen, 2015). De praktiserer av den grunn kanskje heller en lærerplan som ennå ikke finnes.

Goodlad fremhever at elevenes erfaring med læreplanens formål og mål og deres motivasjon, ambisjoner og beslutninger de fatter i forhold til dette, er avgjørende for hva slags læreplan som vil fungere på deres nivå og for mulighetene som finnes for realisering av den formelle læreplanen. Flere av de fagansvarlige lærerne problematiserer i intervjuet ulike utfordringer knyttet til elevenes prestasjonsutvikling i programfaget der de blant annet påpeker at mange elever er umodne, mangler motivasjon og ambisjoner. Lærerne sier også at det er utfordringer knyttet til en godt tilrettelagt timeplan med egnede tidspunkt for trening og veksling med teoretisk undervisning.

I Goodlads forståelse er det derfor avgjørende at elevene får ansvar for egen læring og får medvirke til utformingen av den lokale læreplanen. Dette ut fra egen motivasjon og utviklingsdriv i stedet for å være passive mottakere av en læreplan formulert av beslutningstakere på de ulike beslutningsnivåene som følger læreplanen og som ofte er langt fra elevenes hverdag (Goodlad m.fl. 1986). Flere studier har vist at spillere som spiller på høyere nivå tar mer ansvar for egen læringsprosess. Med andre ord har mer



eierskap til egen utvikling (Toering et al, 2012 i Erikstad, 2016, s. 8). Overført til min studie kan man spørre seg om det er slik at den ene fjerdedelen av elevene som mener faget har bidratt til deres prestasjonsutvikling også er den elevgruppa med høyest motivasjons- og ambisjonsnivå, samt definerte individuelle utviklingsmål som medfører at de tar hovedansvaret for egen utvikling som fotballspillere. I og med at et flertall av elevene spiller fotball på lavere nivå, og gir uttrykk for at de ikke har høye ambisjoner, kan dette ifølge Erikstad tyde på at de i mindre grad tar ansvar for eller ser verdien av egen prestasjonsutvikling i fotball. Men som sagt over, kan det også knyttes til at elever i liten grad har fått være aktive deltakere i utformingen av den lokale læreplanprosessen.

I et læreplanteoretisk perspektiv er en opptatt av å se på sammenhengen mellom den ideologiske og formulerte læreplan, via den oppfattede, iverksatt og erfarte læreplan, gjerne betegnet som realiseringsarenaen (Engelsen, 2015). Dersom de fagansvarlige lærerne ved de enkelte videregående skole ikke oppfatter og iverksetter læreplanen slik den er formulert fra statlig hold, er det lite sannsynlig at elevene vil erfare at programfaget "toppidrett fotball" legger til rette for deres prestasjonsutvikling som fotballspillere. Når kun 24 prosent av elevene i min studie kan sies å erfare måloppnåelse i det å ha blitt bedre fotballspillere er det mye som tyder på at det er et gap mellom intensjoner og realiteter satt for faget (Engelsen, 2015). Det kan skyldes at lærerne av ulike grunner ikke har oppfattet eller iverksatt læreplanen etter intensjonen, slik at den skjulte læreplanen er det elevene faktisk erfarer. Dersom lærerne i faget er uenige i føringer gitt for kompetansemålene i faget, vil de med Goodlads terminologi kunne sanksjonerer innholdet i den ("The sanctioning body") (Goodlad, 1979). Men det kan også være slik at de videregående skolene og deres fagansvarlige lærere ligger langt foran i det å realisere en læreplan som ennå ikke eksisterer. En ennå ikke nedfelt læreplan som fagansvarlige lærere, elever, klubbtrenerer og forskere mener er det som skal til for nettopp å fremme prestasjonsutvikling i fotball. Uansett vil den nasjonale og lokalt definerte lærerplan ha betydning for elever og fagansvarlige læreres erfaringer og oppfatninger i henhold til prestasjonsutvikling og praktiske utfordringer knyttet til dette.

## **5.2 Praktiske utfordringer for prestasjonsutvikling**

I arbeidet med å legge til rette for prestasjonsutvikling innenfor programfaget "toppidrett fotball", er det mange praktiske utfordringer knyttet til hvordan håndtere

dette i hverdagen. I det følgende vil jeg gå nærmere inn på noen av de utfordringene som er av stor betydning i arbeidet med å legge til rette for prestasjonsutvikling i faget, og som dermed bør tydeliggjøres i den nasjonale lærerplanen. Dette omhandler økt fokus på samarbeid mellom skolene og elevenes klubber, samt viktigheten av gjennomtenkte treningsopplegg herunder bevissthet om belastningsstyring og balansert trening.

### 5.2.1 Samarbeid mellom skole og klubb

Samarbeid mellom skole og elevenes klubb er ifølge Sæther vesentlig for å kunne tilrettelegge for en helhetlig og god prestasjonsutvikling for elever som har valgt studieprogrammet "toppidrett fotball" (Sæther, 2017, s. 106). Resultatene fra min undersøkelse viser at i alt 64 prosent av elevene i meget stor eller stor grad erfarer at det er et samarbeid mellom skole og klubbtrener. Det er videre 32 prosent som opplever at det i liten eller ingen grad foregår et slikt samarbeid, mens de resterende 4 prosent er av den oppfatning at et slikt samarbeid foregår i noen grad. Når 24 prosent av elevene erfarer at det ikke er noe som helst samarbeid mellom skole og klubb er det vanskelig å se for seg hvordan skolen da kan sies å legge til rette for høy grad av prestasjonsutvikling i fotball. Svarfordelingen fra elevene støttes også av det de fagansvarliges formidler. Enkelte viser til et godt samarbeid med klubbene, mens andre i mindre grad har et slikt samarbeid og noen har ikke et slikt samarbeid i det hele tatt. For å få en dypere forståelse av hvordan det samarbeides med elevenes klubber undersøkte jeg om det ble utvekslet fagplan, ukeplaner, månedsplaner og liknende.

Resultatene viser at ingen av skolene praktiserer en slik deling av viktige skriftliggjorte lærerplandokumenter som jeg mener er av betydning for å tilrettelegge for elevenes prestasjoner. I følge de fagansvarlige lærerne er det heller ingen av klubbene som har en slik form for praktisk samarbeid knyttet til det å bidra til et mest mulig helhetlig treningsopplegg for elevene som er aktivt fotballspillende og har valgt "toppidrett fotball". Med andre ord har ikke klubbene kunnskap om hva skolene bruker toppidrettstimene til, og skolene har heller ikke fullstendig oversikt over elevenes treningshverdag i klubb. Det er dermed mye som tyder på at flere av skolene og de fagansvarlige lærerne (samt klubbene), overlater til den enkelte elev å sørge for å lage et helhetlig treningsopplegg i kombinasjon av det som skjer på skolen og det som foregår i

klubben. Ut fra resultatene virker det som om det er mer tilfeldig hvorvidt det foregår et samarbeid og en kunnskapsutveksling mellom skole og klubb, noe som er en utfordring som bekreftes også i andre studier (eksempelvis Stormo, 2014).

Et manglende samarbeid mellom skole og klubb, der de fleste lærerne, ikke har oversikt over hva som skjer i klubbene, og de fleste klubbene ikke vet hva som skjer i programfaget på skolen, er en utfordring som bekreftes i blant annet studien til Tom Arne Stormo. Han undersøkte "toppidrett fotball" ved to videregående skoler med ulike tilnærminger. Ved en av de to skolene han undersøkte fant han at de fagansvarlige grunnet manglende samarbeid med klubbene måtte stole på elevenes vurderinger uten støtte for dette fra trenerne i klubbene som kunne bidratt til bedre helhetlig opplegg for elevene. De fagansvarlige i Stormos studie mener at det blir lagt alt for stort ansvar på den enkelte skolen, og de opplever at klubbene ikke er interessert i å vite hva som skjer med deres fotballspillere på skolen. Ved den andre skolen Stormo undersøkte var samarbeidet av en helt annen karakter. Der hadde klubben ansvar for undervisningsopplegget i fotballtimene på skolen, og det medførte også at øktene ble tilpasset elevens kamp og treningshverdag (Stormo, 2014, s. 40-41).

Stig Arve Sæther har i sin bok: "De norske fotballtalentene, hvem lykkes og hvorfor", undersøkt nettopp hva det er som gjør at noen lykkes, hvorfor de lykkes og betydningen av en planmessig og godt tilrettelagt skolehverdag. Han slår fast at: *samarbeidet mellom videregående skole og klubb har vist seg å være avgjørende for spillernes utvikling* (Sæther, 2017, s. 106). Dersom elevene skal kunne prestere på sitt beste fordrer det slik Sæther ser det et gjensidig samarbeid mellom aktørene skole og klubb som begge arbeider med den enkelte elevs prestasjonsutvikling. Sæther skriver videre at nettopp av overnevnte grunn har mange toppklubber opprettet samarbeid med de lokale videregående skolene, der skolene ansetter klubbens trenere som lærere for klubbens spillere. Både Vålerenga, Fredrikstad og Sarpsborg med flere har for tiden meg bekjent slike type samarbeid med de lokale videregående skolene, både de offentlige og de private videregående skoler.

En annen fagperson med kunnskap innenfor dette fagområde er Jarl Torske, kjent som er trenerutvikler/coach ved aldersbestemte landslag. Han hadde et interessant innlegg på

fotball og skoleseminaret (2017) som ble avholdt i regi av Norsk Fotballtrenerforening. Innlegget handlet om "Hvordan tilrettelegge med tanke på landslag og skole?"

<sup>4</sup> Torske var opptatt av å formidle betydningen av samarbeid mellom skoletrener og klubbtrener og betraktet dette som en av de mest sentrale og viktigste områdene å satse på om man vil styrke prestasjonsutviklingen i norsk fotball generelt og for den enkelte elev spesielt. Men hans kanskje viktigste budskap var at fagansvarlige lærere og fotballtrenere kan samarbeide så mye de vil, legge planer og ha ambisjoner på vegne av de fotballspillende elevene. Det hjelper lite dersom den viktigste aktøren, eleven og spilleren selv ikke er i sentrum for dialogen omkring dette.

Det er hevet over tvil at et samarbeid mellom skole og klubb, som del av programfaget "toppidrett fotball" vil være av stor betydning i forhold til det å legge til rette for elevenes prestasjonsutvikling i fotball. Som del av dette samarbeidet vil skolene være tjent med å ta ansvar for at det utarbeides et helhetlig organisert teori- og praksisopplegg tilpasset den enkeltes elev forutsetninger, motivasjon og ambisjoner. I dette er det viktig at den formulerte lærerplanen for programfaget danner grunnlag for lokal realisering og formidles til elevenes klubber. Gjennom å gi klubbene større kunnskap om formål og innhold gitt i den nasjonale og den eventuelle lokale lærerplanen for programfaget "toppidrett fotball", vil det kunne bidra til å styrke deres forståelse for elevenes totale utviklingssituasjon og dermed sikre større grad av prestasjonsfremmende utvikling. Videre ville et mer aktivt samarbeid med klubbene kunne styrke rekruttering til og utvikling av programfaget. Ideelt sett ville det å utvikle en lokal lærerplan for faget blitt styrket dersom skolen sammen med elevene og deres klubber formulerte denne sammen. Goodlad fremhever betydningen av å forankre den nasjonale læreplanen lokalt gjennom å sikre den legitimitet fra samfunnsmessige aktører som i denne sammenhengen kan være skolen og klubben som elevene forholder seg til som aktiv fotballspillere (Goodlad, 1986). Lærerplanen ville slik også i større grad kunne ivareta både forskningsbasert viten ("funded knowledge") og folkelig kunnskap ("conventional wisdom") til det beste for elevene.

Resultatene fra min undersøkelse kan tyde på at de offentlige videregående skolene i Telemark som tilbyr programfaget "toppidrett fotball", har et stort utviklingspotensial. Dette i forhold til å styrke samarbeidet med både elever og klubber i større grad enn hva

---

<sup>4</sup> Jeg var tilstede på dette fotball og skoleseminaret, 30 november-1 desember 2017.

som er tilfelle i dag. For å sikre at den nasjonale læreplanen operasjonaliseres og erfares lokalt av elevene slik den er tenkt ville det være å anbefale at lærerplanens hovedpersoner, elevene involveres i denne sammen med klubbene. Det kan også bidra til å identifisere eventuelle svakheter ved gjeldene nasjonale lærerplan for programfaget slik at denne kan revideres i tråd med den erfarte lærerplan og forskningsfronten innenfor dette fagområdet.

### 5.2.2 Belastningsstyring

Mange av avgangselevne i denne studien er inne i sitt siste år som juniorspillere, og flere er kanskje tatt opp i en A-lags stall. Dette kan fort innebærer en økning i antall treningsøkter og høyere belastning. I tillegg til fotballøkter i programfaget toppidrett vil elevene ha klubbtreninger. I en slik situasjon er det viktig at både skolen og klubbene arbeider helhetlig og kvalitativt godt slik at elevene/fotballspillerne sikres en god progresjon i utviklingen. For å få dette til er det viktig at man styrer den samlede belastningen for å unngå blant annet skader.

I intervjuer jeg hadde med de aktuelle fagansvarlige lærerne ble belastningsstyring tematisert av noen av dem. En fagansvarlige lærer uttrykte følgende som det viktigste i arbeidet med å legge til rette for prestasjonsutvikling: *Belastningsstyring og tilrettelegging. Det er det viktigste for oss akkurat nå.* Skolene har mange elever å ta hensyn til. En utfordring som denne fagansvarlige læreren nevner både eksplisitt og implisitt, og som media har debattert gjentatte ganger, er at overgangen fra ungdomsskole til en idrettslinje øker belastningen for mange elever. Ofte økes mengden trening betraktelig når elevene/spillere kommer over i videregående skole. Mange av de beste spillerutviklingsklubbene i Telemark, som elevene i denne undersøkelsen er tilknyttet, har fire til seks fellesøkter i uka. Elevene har dermed totalt sett en stor bolk med trening hver eneste uke, gjennom skole og klubb, noe som tilsier behov for kunnskap og bevissthet om viktigheten av å sikre belastningsstyring for hver enkelt om man ønsker prestasjonsutvikling på fotballbanen.

I dette er det også av stor betydning at skole og klubb samarbeider. Uten et godt samarbeid mellom klubb og skole kan det være vanskelig å intensitetsstyre belastningen til den enkelte, og dermed sikre god progresjon hos spillerne. Forskning har

dokumentert at en signifikant andel elever slutter ved ulike "toppidretts­gymnas", på bakgrunn av at belastningen har blitt for stor, noe som gjerne har ført til sykdom og skader (Dønnestad, 2016, Moen & Myhre, 2015, Riisnæs, 2017). En fagansvarlig lærer formidlet bekymring for den økte treningsbelastningen for elever som begynner på videregående skole og samtidig spiller aktivt i klubber: *Mange kommer fra 3 økter i uka (i klubbene), og så skal de ha 4 økter til på skolen. Det er to av de fire øktene som er lagt til programfaget "toppidrett fotball" og de resterende to er lagt til de andre fagene som treningsledelse og aktivitet­slære.*

I intervjuet med de fagansvarlige lærerne var jeg opptatt av å høre ***hvordan de vurderte belastningsstyring og elevenes tåleevne i forhold til totaliteten av treningsbelastning.*** En fagansvarlig formidlet følgende: *Det er viktig for at totalbelastningen ikke skal bli for stor. Vi prøver så godt det lar seg gjøre å tilpasse belastning. Vi har veldig fokus på det da, at det ikke skal bli for mye.*

Fotball er en idrett der man må utføre handlinger på kort tid, både med og uten ball. Spillet går raskt. Man bør være trent til å kunne klare å gjennomføre mange eksplosive aksjoner på maksnivå (Andersen 2016). Dersom ikke kroppen er tilstrekkelig oppvarmet og gjennomtrent til å tåle dette, er det stor sannsynlighet for at belastningsskader kan komme. Kroppen må også være i stand til å trene på høy intensitet, man må ha maksimal konsentrasjon og tilstedeværelse, samtidig som det må være kvalitet i selve spillet (Homstøl, 2018). Jeg stilte derfor også spørsmål til de fagansvarlige lærerne om ***hvordan de helt konkret arbeider med å belastningstyre elevene sine.*** En av lærerne svarte følgende: *Du må se det an. Du må styre. Skal vi ha rolig økt, eller skal vi ha hard økt eller middels økt. Du må se. Jeg pleier ofte å splitte opp gruppa. Dere som ikke har hatt hard økt i går, dere er der, og dere som er helt kjørt er der. Annen type trening. Pleier ofte å dele inn sånn.* Denne fagansvarlige læreren ser ut til å evne å styre og regulere belastningene til elevene ut fra den enkeltes treningshverdag og treningsuke. Men det var også flere fagansvarlige lærere som viste lite forståelse for betydningen av belastningsstyring og det å ha en balansert treningshverdag.

Thor Einar Andersen (seniorforsker Norges Idrettshøgskole og landslagslege), viser til at treningsbelastning har en sammenheng med treningsfrekvens, varighet og intensitet (Senter for idrettsskade­forskning, 2018). Det er sagt om belastningsstyring at det å ikke

trene for mye og ikke for lite – er det viktigste du kan gjøre for å redusere skaderisikoen (Skadefri, 2018). Treningsbelastning er et komplekst fagtema, og det er også veldig individuelt hvor mye hver idrettsutøvers kropp tåler av trening og tilhørende belastning. Når man snakker om belastning kan det være knyttet til både intern og ekstern belastning. Ekstern belastning er belastningen man får gjennom distanse, hastighet, retningsforandringer/oppbremsinger og tid og liknende. Intern belastning omfatter den individuelle responsen på denne belastningen. Belastningsstyring må primært tilrettelegges individuelt (Skadefri, 2018).

I min studie er det elever som kommer fra ulike treningsmiljøer og/eller klubber hvor det kan være ulik treningspraksis og treningsfilosofi. Det er derfor viktig at de fagansvarlige lærerne forholder seg til det som handler om belastningsstyring. Individuelt knyttes belastningsstyringen til antall økter, type aktivitet, varighet og intensitet på aktiviteten, restitusjonstid, mentale forhold, alder med mer. I fotball, som er en ganske sammensatt idrett, kan man også gå inn på detaljnivå i forhold til posisjon på banen, der det er store forskjeller fra spiller til spiller angående hvor mange høyhastighetsløp, oppbremsinger, skudd/pasninger, driblinger, taklinger/hopp, vendinger osv., man er involvert i og den totale belastningen av dette (Andersen, 2016). Som vist over var det flere av de fagansvarlige lærerne som viste forståelse for betydningen av belastningsstyring i forhold til å legge opp til en balansert treningshverdag, mens andre i liten grad tematiserte dette.

### 5.2.3 Treningens balansekunst

Det å lære seg å trene, tåle treningen, og ikke minst strukturere og prioritere er et viktig element i arbeidet med prestasjonsutvikling som fotballspiller. En fagansvarlig lærer i min studie uttalte følgende om dette under intervjuet: *Det å lære seg å trene, tåle og strukturere. Innenfor dette her er det å prioritere sentralt.* Dette med trening og balanse mellom fysisk aktivitet, restitusjon og hvile var ikke noe elevene og flere av de fagansvarlige lærerne tematiserte på tross av viktigheten dette har for utvikling av elevenes prestasjoner. I denne sammenhengen kunne man derfor tenke seg at en i dette faget introduserte bruk av en treningsdagbok og en applikasjon som Fitness - Freshness - Readiness. Dette er gode hjelpemidler i arbeidet med å bevisstgjøre elevene/spillerne på hvor spilleklare de er? Dersom en elev legger inn et lavt tall (på en skala fra 1-10,

hvor 10 er kampklar) kan det hende at spilleren har utfordringer med å få gjennomført en økt med kvalitet. De fagansvarlige lærerne kan med dette som utgangspunkt kanskje stille eleven spørsmål og snakke sammen slik at man får i gang en prosess der eleven kan reflektere over hva som kan være grunnen til at han/hun ikke har den spillformen man ideelt sett bør ha. Her vil man kunne finne ut mulige årsaker til at formen ikke er god nok slik som det å prioritere søvn, kosthold, hvile, trivselsaktiviteter for å nevne noe. Dersom en elev/spiller trener med et for dårlig helhetlig grunnlag for øktene over tid, kan det medføre at man får skader. Dialogen med enkeltelevene er derfor viktig når man skal styre treningshverdagen og belastningen til den enkelte. I den sammenhengen er det viktig å inneha det perspektivet som en av de fagansvarlige lærerne ga uttrykk for: *Det er også viktig for elevene å ha balanse i livet slik at de opprettholder motivasjon og energi til det harde arbeidet.* Uten denne balansen er det stor sannsynlighet for at man blir sliten, lei, mister motivasjonen og pådrar seg skader. Av den grunn er belastningsstyring og en balansert treningshverdag en viktig del av tilretteleggingen for ønsket prestasjonsutvikling.

En annen utfordring noen av skolene har i forhold til belastningsstyring og trening omhandler manglende mulighet som de fagansvarlige lærerne har i forhold til det å disponere dagen til beste for elevene i vekslings mellom teori og praksis, og den totale treningssituasjonen (skole- og treningssammenhengen). En av lærerne ga uttrykk for at det umulig kunne være gunstig for elevene å først skulle ha en hard treningsøkt på skolen sent på ettermiddagen for deretter å skulle gå rett videre til fotballtrening i klubben. I en slik situasjon får elevene liten tid til restitusjon. En slik praksis er også i motstrid til kunnskap om riktig belastningsstyring og trening. Et par fagansvarlige lærere trakk da også fram at de erfarte det ble mye småskader hele tiden, grunnet overbelastning når det gjaldt fysisk trening. Fra forskningshold er følgende presisert: *For å være klar til å prestere trenger vi hvile, drikke, næring og søvn mellom treninger og konkurranser (Verjijen i Andersen, 2016).* I dette ser vi at det å legge til rette for programfaget "toppidrett fotball", når det gjelder prestasjonsutvikling også handler om rammefaktorer ved den enkelte skole. Flere fagansvarlige lærere viser til en uhensiktsmessig timeplan, som har med skoleledelsens timekabal-system å gjøre når de forklarer hva det er som gjør at de ikke får til å belastningsstyre elevene og gi dem en balansert treningshverdag. Det er mange faktorer som skal spille sammen for å få til en skolehverdag for alle elever og lærere. Det omhandler blant annet hvordan man



anvender de fagansvarlige læreres samlede undervisningsressurser, treningslokasjoner som hallplass og uteareal, men også tradisjoner som at "sånn har vi alltid gjort det og da fortsetter vi med det- holdning."

Under skole og fotballseminaret på Ullevål i 2017, ble belastningsstyring og treningshverdag også knyttet til individualisering, screening av spillere og tidspunkt for den ideelle morgenøkten, diskutert. Dette i forhold til belastningsstyringen til hver enkelt elev ved programfaget "toppidrett fotball". Her ble det fremhevet at flere skoler med dette programfaget har som del av sin praksis det å undersøke elevenes kropp i den hensikt å se på styrker og svakheter i beina og om de er sterkere på det ene beinet sammenliknet med det andre. I dette inngår også undersøkelse av mobiliteten (leddutslag), styrke på ankel, knær, lysk. Begrunnelsen for en slik undersøkelse av elevenes fysiske tilstand er at dette er avgjørende for det å "designe" individuelle utviklingsmål for at elevene/spillerne skal kunne utvikle seg med tanke på basisferdigheter, samt at man som lærer skal kunne vite hvordan man skal belastningsstyre hver enkelt elev. Det ble videre fremhevet at det var minst like viktig at den enkelte elev fikk informasjon om alt dette og god kjennskap til fysiske svakheter og styrker, slik at de kunne ta eierskap til hvordan de selv kunne bidra til god belastningsstyring og trening gjennom hverdagen. Ved enkelte skoler som ble fremhevet under det nevnte seminaret, er det ansatt egne fysiske trenere som følger opp elevene og er bidragsytere i elevens hverdag og utvikling av deres prestasjoner.

Under seminaret problematiserte også Marcus Walfridson ulike sider ved treningsmengde som man tradisjonelt har vurdert som viktig målt ut fra mengde og volum. Walfridson, som er nåværende damelagstrener i Linköping i Sverige, var i 2015 ute i media der han uttalte at den norske fotballmodellen ødelegger flere fotballtalenter enn den skaper. Dette utsagnet skapte naturlig nok en kraftig diskusjoner. Walfridson faglige anliggender går på at han mener at det er altfor stort fokus på treningsmengde og antall treningstimer i Norge, og at ungdommer som går på norske toppidrettsgymnas eller idrettslinjer blir trent i senk. Han mener at når treningsmengden blir for stor, klarer man ikke trene med høy intensitet og kvaliteten faller, samtidig som belastningen blir for stor og skadene kommer. I verste fall slutter elever med idretten, noe flere studier bekrefter. *De fleste talentene overlever ikke ungdomsfotballen. Belastningen er ekstrem, og ungdommene dropper ut av fotballen (Christiansen & Hansen, 2015).* Dette

underbygges også av Dag Riisnæs (fagansvarlig UEFA- lisensutdanning i Norges Fotballforbund), som bekymrer seg for fotballspillere i aldersgruppa 16-19 år, tidsperioden de fleste er elever i videregående skole. Han sier følgende: *Vi kommer ikke vekk fra forskning som viser at skadefrekvensen er urovekkende høy for gruppa 16-19 år. Våre aldersbestemte landslagstrenerer sier det samme, spesielt på jentesida. Da må det diskuteres om det er rett at denne aldersgruppa har vesentlig flere treningstimer pr uke enn Tippeligaspillere (Madsen, 2017).*

Det er mange utfordringer, spørsmål og relevante diskusjoner vedrørende det som har med samarbeid skole og klubb, belastningsstyring og balansert trening å gjøre. Det er hevet over tvil at dette er et av de fotballfaglige temaene som er av aller største betydning om man ønsker prestasjonsutvikling med holdbarhet langt inn i toppfotballen. For skal man nå dit må det legges til rette både på skolene, i klubber og hos den enkelte familie slik at elevene lærer seg at *Trening handler om balanse mellom trening og hvile, og belastningsstyring er en balansekunst (Andersen, 2018, Skadefri, 2018 og Homstøl, 2018).* Denne balansekunsten er det viktig å definere inn i nasjonale og lokale lærerplaner, også i et fremtidsperspektiv.

### **5.3 Programfagets plass – og fagets fremtid**

Programfaget "toppidrett fotball" er gjennom den nasjonale læreplanen beskrevet som et bidrag til at Norge skal kunne få bevisste idrettsutøvere som kan oppnå gode resultater nasjonalt og internasjonalt. Spørsmålet er om faget slik det praktiseres i denne studiens utvalg, er egnet til å være et bidrag i arbeidet med å tilrettelegge for fremtidige idrettsutøvere innenfor fotball? I denne studien var det kun fem elever som hadde ambisjoner om å spille på toppfotballnivå (tre elever hadde ambisjoner om Obosligaen og to hadde ambisjoner om toppserien). Resultatene viser videre at ingen av elevene spiller verken i Obosligaen, 2 divisjon eller 3 divisjon. Heller ingen kvinner spiller i Toppserie eller 1 divisjonsfotball. Det høyeste nivået blant disse mannlige elevene i denne undersøkelsen var 4 divisjon, fem av elevene hadde det som hovedarena i 2017, og blant kvinnene var det en som hadde 2 divisjon kvinner som hovedarena.

På bakgrunn av dette kan man stille spørsmål ved om programfaget "toppidrett fotball", i praksis er et misvisende begrep for den faktiske situasjonen der de fleste av elevene

orienterer seg mer mot en bredde- og fordypningsorientert idrettsvirkelighet enn satsning på toppfotball. Det er videre viktig å lytte til elevenes refleksjoner om hva de mener kan styrke programfaget "toppidrett fotball" og de fagansvarlige lærernes refleksjoner knyttet til fagets videre eksistens. Studien min har også vist at det er behov for ytterligere å legge til rette for at elevene utarbeider egne utviklings- og prestasjonsmål i den hensikt å styrke deres prestasjonsutvikling.

### 5.3.1 Begrepet "toppidrett fotball", et begrep for å begripe- eller miste grepet?

Begreper er som kjent til for å kunne begripe et felles stykke objektivt delt virkelighet, til forskjell fra en forestilling, som er subjektivt orientert. Begrepet "toppidrett fotball", kan på bakgrunn av resultatene i denne undersøkelsen problematiseres. En av de fagansvarlige lærerne mente begrepet "toppidrett fotball" er misvisende for det tilbudet elevene får gjennom programfaget. *Jeg liker egentlig ikke ordet. Faget heter "toppidrett fotball". Jeg liker ikke det navnet. Fordypningidrett eller spesialidrett hadde vært mye mer passende. For det blir litt sånn.* Flere fagansvarlige lærere knytter begrepet til den status det har fått i idretten og samfunnet og de mener at begrepet slik sett bidrar til å rekruttere elever som ellers ville valgt et privat toppidrettsgymnas.

Begrepet eller betegnelsen "toppidrett fotball" blir også tematisert og diskutert i Tom Arne Stormo sin studie (2014). Der bekreftes også den til dels kritiske forståelsen av begrepet som jeg fant i min studie. *Enkelte har imidlertid stilt seg kritisk til oppblomstringen av tilbud, ofte benevnt som "toppidrett fotball", da disse tilbudene ofte har et variert tilbud, mye på grunn av at det i stor grad er opp til skolene selv å lage dette tilbudet (Stormo, 2014 i Sæther, 2017, s. 107).* Enkelte lærere i hans studie formidlet at navnet toppidrett langt fra passet til å beskrive det som skjer i deres fag. Videre uttrykte disse lærerne at det i større grad er breddeidrett som utøves da det til syvende og sist er få elever som satser på sin idrett, noe som også viser seg i være tilfelle i min studie. Det som skjer på "feltet" er heller ikke toppidrett. Stormo mener derfor at lærerens oppfatning av og elevenes utøvelse er langt unna det som faget burde tilrettelagt for herunder prestasjonsutvikling i fotball, noe som medfører at faget mister sin identitet. Identitet i den betydning at faget skal stå for noe i forhold til navnet. (Stormo, 2014, s. 64).

Kanskje er det slik at den nasjonale læreplanen for programfaget toppidrett og mål om prestasjonsutvikling i fotball ikke realiseres i praksis, fordi man langt på veg praktiserer en læreplan man tror på og kan gjennomføre, altså en form for skjult læreplan? Og at denne er resultat av det Goodlad betegner som "The sanction body" (Goodlad, 1986), altså mer eller mindre bevisste sanksjoner fra de fagansvarlige lærerne som er satt til å realisere den statlige formulerte læreplanen? Eller er det den enkelte lærer og elevs ideologiske læreplan som driver fram en læreplan som ennå ikke finnes formalisert? Men som er verdt å vurdere som en form for "Bottom up-læreplan", definert av fagansvarlige lærere og elever slik de ønsker programfaget realisert i dag? Goodlad skriver at en av årsakene til at det gjerne eksisterer et gap mellom den ideologiske, formulerte læreplan og den realiserte og erfarte læreplan, er at det parallelt med hvert av læreplannivåene finnes en ideologisk læreplan (Goodlad, 1986, s. 119). Elevenes erfaringer og oppfatninger av faget er i alle fall testnivået for hvorvidt den formulerte læreplanen kan sies å være realisert og det er av den grunn viktig å forholde seg til hva de mener skal til for å styrke programfaget slik at de erfarer at det virker prestasjonsfremmende.

### 5.3.2 Elevenes refleksjoner om hva som kan styrke programfaget "toppidrett fotball"

Ettersom jeg anser elevene og de fagansvarlige lærerne for å være de viktigste aktørene i denne studien, ønsket jeg å få frem hva de mente skulle til for å styrke toppidrettsfaget ved sin skole? De hadde mulighet til å besvare dette og rangere svarene i prioritert rekkefølge. Det som er et gjennomgående råd fra elevene omhandler ønsket om mer tilrettelagt trening, i form av individuelt tilpassede målplaner, nivådeling, oftere individuelle tilbakemeldinger/veiledning og større krav til intensitet i treningen. Noen av de mest aktive elevene ønsket i tråd med det som tidligere er skrevet om belastningsstyring, flere økter med tilpasset belastning. Ettersom det er ulike forutsetninger og behov i en elevgruppe, er det viktig at lærerne har en god dialog med dem i forhold til et helhetsperspektiv og det å styre belastningen til hver enkelt. Noen elever bør kanskje ha økter som er litt kortere enn andre, men med maks intensitet i de periodene de er i aksjon, og disse elevene trenger kanskje også litt lengre pauser. Andre kan fullføre hele treninger med høy intensitet. Målet med fotballtreningene bør være at

man kan trene med full fart, ha fullt fokus/ tilstedeværelse og kontinuitet i treningene (at man holder seg skadefri og kan trene ofte) (Homstøl, 2018). Hvis man trener med lav intensitet over lang tid trener man ikke i kamplik intensitet og man kan si at treningen ikke gir optimal relevans i forhold til å øke prestasjonene. Men hvis ikke kravene til å ha høy intensitet er der, kan man fort bli joggende rundt i lavt temp og kroppen venner seg til å holde det tempoet (Andersen, 2018).

Elevene ønsket også at programfaget hadde mer fokus på kunnskap om kosthold og søvn og hvordan dette kan påvirke prestasjoner og økt prestasjonsutvikling. Noen elever mente at toppidrettsfaget ville blitt styrket i fremtiden hvis det ble stilt krav om å spille aktivt fotball i en idrettsklubb, slik en av skolene i dette utvalget praktiserer i dag. Flere elever trakk frem problemet med at manglende valg av fremmedspråk på ungdomsskolen medfører at dette må tas igjen i videregående skole med den konsekvens at mange elever som ønsker det, likevel ikke kan velge programfag "toppidrett fotball" tredje studieår. Andre elever ga uttrykk for at de opplevde at mange av deres medelever manglet en seriøs holdning til faget og at det burde legges mer vekt på å skape et trygt læringsmiljø, der man i større grad turte å slippe seg løs. Når det gjaldt elevenes svar på hva de oppfattet ville styrke programfaget "toppidrett fotball" ved deres skole, var det knyttet til ønsker om mer individuell oppfølging, konkrete tilbakemeldinger, at de fagansvarlige lærerne i større grad hadde tid og anledning til å ha samtaler med hver enkelt, det å ha en trener til utøversamtaler og et større team rundt fotballgruppa der idrettsklubbene samt mer variasjon i treningsøktene.

Slik jeg vurderer det, er disse ønskene og rådene fra elevene i stor grad mulig å etterkomme innenfor dagens rammer, forutsatt at man kanskje øker noe på bemanningssituasjonen og sikrer fagkompetanse om nyere treningsmetodiske tilnærminger og betydningen av individuelle prestasjonsmål, belastningsstyring og balansert trening. Dialog mellom fagansvarlige lærer og elever, tettere individuell oppfølging og et sterkt gjensidig engasjement, er viktig forutsetninger for at man skal kunne legge ytterligere til rette for prestasjonsutvikling. Dersom programfaget skal kunne videreutvikles i tråd med kompetanse fremkommet gjennom nyere forskning og internasjonale fotballfaglige føringer er man uansett avhengig av at elevene er aktive, delaktig i faget, får gode opplevelser slik at de kan være gode omdømmebyggere for faget. Som vi ser er fagansvarlige lærere viktige for fagets videre eksistens og de vil

trolig være tjent med å få tilgang til kompetanseheving og annet faglig påfyll innenfor fagområdet om de skal kunne realisere fagets intensjoner og elevenes ønsker.

### 5.3.3 Lærernes refleksjoner om fagets videre eksistens

De fagansvarlige lærerne formidlet også sine meninger og reflekterte over hva de oppfatter som de viktigste forutsetningene for at programfaget "toppidrett fotball" i offentlige videregående skoler skal kunne overleve som fag, legge til rette for prestasjonsutvikling og utvikles videre i fremtiden? Dette var et tema som engasjerte lærerne og dermed bekreftet engasjementet disse har for faget. De var alle opptatt av at man i faget er helt avhengig av den fagkompetansen de som fagpersoner har. Men de var også opptatt av å adressere ansvaret for fagets utvikling til skolen og skoleledelsen. Dette i forhold til å ansvarliggjøre dem i forhold til å forstå viktigheten av faget på en slik måte at det tilrettelegges for fagets egenart og behov, også når det koster penger. Idrettsklubbene til elevene ble også fremhevet som viktige samarbeidspartnere i faget og for dets utvikling.

Lærerne var også opptatt av å få fram at programfaget "toppidrett fotball" ved en offentlig videregående skole gir en mer helhetlig opplæring og faglig fordypningen ved programfaget. Dette til forskjell fra de private toppidrettsgymnas som fort kan bli "en drømmeknuser", dersom det viser seg at elevene likevel ikke behersker den hovedidretten man har kommet for å utvikle sin prestasjon i. I forlengelsen av dette var en fagansvarlig lærer veldig opptatt av at det ikke var noe poeng å konkurrere med toppidrettsgymnasene. Han var av den oppfatning at den offentlige videregående skolen har et annet og bredere samfunnsmandat enn toppidrettsgymnasene. Alle de fagansvarlige lærerne formidlet betydningen av gode samarbeidsmiljøer i Telemark som viktig for å kunne utvikle programfaget videre og at det ligger et ubrukt potensial i å markedsføre programfagets verdi for nåtidens gode fotballspillere som kan være framtidens toppspillere for norske klubber, men også internasjonalt. I tillegg til dette kom det fram viktigheten av å skape en arena for samhandling mellom lærerne ved skolene som tilbyr faget. En lokal og regional læreplan kunne kanskje bidratt til et bredere fagsamarbeid i Telemark? Et par de fagansvarlige lærerne mente også at den nasjonale læreplanen for programfaget toppidrett må revideres i tråd med de utfordringer og forventninger som ligger i faget og elevenes læreforutsetninger.

### 5.3.4 Prestasjonsutvikling gjennom utviklings- og prestasjonsmål

I programfaget "toppidrett fotball", skal elevene sette seg egne utviklingsmål og arbeide med disse i både isolerte øvelser, og i ulike spill – motspill kontekster i trening og kampsituasjoner. Elevene skal ifølge lærerplanen kunne mestre ferdigheter i konkurransesituasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 9). I denne sammenhengen kan videofilming av elevene i spill under fotballkamper være godt egnet til å se hvordan de mestrer ferdighetene sine i konkurransesituasjoner, og slik kunne være et virkemiddel for å kunne videreutvikle ferdigheter til et høyere prestasjonsnivå. Dette kan også være en egnet metodisk tilnærming for å skape en felles forståelse mellom de fagansvarlige lærerne og elever, i forhold til å synliggjøre og tydeliggjøre hverandres meninger og ambisjoner ved å ha et felles referansepunkt.

Når det gjelder arbeidet med å tilrettelegge for utviklings- og prestasjonsmålene til elevene, kan deler av dette også foregå utenfor treningsfeltet, og i klasseromsbasert undervisning. Martin Erikstad viser til at planlegging, gjennomføring og evaluering er essensielt for å få gode treningstimer (Erikstad, 2016, s. 8). Elevene må naturligvis være delaktige i denne prosessen. Til hjelp i dette arbeidet kan det å anvende videofilm fra undervisning og treningssammenhenger være et godt og bevisstgjørende hjelpemiddel. Ved å bruke videofilm i undervisningen, kan elevene visuelt se aktuelle situasjoner de er involvert i både i kamp og treningssituasjoner. Slik kan elevene få en visuell beskrivelse av sine prestasjoner med jevne mellomrom, herunder både styrker og svakheter, noe som kan virke bevisstgjørende og motiverende også i forhold til å arbeide med spesielle prestasjonsfremmende momenter. Videofilming kan også brukes av elevene selv i arbeide med egenvurdering og evaluering av medelever. Trolig vil dette kunne bidra til å hjelpe flere elever til å forstå hva man må jobbe videre med av utviklings- og prestasjonsmål i den fotballfaglige sammenhengen. I en studie gjort av Carling med flere (2005), bekreftes det at: *videoanalyse er et nyttig verktøy for å kunne fremlegge en objektiv analyse av de kollektive prestasjonene, men også til enkeltspillere* (Carling, Williams & Reilly, 2005 i Jakobsen, 2015, s. 64). En slik tilnærming kan trolig bidra til økt fokus på og arbeid med prestasjonsfremmende tiltak ved de videregående skolene i Telemark. Kanskje kan det også anvendes i samarbeid med elevenes klubber.

Videre og i forlengelsen av overnevnte kan et bevisst forhold til rollekrav være med på hjelpe de fagansvarlige lærerne og elevene i forhold til arbeidet med å lage, planlegge,

gjennomføre og evaluere utviklingsmål (Engelsen, 2015). I den sammenhengen kan landslagsskolen som faglig konsept på mange måter sies å være en lærerplan for ferdighetsutvikling i fotball generelt og også det som har med rollekrav å gjøre. Denne kan dermed sies å være relevant for samtlige skoler som har tilbyr programfaget "toppidrett fotball" ([www.fotball.no](http://www.fotball.no)). Dette i forhold til individuelle utviklings og prestasjonsmål.

I toppidrettsfaget er det avsatt en teoritime per uke. Kunne elever og fagansvarlige lærere brukt den første teoritimen etter at man hadde spilt en kamp med gruppen i programfaget til å bruke videoptak av sist spilte kamp til analyse og gjennomgang av gode prestasjoner og valg samt handlinger som kunne blitt gjort annerledes? Videre, kunne man tenke seg at man delte elevgruppen inn de ulike lagdelene (keeper, forsvar, midtbane og angrep) som arbeidet sammen om å diskutere situasjonene som oppstod i kampen. Videofilm som tilnærming kan også tenkes brukt i treningssammenhenger både på skolen og i elevenes klubber. Bruken av videofilm som verktøy kan være med på å selvstendig-gjøre elevene til å se og vurdere ulike situasjoner de kommer opp i både i trening og kampsituasjoner (Carling et al, 2005). Gjennom dette kan det også hende at de fagansvarlige lærerne fikk et større eierskap til elevenes utviklingsmuligheter i programfaget, og man kunne også tenke seg at lærerne ville kunne lærer mer om seg selv og rollen som trener underveis i prosessen.

Ut fra resultatene i min studie og diskusjonen av disse i dette kapitlet kan man si at de offentlige videregående skolene i Telemark til en viss grad legger til rette for programfaget "toppidrett fotball" når det gjelder elevenes prestasjonsutvikling. På den annen side ser vi at de aller fleste elevene totalt sett er fornøyde med å være elever ved programfaget og nærmere halvparten av dem har ambisjoner i retning av å bli idrettsledere og trener, mer enn å bli profesjonelle fotballspillere. Og da kan man jo spørre seg om det er læreplanen for faget som er i utakt med elevene og ikke omvendt? Eller er det slik at prestasjonsutviklingen i faget hemmes fordi skolen og de fagansvarlige lærerne ikke forholder seg til de nasjonale lærerplanene og lokale operasjonaliseringer av disse knyttet spesifikt til det som har med prestasjonsfremmende faktorer å gjøre?



## 6.0 Konkluderende betraktninger

Formålet med denne masteroppgaven har vært å undersøke i hvilken grad det legges til rette for prestasjonsutvikling i programfag toppidrett fotball ved de offentlige videregående skolene i Telemark, gjennom å kartlegge elever og fagansvarlige læreres erfaringer og oppfatninger av faget i praksis. I dette kapittelet skal jeg komme med noen konkluderende betraktninger av de funn som er framkommet gjennom studien. Jeg vil også vise til noen perspektiver for mulig videre forskning innenfor dette fagområdet.

### Lærerplanens betydning

Studien, viser at det er variasjoner i hvorvidt statlig formulerte formål og mål med faget realiseres etter intensjonen slik den framkommer i nasjonal læreplan. I intervjuene med de fagansvarlige lærerne kommer det fram et tydelig behov om at lærerplanen for programfaget toppidrett (IDR5-01), bør revideres i tråd med de utfordringer og forventninger som knyttes til programfaget. I intervjuene med de fagansvarlige lærerne påpekes det at fotballen har utviklet seg mye siden 2006 og at kravene for å utvikle prestasjoner stadig blir høyere, noe som bør gjenspeiles i den nasjonale lærerplanen for faget.

I intervjuene med de ulike fagansvarlige lærerne viste det seg også at lokale læreplaner for faget i liten grad fantes. Operasjonalisering av den nasjonal læreplanen er i stor grad overlatt til den enkelte fagansvarlig lærer. For å ivareta et helhetlig utdanningstilbud i Telemark, kan det være behov for å utvikle lokale læreplaner i fellesskap mellom skolene og det fotballfaglige miljøet i fylket. Det er viktig at en slik plan også fokuserer på utviklingen av breddefotball som et viktig fundament for elitesatsingen (Lübeck, 2018), noe som er relevant ettersom samtlige elever, i denne studien er tilknyttet breddefotballen. I studien kom det også fram at kompetansemålene i varierende grad er kjent for elevene. Gjennom arbeidet med en felles lokal læreplan i faget bør det tydeliggjøres for elevene hva som er gjeldende kompetanse- og læringsmål og hvordan man tenker og oppnå disse i løpet av utdanningsløpet. Planen bør også ha fokus på betydningen av individuell utvikling, belastningsstyring og balansert trening. Når dette er sagt, er det ikke bare planverket som kan styrke elevenes prestasjonsutvikling alene,

men strukturerte og planlagt undervisning er viktige forutsetning for en god praksis (Engelsen, 2015). I dette er de fagansvarlige lærernes rolle viktig.

### Fagansvarlige læreres viktige rolle

De fagansvarlige lærerne, som jeg intervjuet, understreket at det å fremme prestasjonsutvikling hos elevene i stor grad var avhengig av at lærerne har kunnskap, er engasjerte, tilstede og viser interesse for faget. I intervjuene kom det også fram at skolene i liten grad vektlegger kompetanseheving blant sine lærere i toppidrettsfaget i fotball. Kun en av skolene var eksempelvis representert på Skole og fotballseminaret i 2017, som omhandlet nettopp det med å tilrettelegge best mulig for prestasjonsutvikling i programfaget toppidrett. Flere av de fagansvarlige lærerne hadde ikke hatt noen form for kompetanseheving eller fått noen nye faglige impulser på flere år.

Slik jeg vurderer det, er det derfor viktig at skolene vektlegger faglig utvikling av sine lærere i toppidrettsfaget, og at det prioriteres å sette av tilstrekkelige økonomiske rammer til dette. De fagansvarlige lærerne i dette faget vil være tjent med å få de nødvendige rammebetingelser som behøves til nettverksbygging både nasjonalt og regionalt. For eksempel vil deltakelse på seminarer i regi av NFF, og andre aktuelle møteplasser som tilbyr kompetanseheving eller annet faglig påfyll styrke deres kompetanse noe som igjen vil komme faget og elevene til gode. Fylkeskommunen som skoleeier bør ta initiativ til etablering av faste faglige fora der disse lærerne kan møtes og utvikle lærerplaner og dele sine erfaringer, oppfatninger og ideer til utvikling av faget. For å styrke fagmiljøet og utvikle faget vil det også kunne være en fordel å utvikle muligheter for hospitering for lærere mellom de ulike skolene regionalt. Tilrettelegging for hospitering i "eliteklubbene" i Telemark ville også kunne være en inspirasjonskilde for begge parter i utvikling av prestasjonsfremmende undervisning, og tiltak for både fagansvarlige lærere og elever. Gjennom en slik hospiteringspraksis vil også klubbene få mulighet til innsikt i den nasjonale læreplanen for toppidrettsfaget i den offentlige videregående skolen, og kunne gi gode råd i arbeidet med å utvikle lokale lærerplaner.

## Elevenes motivasjon, ambisjonsnivå og utviklingsønsker

Studien har vist at det er forskjeller i elevenes motivasjon og ambisjonsnivå knyttet til hva som motiverer til å spille organisert fotball, det å trene i programfaget og deres oppfatninger av årsakene til at det er slik. Elevenes motivasjon for fotball har stor betydning for elevers prestasjonsutvikling. Hva slags ambisjoner elevene selv har i forhold til det å utvikle seg som fotballspillere, er sentralt for programfagets mulighet til å bygge opp under undervisning som virker prestasjonsfremmende. Elevene ved programfaget er i likhet med elever ved andre utdanningsprogrammer en sammensatt gruppe. En viktig faktor beskrevet i den nasjonale læreplanen omhandler det å utvikle gode læringsmiljøer ved skolene, noe også elevene framhever i denne studien. De fagansvarlige lærerne understreker viktigheten av at elevene selv har ansvar for egen læring og motivasjon i faget. For å styrke elevers motivasjon er det viktig at en fortsatt arbeider med å utvikle læringsmiljøet og styrke samholdet mellom lærere og elever. Det med å tilrettelegge i sterkere grad for individuell prestasjonsutvikling er naturligvis enklere hvis elevene har motivasjon og ambisjoner for det arbeidet som kreves. Fra elevenes side formidles det at de savner flere muligheter til å trene mer rollespesifikt (posisjon på banen) i timene som er satt av til programfaget.

Ambisjonsnivået blant elevene i mitt utvalg er sammensatt. Naturlig nok viser resultatene at det er noen elever som har et høyere ambisjonsnivå enn andre. Disse elevene ønsker å utnytte potensialet sitt bedre, men har utfordringer med å realisere ambisjonene sine, på bakgrunn av at nivået i spillergruppa ikke er godt nok og de erfarer mangel på god nok individuell tilrettelegging. Resultatene i denne studien viser videre at et flertall av avgangselevne i programfaget "toppidrett fotball" i Telemark, ønsker å engasjere seg i idrett fremover, enten som trenere eller spillere på et lavere nivå.

Individuell tilrettelegging er viktig både for de elevene som ønsker å satse mot en toppfotballkarriere og for elever som ikke har høye ambisjoner. For å i høyest mulig grad legge til rette for dette, kan flere ressurser eller omdisponering av ressurser være nødvendig. I forlengelsen av den betydning samarbeid mellom skole og klubb har vist seg å kunne ha for prestasjonsutvikling, ville et samarbeid med toppklubber i Telemark kunne bidratt med inspirasjon og det å dele kunnskap, erfaringer og gode opplærings-

og treningsopplegg. Dette kunne også gitt programfaget et løft på flere nivåer, både faglig, pedagogisk didaktisk, og organisatorisk.

### Programfaget som lærings- og prestasjonsfremmende

Det er et mangfold i elevene og de fagansvarliges oppfatninger av og erfaringer med programfagets lærings- og prestasjonsfremmende miljø. Viktige elementer i arbeidet med prestasjonsutvikling er det å trene, tåle treningen og ikke minst strukturere og prioritere riktig. Dialog med enkeltelever knyttet til både kosthold, helse, trivselsaktiviteter er også sentralt. Et økende fokus på de nevnte elementer i både elevgruppa og individuelt kan være med på å fremme prestasjonene. I dette er verdien av å lære om seg selv som utøver relevant. Viktige undervisningselementer kan være å lære elevene om hva som opprettholder en god balanse både fysisk og psykisk i forhold til det å kunne mestre og trene hardt over lengre tid. Programfaget "toppidrett fotball", vil i sitt prestasjonsutviklingsarbeid, være tjent med å ha fagansvarlige lærere som bidrar til at elevene i økende grad forstår sine utviklings- og prestasjonsmål og utøver disse på en systematisk måte tilpasset bevissthet om belastningsstyring og balansert trening.

### Samhandling mellom skole og klubb

Det er forskjeller når det gjelder oppfatningen av hvorvidt det eksisterer et samarbeid mellom skolene og elevenes klubber i arbeidet med å bidra til deres prestasjonsutvikling i denne studien. Sæther viser i sin studie til at godt samarbeid mellom videregående skole og klubb er avgjørende for spillernes utvikling (Sæther, 2017, s. 106).

Samarbeidet mellom skole og klubb i denne studien har vist seg å være varierende. Det er en relativ stor andel av elevene som opplever fravær av et samarbeid mellom skole og klubb den enkelte elev har sin tilhørighet. Like fullt oppgir et flertall av elevene at det eksisterer et slikt samarbeid. Ved en av skolene er fagansvarlig lærer også trener for flesteparten av elevene på kveldstid, noe som naturligvis medfører at det for denne gruppa elever er et godt samarbeid mellom den aktuelle skolen og klubben.

Ettersom denne studien har hatt til hensikt å undersøke hvorvidt programfaget "toppidrett fotball" legger til rette for prestasjonsutvikling, er det tankevekkende at en

relativ høy andel av elevene opplever at faget ikke har gjort dem til en bedre fotballspillere. Trolig ville disse tallene sett annerledes ut dersom det var et tettere samarbeid med klubbene i forhold til den enkeltes prestasjonsutvikling. I arbeidet med å utvikle både bredde- og toppidrettsutøvere har min studie og annen forskning vist at samhandling med de lokale klubbene er svært viktig. Som tidligere skrevet kan det derfor være en idé at hver enkelt skole med denne studieretningen utviklet et fora der skolen og klubben kunne møtes for å se nærmere på alt fra individuelle utviklingsplaner, treningsopplegg, terminlister og annet av betydning for elevenes helhetlig og samlede opplegg for prestasjonsutvikling.

### Toppidrettsfaget – intensjon eller realitet?

Jeg har i denne avhandlingen reist spørsmålet om begrepet "toppidrett fotball" er en riktig betegnelse på programfaget, noe som også er tematisert, problematisert og diskutert i andre fagsammenhenger (Stormo, 2014 i Sæther, 2017). Funn fra studien min viser at det er få elever som har ambisjoner om en toppfotballkarriere. Det er naturlig å tenke seg at man ønsker å satse på idretten, og har ambisjoner om en toppidrettskarriere når man har valgt et programfag ved navn toppidrett. Resultatene fra spørreskjemaundersøkelsen med elevene og intervjuene med de fagansvarlige lærerne gir grunnlag for å stille et kritisk reflekterende spørsmål ved om det som skjer i toppidrettsfaget kan defineres som toppidrett? Det kan se ut som om lærerplanens gode intensjoner ikke er realisert slik den var tenkt i praksis.

### Videre forskning

Etter å ha arbeidet med denne masteravhandlingen over en lengre tidsperiode har det skapt økt interesse for å gå videre med undersøkelser av programfaget "toppidrett fotball" i et større omfang enn Telemark. Først og fremst ser jeg et videre forskningspotensialet i det å ytterligere studere de problemstillingene jeg her har belyst, kanskje noe mer spisset i forhold til det som går på prestasjonsutvikling. Gjennom en å foreta en tilsvarende nasjonal kartlegging på dette fagområdet ville en kunne fått muligheten til foreta skolebaserte analyser der man kunne få frem likheter og forskjeller mellom skoler lokalt, regionalt og nasjonalt i forhold til prestasjonsutvikling. En slik

studie ville kunne bidra til å få fram nyttige perspektiver på programfaget toppidrett i forhold til fagutvikling og hvordan man i høyest mulig grad kan tilrettelegge for prestasjonsutvikling i programfaget. Dette vurdert ut fra et læreplanteoretisk perspektiv.

Konkret mener jeg at det kunne være interessant å gjennomføre en nasjonal undersøkelse om hvordan de fagansvarlige lærerne og elevene erfarer den nasjonale lærerplanen og dens formål og kompetansemål. Videre ville en dokumentstudiet av den nasjonale lærerplanen for faget (IDR5-01) og lokale operasjonaliseringer av denne kunne bidra til å ytterligere identifisere hva som hemmer og fremmer et ønsket samsvar mellom den ideologiske, formulerte, oppfattede, iverksatte og erfarte lærerplan. Det kunne også vært spennende å se nærmere på hvilke ambisjoner og nivå elevene i programfaget i Vg3 ved andre offentlige videregående skoler har og hva som er med på å fremme deres ambisjoner i programfaget. Man kunne også tenke seg en forskningsstudie der man rettet blikket mot toppklubber og trenere i disse. Har de et reelt ønske om samarbeid med de skolene som tilbyr programfaget "toppidrett fotball" og i så fall hva ville etter deres oppfatning kunne vært fagets bidrag til å styrke spillere i klubbene i forhold til prestasjonsutvikling. Totalt sett ville dette kunne gi nyttige innspill til utvikling av ny eller revidert læreplan for programfaget, utvikling av lokale læreplaner og faget som sådan.

Satsning fra de videregående skolene som tilbyr programfaget, deres fagpersonell, elever og elevenes klubber er sentrale i arbeidet med å oppnå en høy grad av tilrettelegging for prestasjonsutvikling. Dette forutsetter en god og faglig fundert praksis som er i samsvar med dagens krav og gode samarbeidsforhold både nasjonalt, regionalt og lokalt. I tillegg er det viktig å bygge utviklende og trygge læringsmiljøer for både elever som ønsker å satse på fotball og de som heller ønsker å satse på en trenerkarriere. På bakgrunn av resultatene fra denne masteroppgaven vises først og fremst behovet for å realisere den nasjonale lærerplanen lokalt og i tillegg gi styrkede rammebetingelser for programfag toppidrett, relatert til prestasjonsutvikling i fotball. Det er, slik jeg ser det, et felles ansvar for skoleeier, skoleledere, fagansvarlige og faglærere ved de respektive videregående skolene, og at samarbeidet med klubbene som må styrkes hvis fagets intensjoner skal kunne realiseres på lokalt plan. Det er å håpe at Telemark fylkeskommune som skoleeier og skoleledere vil lese denne avhandlingen og bli

inspirert til å tak i noen av de problemstillingene jeg har belyst slik at de anvender studien aktivt i forhold til å styrke programfaget "toppidrett fotball".

## Referanser

Alderslyst, B. (2011). *Hvorfor velge "Idrettslinja*. (Mastergradsavhandling, Norges idrettshøgskole), Hentet fra:

[https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/171641/MAS\\_B\\_Alderslyst.pdf?sequence=1](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/171641/MAS_B_Alderslyst.pdf?sequence=1)

Andersen, T.E. (2016). *Optimal fysisk prestasjon og skadeforebygging*. Senter for idrettsskadeforskning. Hentet fra: <http://docplayer.me/10698238-Optimal-fysisk-prestasjon-og-skadeforebygging.html>

Arnestad, G.S. (2016). *Vurderingspraksisen i "toppidrett fotball" – i tråd med fagets formål?* (Mastergradsavhandling, Norges i idrettshøgskole), Hentet fra:

<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2399198/Arnstad%20Gunnar%20v2016.pdf?sequence=1>

Askildsen, C-E.M. (2012). *Toppidrett på videregående skoler*. (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Oslo og Akershus), Hentet fra:

<https://oda.hio.no/jspui/bitstream/10642/2220/2/Askildsen.pdf>

Augestad, P og Bergsgard, N.A. (2007). *Toppidrettens formel*. Olympiatoppen som alkymist. Novus forlag.

Bernt, I., Krohn, M., Solvang., H. (1986). *Metode valg og metode bruk*. Otta: Engers Boktrykkeri A/S.

Berg, O.J.S. (2016). *Ferdighetsutvikling i fotball som skolefag: En case studie av Toppidrett som valgfag*. (Mastergradsavhandling, Norges idrettshøgskole), Hentet fra:

<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2425527/Berg%20OJS%20h2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Bergo, A., Johansen, P.A., Larsen, Ø., Morisbak, A. (2002). 6. Opplag 2010.

*Ferdighetsutvikling i fotball – handlingsvalg og handling*. Akilles Forlag. Oslo



Bouchleh, J.M. (2017). *Læreres oppfatninger om læring og selvregulering i toppidrettsfaget*. (Mastergradsavhandling, Norges idrettshøgskole), Hentet fra: [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2450598/Josef\\_M\\_Bouchlen\\_MA\\_STERSTUDIEN\\_PP.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2450598/Josef_M_Bouchlen_MA_STERSTUDIEN_PP.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Bråten, H-L. (2015). "*Spill med hjertet jenter!*" *Coaching i prestasjonsfremmende miljø*. (Mastergradsavhandling, Handelshøjskolen i København), Hentet fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2359697/Hege-Lill%20Br%C3%A5ten.pdf?sequence=1>

Carling, C., Williams, A. M. & Reilly, T. (2005). *Handbook of soccer match analysis: A systematic approach to improving performance: Psychology Press*. Routledge. London, UK.

Christiansen, A.K. & Hansen, F. (2015, 23. Oktober). Kaller norske fotballtrenere inkompetente. *Verdens Gang*. Hentet fra: <https://www.vg.no/sport/fotball/mjoendalen/kaller-norske-fotballtrenere-inkompetente/a/23546485/>

Dønnestad, J. (2013). *Hvorfor slutter elever ved norske toppidrettsgymnas?* (Mastergradsavhandling, Norges idrettshøgskole), Hentet fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/171796/D%C3%B8nnestad2013v.pdf?sequence=1>

Dalland, O. (2000). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. 3. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. 4. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Engelsen, B. U. (2015). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner- hva, hvordan, hvorfor?* Skrevet mot LK06: Læreplan for kunnskapsløftet. 7. utgave, 2. opplag. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Erikstad, M.K. (2016). *Talentutvikling i fotball*. Talentutviklingskonferansen. Universitetet i Agder. Fakultet for helse- og idrettsvitenskap. Hentet fra: <https://www.uia.no/content/download/53837/499826/file/Martin%20K.%20Erikstad%20presentasjon%20Talentutviklingskonferansen%2019.05.2016.pdf>.

Fuglestad, B. (2014). *Studiespesialisering med idrettsfag*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Agder), Hentet fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/276925/Baard%20Fuglestad%20opp%C3%A5tt%20oppgave.pdf?sequence=1>

Goodlad, J. (1979). *Curriculum Inquiry: The study of Curriculum Practice*. University of Michigan. McGraw-Hill Inc.,US.

Goodlad, J. (1986). Foreword. In E. Cohen (Ed.), *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom*. New York: Teachers College Press.

Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*. 3. Utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. 2. Utgave. Bergen: Fagbokforlaget.

Gundem, B.B. (1986). *Om læreplanpraksis og læreplanteori*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gundem, B.B. (1989). *Læreplanpraksis og læreplanteori*. En innføring. Oslo: Universitetsforlaget.

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

Gundem, B.B. (1993). *Mot en ny skolevirkelighet? Læreren i et sentraliserings- og desentraliseringsperspektiv*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Gundem, B.B. (2004). Lærerplanen som et instrument for politisk styring – noen innfallsvinkler. *Bedre Skole* 2, 30-35.

Hagen, K. (2015). *Hva er formålet med kroppsøvningsfaget?* (Mastergradsavhandling. Høgskolen i Hedmark), Hentet fra:

<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2367191/Hagen.pdf?sequence=1>

Hall, H. K. & Kerr, A. W. (2001). Goal Setting in Sport and Physical Activity: Tracing Empirical Developments and establishing Conceptual Direction. In Roberts, G. C. (ed.). *Advances in Motivation in Sport and Exercise, Human Kinetics*: p. 183-235.

Hovd, M. (2014). *Autonom støtte og indre motivasjon*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Nordland). Hentet fra:

<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/220169/Hovd.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Hovd, S.T. (2015, 1 desember). Oppsiktsvekkende funn i ny undersøkelse blant elever som går toppidrett ved de videregående skolene i fylket. *Namdalsavisa*. Hentet fra:

<https://www.namdalsavisa.no/arkiv/2015/12/01/Hver-tredje-elev-er-syk-eller-skadet-13388746.ece>

Bjørkås, T.S., Solli, B., Brandseth, M., og Lindsetmo, B. (2015, 2. desember). Hver tredje idrettselev er syk eller skadet. Én av tre toppidrettselever ved de videregående skolene i Trøndelag er enten syke eller skadet. Det viser en undersøkelse fra NTNUS senter for toppidrettsforskning. (Moen, F. & Myhre, K.) *NRK Trøndelag*. Hentet fra:

<https://www.nrk.no/trondelag/xl/hver-tredje-idrettselev-er-syk-eller-skadet-1.12683911#authors--expand>

Jakobsen, E.E. (2015). *Kamplidelse i fotball - En analyse av elitetrenerens opplevelse og håndtering av kampforberedelse, gjennomføring og etterarbeid*.

(Mastergradsavhandling Universitetet i Stavanger), Hentet fra:

<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/299271/Masteroppgave.pdf?sequence=3>

Johannessen, A., Tufte, P.A., Kristoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag as.

Jutulstad, N.M.N. (2014). *Motivasjon i skolen. Ungdomsskoleelevers fortellinger om motivasjon*. (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Hedmark), Hentet fra:  
<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/338324/Jutulstad.pdf>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. 3. Utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Konradsen, P. (2009). *Hva kjennetegner fotballtilbudet i offentlig og privat skole?* (Mastergradsavhandling, Norges idrettshøgskole), Hentet fra:  
<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/171410/Konradsen%2c%20P%2C%20v2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Kårhus, S. (2016). *Diskurser i tilrettelegginger for idrettsaktive elever i skolesystem*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 100, 37-48. Hentet fra:  
<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2390332/KaarhusNorskPedTidss2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Langfeldt, G. (2010). Didaktikk og ansvarsstyring. I J. H. Midtsundstad og I. Willbergh (red.): *Didaktikk. Nye teoretiske perspektiver på undervisning*, 163-178. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Landslagsskolen. (2018). *Fagprioriteringer. Faglige verdier. Ferdighetsutvikling i fotball*. Hentet fra: <https://www.fotball.no/barn-og-ungdom/spillerutvikling/landslagsskolen/fagprioriteringer/#138352>

Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fischer-Griffiths, P., Eikeland, O. J., Hauge, T. E., Homme, A. D., & Manger, T. (2015). *Frafall i videregående opplæring: En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning. Hentet fra:  
<https://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=Rapport&cid=1254008808778&lang=no&pagename=kunnskapssenter%2FHovedsidemal>

Lov om frittstående skolar (friskolelova). (2003, sist endret 2017). Godkjenning med rett til statstilskot. Hentet fra: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-84#KAPITTEL\\_2](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-84#KAPITTEL_2)

Lübeck, E. (2018, 16. januar). Norsk toppfotballs fremtid. "Drillo": NTF er viktigere enn NFF. *Dagbladet*. Hentet fra: <https://www.dagbladet.no/sport/drillo---ntf-er-viktigere-enn-nff/69343388>

Madsen, C. (2017). Fagartikkel: *Ungdom trener for mye - og for lite*. Fagansvarlig Dag Riisnæs skriver om treningsmengde og treningsinnhold i ungdomsfotballen. Hentet fra: <https://www.fotball.no/trener/2017/fagartikkel-ungdom-trener-for-mye---og-for-lite/>

Morisbak, A. (2017). Fotballferdighet – spesifisitet – læring. *Fotballtreneren*. 2017 (1). Hentet fra: <https://www.fotballtreneren.no/fagartikler/spillerutvikling/fotballferdighet-%E2%80%93-spesifisitet-%E2%80%93-l%C3%A6ring>

Norges Idrettshøgskole. (2018). *Thor Einar Gjerstad Andersen*. Hentet fra: <https://www.nih.no/om-nih/ansatte/andersen-thor-einar/>

Norsk Toppfotball. (2018). *Om Norsk Toppfotball*. Hentet fra: <https://www.eliteserien.no/om-eliteserien/norsk-toppfotball/om-norsk-toppfotball>

Norges Fotballforbund. (2018). *UEFA B-lisens*. Hentet fra: <https://www.fotball.no/trener/uefa-b-lisens/>

Norges Fotballforbund. (2018). *Dag Riisnæs*. Hentet fra: <https://www.fotball.no/tema/om-nff/ansatte/sportsavdelingen/seksjon-trenerutdanning/>

Norges Toppidrettsgymnas. (2018). *NTG tilbyr et optimalt toppidretts- og læringsmiljø*. Hentet fra: <http://ntg.no/artikkel/om-ntg>

NOU 1991:4. (1991). *Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/odn/tmp/2002/0034/ddd/pdfv/154782-nou1991-4.pdf>

Olafsen, A.H. (2018). Selvbestemmelsesteorien: Et differensiert perspektiv på motivasjon i arbeidslivet. *Magma Econas tidsskrift for økonomi og ledelse*, (s. 54-61). Hentet fra: <https://www.magma.no/selvbestemmelsesteorien-et-differensiert-perspektiv-pa-motivasjon-i-arbeidslivet>

Olympiatoppen. (2011). *Olympiatoppens filosofi for utvikling av "morgendagens utøvere"*. Hentet fra: <http://www.olympiatoppen.no/fagavdelinger/ungeutovere/utviklingsfilosofi/media24129.media>

Personvernombudet for forskning. (2018). *Om oss. Våre tjenester*. Hentet fra: [http://www.nsd.uib.no/personvernombud/om\\_oss.html](http://www.nsd.uib.no/personvernombud/om_oss.html)

Reinboth. M., & Duda. J.L. (2016). *Effects of Competitive Environment and Outcome on Achievement Behaviors and Well-being while engaged in a Physical Task*. Sport, Exercise, and Performance Psychology, vol.5, s. 324-336.

Roberts G.C. (2012). *Contemporary theories of motivation: new directions and I: Advances in motivation in sport and exercise*. red Roberts G.C., & Treasure, D.C., S. 1-58. Champaign, III Human Kinetics.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78. Hentet fra: <http://selfdeterminationtheory.org/theory/>

Skadefri. (2018). *Den perfekte treningsmengden*. Belastningsstyring – det å ikke trene for mye og ikke for lite – er det viktigste du kan gjøre for å redusere skaderisikoen. Men hvordan finner du frem til passelig treningsmengde? Hentet fra: <http://www.skadefri.no/felles/belastningsstyring/>

Skårholen, E. (2016) *Toppidrett som skolefag – læreplanfaget der skoleelever møtes som idrettsutøvere*. (Mastergradsavhandling, Norges Idrettshøgskole), Hentet fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2400412/Sk%C3%A5rholen%20Even%20v2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Standage M. & Ryan, M.R. (2012). Self – determination theory and exercise motivation: facilitating self-regulatory processes to support and maintain health and well-being I: *Advances in motivation in sport and exercise*. Red Roberts G.C. and Treasure, D.C., S. 233- 270. Champaign, IL Human Kinetics.

Statistisk sentralbyrå. (2017). Gjennomføring i Videregående opplæring. Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen/aar>

Stormo, T.A. (2014). *Toppidrett er ikke noe man velger, det er noe man blir valgt til*. (Mastergradsavhandling, Norges idrettshøgskole), Hentet fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/221726/Stormo2014v.pdf?sequence=1>

Kunnskapsdepartementet. (2008- 2009). Læreren, rollen og utdanningen. (Meld. St. 11 2008-2009). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/sec1>

Sæle, O. (2017). *Kroppøving som dannelsesfag*. Hentet fra: [https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/2017/kroppsoving-som-dannelsesfag/?fb\\_comment\\_id=1491695374219599\\_1549077171814752#f1ebfe1968a984](https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/2017/kroppsoving-som-dannelsesfag/?fb_comment_id=1491695374219599_1549077171814752#f1ebfe1968a984)

Sæther, S.A. (2017). *De norske fotballtalentene. Hvem lykkes og hvorfor?* Oslo: Universitetsforlaget

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 4 utgave. Bergen: Fagbokforlaget

Toppidrettsgymnaset i Telemark. (2018). *Skoletilbudet*. Hentet fra:

<https://www.toppidrettsgymnaset.no/skolen/skoletilbudet/>

Ung Utdanning. (2018). *Språkvalg på ungdomsskolen*. Hentet fra

[https://www.ung.no/utdanning/ungds/3129\\_Spr%C3%A5kvalg\\_p%C3%A5\\_ungdomsskolen.html](https://www.ung.no/utdanning/ungds/3129_Spr%C3%A5kvalg_p%C3%A5_ungdomsskolen.html)

Universitetet i Agder. (2018). *Martin Kjeøen Erikstad*. Hentet fra:

<https://www.uia.no/kk/profil/martinke>

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Lærerplan i toppidrett – valgfrie programfag i utdanningsprogram for idrettsfag*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/IDR5-01>

Utdanningsdirektoratet. (5. 2013). *Fremmedspråk: HVA VELGER ELEVENE?* Hentet fra: [https://www.udir.no/Upload/Statistikk/Statistikknotater/Statistikknotat\\_13\\_5.pdf?epslanguage=no](https://www.udir.no/Upload/Statistikk/Statistikknotater/Statistikknotat_13_5.pdf?epslanguage=no)

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Lokalt arbeid med lærerplaner og vurdering*. Hentet fra: <https://www.udir.no/Upload/Vurdering/vfl/presentasjon-lareplan-og-vurdering.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Prinsipper for opplæring*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Generell del av lærerplanen*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

Wang. (2018) *Praktisk informasjon Oslo*. Hentet fra: <http://wang.no/praktisk-informasjon-oslo-toppidrett/>



## Oversikt over tabeller og figurer

**Tabell 1** Oversikt over antall elever med programfag "toppidrett fotball" i Vg3

**Tabell 2** Elevenes kjennskap til kompetansemålene i den nasjonale lærerplanen

**Tabell 3** Nivå og antall spilte kamper i 2017

**Tabell 4** Ambisjoner som fotballspillere

**Tabell 5** Har elevene individuelle utviklingsmål

**Figur 1** Elevenes vurdering av måloppnåelse knyttet til læreplandefinerte kompetansemål

**Figur 2** Elevenes motivasjon for å spille organisert fotball

**Figur 3** Elevenes motivasjon for trening i programfaget

**Figur 4** Opplevelsen av å bli sett og forstått og få tydelige tilbakemeldinger i faget

**Figur 5** I hvilken grad opplever elevene at toppidrettsfaget har gjort dem til en bedre fotballspiller

**Figur 6** Grad av samarbeid mellom skoletrener og klubbtrener

# Vedlegg

Vedlegg 1: Spørreskjema

Vedlegg 2: Tematisk intervjuguide

Vedlegg 3: Forespørsel og godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD)

Vedlegg 4: Spørsmål om deltakelse i mitt prosjekt (november 2017)

Vedlegg 5: E-post til fylkeskommunen med spørsmål om å gjennomføre prosjektet (november 2017)

Vedlegg 6: Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning (desember 2017)

## **Utvikling av programfaget toppidrett fotball i offentlige videregående skoler i Telemark**

Hei.

Dette er en undersøkelse som handler om programfaget "toppidrett fotball" i offentlige videregående skoler i Telemark. Undersøkelsen er en del av en masteroppgave i kroppsøving-, idrett og friluftslivsfag. Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap ved Høgskolen i Sørøst-Norge. Målsetningen med prosjektet er å undersøke opplevelsene og meningene til elever som er involvert i faget "toppidrett fotball" i offentlige videregående skoler i Telemark. Er faget et bidrag til å styrke prestasjonsutviklingen i fotball? Dette trenger vi deg til å være med på å belyse.

Undersøkelsen er anonym og spørreskjemaet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD). Vi setter stor pris på at du tar deg tid til å svare på spørsmålene under.

### *Bakgrunn*

#### **1. Kjønn**

Mann       Kvinne

#### **2. Hvilken skole er du elev ved**

- Kragerø videregående skole
- Notodden videregående skole
- Bø videregående skole
- Porsgrunn videregående skole

Hjalmar Johansen videregående skole

### 3. Spiller du i dag organisert fotball – i et idrettslag?

Ja  Nei

### *Motivasjon*

#### 4. Hva motiverer deg til å spille organisert fotball?

Kategori	I meget stor grad	I stor grad	I noen grad	I liten grad	I ingen grad
Jeg har ambisjoner ovenfor meg selv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg tar sikte på en fotballkarriere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er inspirert gjennom utdanningen generelt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samholdet i klassen inspirerer meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Idrettslæreren /idrettslærerne på skolen inspirerer meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg liker trening	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Felleskapet med lagkamerater er inspirerende for meg

Klubbidentiteten er en viktig inspirasjonskilde for meg

Treneren/trenerne i klubben inspirerer meg

Familien inspirer meg

Annet som inspirerer meg: \_\_\_\_\_

### 5. Hvilket nivå spilte du flest kamper på i 2017?

Herrer

Junior (G19 Kval Interkrets)

Junior (G19 2 divisjon)

7 divisjon

6 divisjon

5 divisjon

4 divisjon

3 divisjon

2 divisjon

1 divisjon (Obosligaen)

Eliteserien

Spilte ikke organisert fotball

Kvinner

Junior (J19)

4 divisjon

3 divisjon

2 divisjon

1 divisjon

Toppserien

Spilte ikke organisert fotball

**6. Hvor lenge har du spilt/spilte organisert fotball?**

Antall år, herrer

0 – 1 år     2 – 5 år     6 – 10 år     over 10 år

Antall år, damer

0 – 1 år       2 – 5 år       6 – 10 år       over 10 år

**7. Hvilke ambisjoner har du i dag for deg selv som fotballspiller?**

Herrer

Eliteserien

Obosligaen

2 divisjon

3 divisjon

4 divisjon

5 divisjon

Jeg planlegger ikke å spille  
organisert seniorfotball etter  
endtl videregående

Kvinner

Toppserien

1 divisjon

2 divisjon

3 divisjon

4 divisjon

5 divisjon

Jeg planlegger ikke å spille etter  
endt videregående

**8. Har du ambisjoner om å bli fotballtrener?**

	For herrer	For kvinner
Ja	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vet ikke	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**9. Har du ambisjoner om andre roller innen fotballedelse?**

	Innen herrefotball	Innen kvinnefotball
Ja	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vet ikke	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**10. Har du ambisjoner om å bli fotballdommer?**

Ja  Nei  Vet ikke

**11. Har du planer om å studere idrettsfag på høyskole/universitetsnivå etter  
endt videregående opplæring?**

Ja  Nei  Vet ikke

**12. Planlegger du å ta trenerutdanning/trenerkurs innen fotball etter endt  
videregående opplæring?**



Ja    Nei    Vet ikke

## Trening

**13. Hvor ofte trener du fotball? (Ta utgangspunkt i en gjennomsnittlig uke i sesong)**

Kategori	0 – 1 gang pr uke	2 – 3 ganger pr uke	4 – 5 ganger pr uke	mer enn 5 ganger pr uke
Fotball skole- trening	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fotball i klubb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fotball egen- trening med ball	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uorganisert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**14. Hvilke annen type trening gjennomfører du for å bli en bedre fotballspiller?**

Styrketrening

Utholdenhetstrening

Mentaltrening

Annen type trening: \_\_\_\_\_

### 15. Hva motiverer deg til trening i programfaget "toppidrett fotball"?

Kategori	I meget stor grad	I stor grad	I noen grad	I liten grad	I ingen grad
Egen drivkraft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Klubben jeg representerer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Treneren/trenerne i klubben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Treneren/trenerne på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Karakter i faget	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fellesskapet med medelever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Miljøet på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Målene mine som fotballspiller	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg opplever motivasjon gjennom timene i programfaget	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Familien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annet som motiverer meg: \_\_\_\_\_

### *Skolen som læringsarena*

#### 16. Skolen som læringsarena for egen utvikling i fotball

Kategori	Særdeles godt	Meget godt	Godt	Nokså godt	Lite godt
Hvordan oppleves læringsmiljøet i toppidrettsfaget?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvordan oppleves det faglige nivået?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Opplever du at du blir sett og forstått i faget?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Opplever du at du får tydelige tilbakemeldinger i faget?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvordan opplever du at det faglige nivået er på dine medspillere i faget?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvordan opplever du at det faglige nivået er på dine trenere?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 17. Egenutvikling og samarbeidet mellom skole og klubb

Kategori	I meget	I stor	I noen	I liten	I ingen
----------	---------	--------	--------	---------	---------

	stor grad	grad	grad	grad	grad
Har skolen tilrettelagt for at du skal utvikle som fotballspiller per dag dato?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er det et samarbeid mellom klubbtrener og skoletrener?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er toppidrettsfaget med på å utvikle deg til en god fotballspiller?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Har du individuelle utviklingsmål?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**18. Hvor godt kjenner du kompetansemålene for programfaget "toppidrett fotball" VG3**

Særdeles godt

Meget godt

Godt

Nokså godt

Lite godt

**19. I hvor stor grad føler du at kompetansemålene blir oppnådd på følgende områder**

Kategori	I meget	I stor	I noen	I liten	I ingen
----------	---------	--------	--------	---------	---------

	stor grad	grad	grad	grad	grad
Analysere gjennomført trening i forhold til egne mål og resultater	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Videreutvikle basisegenskaper som er sentrale for prestasjonsutvikling i spesialidretten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Videreutvikle ferdigheter til et høyere prestasjonsnivå spesialidretten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mestre ferdigheter i konkurransesituasjoner i spesialidretten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gjøre rede for hvordan mediene fungerer, og hvordan en toppidrettsutøver bør opptre overfor dem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### *Egenvurdering*

**20. I hvilken grad opplever du at toppidrettsfaget har gjort deg til en bedre fotballspiller?**

I meget stor grad

I stor grad

I noen grad

I liten grad

I ingen grad

**21. Hvis du har svart i meget stor grad eller i stor grad. Hva vil du spesielt trekke frem som viktig med faget som har gjort deg til en bedre fotballspiller?**

---

---

**22. Hvis du har svart i liten grad eller i ingen grad. Hva vil du spesielt trekke fram som den viktigste årsaken til at faget ikke har gjort deg til en bedre fotballspiller?**

---

---

*Til slutt ber vi om et råd fra deg*

**23. Hva mener du skal til for å styrke toppidrettsfaget på din skole?**

I Prioritert rekkefølge

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

Takk for ditt bidrag.

*Vedlegg 2: Tematisk intervjuguide*

## **Utvikling av programfaget "toppidrett fotball" i offentlige videregående skoler i Telemark**

### Innledning:

- Presentasjon av meg selv
- Informasjon om prosjektets hensikt, mål, tema og problemstillinger. Fortelle at prosjektet er meldt inn og godkjent av norsk senter for forskningsdata (NSD).
- Forklare intervju situasjonen: Bruken av lydopptak, min taushetsplikt, alt av datamaterialet blir behandlet konfidensielt og personopplysninger blir anonymisert.
- Deltakelsen er frivillig og deltaker kan når som helst trekke seg.

### Hvem er læreren:

- 1. Kan du fortelle meg litt om bakgrunnen din for jobben som lærer? Hva slags utdanningsbakgrunn har du?**
  - Formell utdanning/grad: Høgskole/universitetsutdanning
  - Spesifikk utdanning: Hvilke fotballutdanning har du? (Uefa kurs og annen type relevant fotballutdanning)
  - Annen relevant erfaring: Hvilke erfaringsbakgrunn har du? (Lærer/leder/trener og fotballkarriere)
  - Har du vært elev ved en idrettslig skole?
- 2. Hva vil du si er den viktigste kompetansen og personlig egenskap for å gjøre en god jobb?**
- 3. Fortell om en god dag på jobb?**

### Rammefaktorer ved deres skole:

- 4. Hvordan vil du si at skolen har lagt til rette for programfaget "toppidrett fotball"?**



-Hvordan er fasilitetene ved deres skole? (Herunder fotballbane, treningsrom, utstyr, alternative steder hvis dårlig vær. Fremkommelighet – avstander mellom treningsanlegg og skole)

-Økonomiske rammefaktorer og personmessige rammefaktorer

**5. Kan du fortelle noe om hvordan samarbeid mellom lærerne på skolen og den enkelte elev er i forhold til tilrettelegging?**

-Hvordan er samarbeidet mellom lærerne på skolen i forhold til tilrettelegging for den enkelte elev? Har dere noe samarbeid med andre skoler?

- Hvor mange timer er satt av til programfaget "toppidrett fotball" i VG3? (Antall timer praksis og antall timer med teori?)

Eget fagmiljø:

**6. Hvordan vil du beskrive skolens fagmiljø?**

- Kan du trekke frem noe skolen spesielt er god på når det gjelder utvikling av et godt fagmiljø?

- Kan du trekke frem områder der du mener skolen har forbedringspotensial når det gjelder utvikling av et godt fagmiljø?

- Har dere eller gjennomfører dere trenerforum? Hva er sentrale temaer som er i fokus og diskuteres i disse forumene?

Hvordan legger skolen til rette for utvikling og kompetanseheving av trenere? (Kurs og annet teoretisk/praktisk påfyll?)

-Deltar du i noen form for nasjonalt nettverk? (For eksempel skoleseminaret/cupfinaleseminaret)

Utvikling av elever ved programfaget "toppidrett fotball":

**7. Hva mener du er det viktigste for elevens utviklingsmuligheter ved dette programfaget?**

**8. Hvordan foregår samarbeidet med elevenes klubber?**

- (Veksles det ukeplaner fra klubb/skole – i forhold til belastning-styring og innhold?)

- Hvordan er samarbeidet med elevene, deres målsetning og utviklingsmål? I hvilken grad blir det tilrettelagt for at den enkelte elev skal utvikle seg.

- Samarbeid med elevene – deres målsetninger – tilrettelegging for den enkelte.

**9. Hvordan er det med frafall av elever fra VG1, VG2 og til VG3 i programfaget? Hva kan være grunner til at det er frafall tenker du/erfarer du? Hva kan være grunner til at dere beholder en så høy andel elever hele løpet fra VG1 og ut VG3?**

Planverk – mål og innhold:

**10. Kan du si noe om hvordan programfaget er planlagt, og hvilke lærerplandokumenter du mener er viktig?**

- Hva er det viktigste innholdet lærerplanene slik du ser det?
- Hvordan realiseres lærerplanene?
- Hvordan tror du elevene erfarer lærerplanen?

**11. Vil du si dagens lærerplan er oppdatert i forhold til dagens behov?**

-Hvis du fikk anledning til å endre på noe i lærerplanen, hva ville du lagt vekt på da? (Lærerplanen toppidrett (IDR-01) Ingen endring siden oppstarten av faget i 2006)

Avsluttende spørsmål:

**12. Hva mener du er de viktigste forutsetningene for at toppidrettsfaget i fotball ved offentlige videregående skoler skal overleve som fag og utvikles i framtida? (Der det i økende grad er konkurranse med private toppidrettsgymnas)**

- Hva er etter din mening det mest sentrale i arbeidet med å utvikle gode fotballspillere?
- På hvilken måte gis elevene muligheter til å utvikle seg til å bli gode fotballspillere hos dere?
- Er programfaget "toppidrett fotball" slik det er lagt opp i dag hensiktsmessig i forhold til det og bidra til å utvikle fotballspillere?

*Vedlegg 3: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet. Innsendt og registrert hos NSD i midten av November 2017.*

"Toppidrettsfaget i offentlig videregående skole – et bidrag til å styrke prestasjonsutviklingen i fotball?"

En studie av lærerne og elevene sine forventninger og opplevelser av faget "toppidrett fotball" i offentlige videregående skoler i Telemark."

#### Bakgrunn og formål

Min begrunnelse for valg av tema og problemstilling er flere. Først og fremst er det fra et idrettsfaglig og idrettsvitenskaplig ståsted interessant å se på hvordan toppidrettsfaget blir drevet i offentlige videregående skoler i ett fylke, deres målsetninger, arbeidsmåter og tilrettelegging for elevene. Interessen videre for å se nærmere på dette faget er fordi jeg er fotballtrener i aldergruppen 16 år. Valget av videregående opplæring er sentralt for veien videre med fotballen og flere tidligere spillere jeg har trent har valgt utdanningsprogrammet idrett (idrettslinja) og programfaget "toppidrett fotball". Som tidligere elev ved en offentlige videregående skole med idrettslinje og utøver i programfaget "toppidrett fotball" er det interessant å se om det er blitt noen endringer i faget siden jeg gikk ut av videregående skole i 2013. Jeg har mine positive og negative opplevelser ved faget både sportslig og teoretisk og det blir i denne studien interessant å se programfaget fra et annet perspektiv. Spesielt med tanke på hvordan elever og lærere mener faget fungerer for prestasjonsutvikling i fotball.

#### Foreløpige problemstillinger:

Toppidrettsfaget i offentlig videregående skole – et bidrag til å styrke prestasjonsutviklingen i fotball? En studie av lærerne og elevene sine forventninger og opplevelser av faget "toppidrett fotball" i offentlige videregående skoler i Telemark.

Min problemstilling har som formål å belyse faget "toppidrett fotball", hvordan elever og lærere forventer og opplever faget i forhold til en prestasjonsutvikling i fotball i samtlige offentlige videregående skoler som tilbyr dette faget i Telemark. Følgende problemstillinger vil være sentrale for å besvare det overordnende i mitt prosjekt:

1. Hvordan er tilretteleggingen for at elevene skal utvikle seg i fotball?

-Arbeidsmåter

-Individuell tilpasset undervisning

2. Hvordan fungerer planverket: lærerplanen (IDR5-01) og egne fagplaner til det som skjer i praksis?

-Formålet med faget

-Kompetansemål

-Innehold

3. Finnes det store forskjeller i hvordan det arbeides med prestasjonsutvikling i fotball ved de fem ulike skolene i Telemark?

-Hvordan drives prestasjonsutviklingen?

-Hva ser lærere og elever på som sentralt i utviklingen av fotballspillere?

-Prioritering av temaer?

-Rammebetingelser

-Kompetanse

*Vedlegg 4: Spørsmål om deltakelse i mitt prosjekt (November 2017)*

Dette er en mastergradsoppgave ved Høgskolen i Sørøst-Norge i kroppsøving, idrett og friluftsliv.

Utvalget i denne studien er strategisk utvalgt. Det går ut på at jeg velger deltakere som har egenskaper eller relevans i forhold til min problemstilling. I mitt prosjekt er en av hovedinteressene å finne ut av hvordan det tilrettelegges for at elevene skal kunne utvikle seg i fotball ved fem ulike offentlige videregående skoler her i Telemark. For å finne svar på et slikt overordnet spørsmål er utvalget mitt elevene i VG3 som studerer programfaget "toppidrett fotball" ved disse fem offentlige videregående skolene i Telemark.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Hovedtrekkene i metoden i denne studien er spørreundersøkelse av nevnte VG3 elever, samt intervju med en fagansvarlig for "toppidrett fotball" ved hver av skolene.

Spørsmålene i spørreundersøkelsen vil omhandle om elevene spiller organisert fotball, på hvilket nivå, hvor ofte eleven trener og hvilke ambisjoner dem har med fotballen.

Videre vil spørsmålene handle om opplevelser, læringsmiljø og motivasjon i faget "toppidrett fotball". Noen spørsmål om samarbeidet skole og klubb vil også stilles.

Intervjuspørsmål til fagansvarlig ved de ulike skolene vil omhandle utdanningsbakgrunn (høgskole/universitetsutdanning, fotballutdanning og erfaringsbakgrunn), Rammefaktorer, eget fagmiljø og hvordan dem arbeider med å utvikle individer i idretten fotball. Spørreskjemaene er tiltenkt å sendes ut i et dataprogram og at elevene svarer på spørsmålene i skoletimen. Intervjuene har jeg tenkt at skal registreres gjennom notater og lydopptak.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. De som vil ha tilgang til personopplysningene vil være veileder og undertegnende som student og databehandler.

Personopplysningene (intervjumaterialet) vil lagres frem til studien er ferdig. I

spørreundersøkelsen tror jeg ikke deltakerne vil kunne gjenkjenne sine

personopplysninger. I intervjuene kan det nok hende noen av fagansvarlige vil kunne

gjenkjenne det de har ytret i intervjusituasjonen, men personopplysningene skal holdes konfidensielt.

Prosjektet skal etter planen avsluttes ca 31.06.18.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

[Samtykke kan innhentes skriftlig eller muntlig. Dersom samtykke innhentes skriftlig fra deltageren, kan du benytte formuleringen under. Hvis foreldre/verge samtykker på vegne av barn eller andre uten samtykkekompetanse, må samtykkeformuleringen tilpasses, og deltagerens navn bør fremgå.]

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

[Avkryssingsbokser kan med fordel benyttes (i tillegg til underskrift) dersom prosjektet er lagt opp slik at deltageren kan velge å samtykke til noen deler av studien uten å delta på alt (f.eks. spørreskjema, men ikke intervju), eller det skal innhentes opplysninger fra andre kilder, spesielt når taushetsplikten må oppheves for at opplysninger om deltageren kan utleveres. Eksempler: - Jeg samtykker til å delta i intervju. / - Jeg samtykker til at opplysninger om meg kan innhentes fra klasselærer/fastlege/register. / - Jeg samtykker til at personopplysninger kan publiseres/ lagres etter prosjektslutt]

*Vedlegg 5: E-post til fylkeskommunen med spørsmål om å gjennomføre prosjektet*

November 2017

Hei \_\_\_\_\_

Etter at vi begge har prøvd å ringe hverandre, uten svar, så ønsker jeg nå heller å orientere - og forespørre deg og utdanningsavdelingen pr epost.

Jeg er masterstudent i idrett ved Høgskolen i Sørøst-Norge i Bø. I den forbindelse er jeg godt i gang med masteroppgaven som omhandler i hvilken grad programfag toppidrett i offentlig videregående skole bidrar for å styrke prestasjonsutviklingen i fotball? Jeg ønsker å undersøke lærere og elevene sine forventninger og opplevelser av faget "toppidrett fotball" i offentlige videregående skoler i Telemark.

Jeg har allerede vært i kontakt med samtlige fem offentlige videregående skoler som gjennomfører programfag toppidrett her i Telemark; Porsgrunn, Bø, Hjalmar, Notodden og Kragerø. Jeg har fått planverk og andre dokumenter fra alle skolene utenom \_\_\_\_\_. Alle skolene er også positive til prosjektet.

Metoden jeg ønsker å bruke er spørreskjema (Questback) til de elevene i VG3 som studerer programfaget "toppidrett fotball". Spørsmålene jeg vil stille til elevene dreier seg om egne målsetninger, skolen som læringsmiljø, samarbeid klubb/skole etc. I tillegg er det ønskelig å gjennomføre intervjuer av fagansvarlig ved de aktuelle skolene.

Det var viktig nå å orientere deg om prosjektet, og at du og dere i utdanningsavdelingen får mulighet til å komme med innspill til prosessen, også med tanke på at jeg ønsker å gjennomføre spørreskjema og intervju i januar måned.

Prosjektet er meldt inn til NSD.

På forhånd takk for oppmerksomheten og håper på positiv respons.

Vennlig hilsen

Simon Disch Lindvig

*Vedlegg 6: Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning*



Frode Telseth  
Postboks 235  
3603 KONGSBERG

Vår dato: 15.12.2017

Vår ref: 57165 / 3 / HJT

Deres dato:

Deres ref:

## Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 13.11.2017 for prosjektet:

57165	<i>Toppidrettsfaget i offentlig videregående skole – et bidrag til å styrke prestasjonsutviklingen i fotball? En studie av lærere og elevene sine forventninger og opplevelser av faget toppidrett fotball i offentlige videregående skoler i Telemark.</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Sørøst-Norge, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Frode Telseth</i>
Student	<i>Simon Disch Lindvig</i>

### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

### Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

### Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

### Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

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

**Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt**

Ved prosjektslutt 30.06.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Dag Kiberg

Håkon Jørgen Tranvåg

Kontaktperson: Håkon Jørgen Tranvåg tlf: 55 58 20 43 / [Hakon.Tranvag@nsd.no](mailto:Hakon.Tranvag@nsd.no)

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Simon Disch Lindvig, [simon\\_stoke@hotmail.com](mailto:simon_stoke@hotmail.com)

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 57165

Du har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget i hovedsak er godt utformet, men vi ber om at student og veileders kontaktinformasjon legges til.

Personvernombudet forutsetter at du behandler alle data i tråd med Høgskolen i Sørøst-Norge sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av mobil lagringsenhet er i samsvar med institusjonens retningslinjer.

Det opplyses i informasjonsskrivet at de fagansvarlige som blir intervjuet kan kunne gjenkjenne sine uttalelser fra intervjuene. Vi anbefaler derfor at student vurderer om informantene bør få lese gjennom sitater og aktuelle deler av intervjuene.

Prosjektslutt er oppgitt til 30.06.2018. Det fremgår av meldeskjema/informasjonsskriv at du vil anonymisere datamaterialet ved prosjektslutt.

Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn
- slette lydopptak

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/regelverk-og-skjema/behandle-personopplysninger/hvordan-anonymisere-personopplysninger/>

Spørreskjema til undersøkelsen blant elevene må ettersendes til [personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no) når den er klar, j.f. epostkorrespondanse.