

Torstein Michael Dynna

Idrettsfag mellom politisk styring og marked

En studie av styringsdiskurser i utviklingen av utdanningsprogrammet idrettsfag i et av landets fylker skoleåret 2010-2011.

Masteroppgave i idrettsvitenskap

Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole, 2011

Forord

Jeg vil benytte denne delen til å takke alle som har gitt meg råd og god hjelp underveis i oppgaveskrivingen. Først og fremst har min veileder vært sentral. Svein Kårhus har gjennom hele studieåret bidratt med konstruktive innspill. Han har bidratt med valg av teori, metode og ikke minst bakgrunnsmateriale. Døren har alltid vært åpen, ikke bare for faglig diskusjon, men også skifører rapport.

Takk til alle informantene som har gjort dette studiet mulig å gjennomføre. Samtlige svarte raskt og positivt på mine henvendelser, og var fleksible i arbeidet med å avtale intervju.

En stor takk må rettes min mor og far, som først og fremst har motivert meg gjennom mange år som student og alltid sagt ”at dette klarer du!”. Mor har også bidratt med nyttige innspill og korrektur underveis. I tillegg har mine gode venner Stian og Halvor bidratt med konstruktive tilbakemeldinger på alt fra lange setninger til lite meningsfylte avsnitt. Takk til Marius for lånet av bil og uttallige morsomme avbrekk.

En lang og læringsrik studieperiode er over og arbeidslivet står på trappene. Jeg kan nesten ikke vente med å komme i gang som fulltidslærer på en av landets skoler med idrettsfag. I utgangspunktet skulle jeg ta et år med idrett grunnfag på Norges idrettshøgskole i tilknytning lektorutdannelse på Universitetet i Oslo – slik ble det ikke! Da jeg først hadde begynt, var det umulig å dra tilbake. Årene med mange dyktige forelesere, faglige diskusjoner, treningsøkter og sosiale sammenkomster med medelever ville jeg aldri vært foruten.

Til slutt vil jeg takke min kjære Kristin. Hun har lyst opp etter lange dager på kontoret, hatt middagen klar og gitt meg rom til å fullføre min masteroppgave.

Oslo, mai 2010

Torstein Michael Dynna

Sammendrag

I denne studien har jeg undersøkt lokal markedsføring av idrettsfag. I dette er det lagt særlig vekt på hvilke styringsdiskurser som reflekteres i måten skolen profilerer utdanningsprogrammet idrettsfag til omverden. Jeg har undersøkt hvilke utdanningskvaliteter som vektlegges i markedsføringen, og diskutert spesielt hvorvidt en ”breddeidrettsdiskurs” eller ”toppidrettsdiskurs” gjenspeiles ved skolene.

Masteroppgaven er en casestudie. Det er generert data gjennom elleve dybdeintervjuer i et utvalgt fylke. Utdanningsdirektøren, fem rektorer og fem avdelingsledere ved skolene som tilbyr idrettsfag er intervjuet. I tillegg er relevant forskningslitteratur, utdanningspolitiske dokumenter, rundskriv, andre offentlige dokumenter, rapporter og avisartikler benyttet som kilder for analyse og drøfting.

I profileringsarbeidet legger skolene gjennomgående vekt på friluftsliv, aktivitet, toppidrett og at en får generell studiekompetanse. Flere skoler besøker ungdomsskoler i nærmiljøet, men gjennomgående mener mine informanter hospiteringsdager er den viktigste profileringsarenaen. I denne studien har jeg lagt vekt på utdanningskvalitetene grunnleggende ferdigheter, læringsstrategi, helse og videreføring av idrettsfag som kompetanseplattform. Gjennomgående i studiet er skolene oppmerksomme på de grunnleggende ferdighetene som har sentral plass i Kunnskapsløftet. Det synes imidlertid slik at kun en av skolene aktivt forsøker å implementere dem i den daglige undervisningen. Arbeid med læringsstrategier, som er viktig for at elevene lærer seg å erverve ny kunnskap og ta ansvar for egen læring, synes i liten grad ved skolene. Helse er et overordnet fokus på alle de utvalgte skolene, men det reflekteres også i liten grad når idrettsfag omtales. I tråd med hva Utdanningsdirektoratet forventer, ser det ut til at skolene legger til rette for blant annet en allsidig idrettsutdanning, struktur som sikrer fleksibilitet ut fra personlige mål og ønsker og et tilbud til talentfulle idrettsutøvere.

Alle de fem skolene som er med i studien tilbyr de valgfrie programfagene topp- og breddeidrett. Selv om flere av mine informanter ikke omtaler elevene som toppidrettutøvere, opplever skolene toppidrettsfaget tiltrekker seg mange elever. Faget breddeidrett synes for skolene å skulle være et tilbud til elever som ønsker å være mer i aktivitet og ”ha et avbrekk” i skolehverdagen. Studien viser at skolene ofte anbefaler

elever som satser innen sin idrett et studiespesialiserende utdanningsløp med toppidrett som valgfritt programfag, framfor idrettsfag.

I mine analyser synes flere styringsdiskurser å være sentrale ved de ulike skolene. Jeg har i analysene sett nærmere på seks ulike styringsdiskurser: **Byråkratisering** gjenkjennes som styring gjennom regler og direkte anvisninger fra et overordnet skoleeier- og/eller statlig nivå. I min analyse og drøfting kommer det fram at skoleeier ikke detaljstyrer læreplanmål, men at skolene, og spesielt faglærerne, relaterer styring direkte til kompetansemålene i Kunnskapsløftet. I **profesjonsstyring** er personer med faglig dokumentert kyndighet gitt rett til styring. I min analyse kommer det fram at skolene ser spesielt på avdelingslederne som ”krumtapper”, og at faglærerne delegeres mye ansvar innenfor rammene av Kunnskapsløftets kompetansemål. Den tredje diskursen kalles **brukerstyring**. Brukerne er i denne sammenheng elever og foreldre. I New public management er individualisme og valgfrihet to hovedelementer. I mine resultater kommer det fram at elevene og foreldrene har stor innflytelse ved noen skoler, men mindre innvirkning på andre. Med økt konkurranse mellom offentlige skoler og offentlige og private skoler synes min analyse å vise at elevene får større makt og valgfrihet. Initiativ og tiltak blir regulert og styrt av markedskreftene ved alle skolene. **Markedsstyringen** gjenspeiles i skolenes ønske om å være et ”serviceorgan” og ”kompetansearena” for lokale klubber og idrettsbevegelsen i de ulike regionene. Som følge av ressurstilodelingsmodellen, der pengene følger brukerne, ønsker skolene å tilby muligheter som tiltrekker seg flest mulig elever. I utdanningssektoren er et **målstyringsprinsipp** særlig vektlagt. Ved skolene ligger målstyring som et bakteppe både gjennom statlig styring og desentralisering av oppgaver og ansvar. På lokalt plan har skolene fått mer frihet, men dette krever til gjengjeld økt innsats, effektivisering og kvalitet. For at dette skal fungere arbeider skolene med et godt vurderingsverktøy. Den sjette diskursen kalles **kultur- og institusjonsdiskursen**. Ved mine utvalgte skoler kommer det tydelig fram at skolekultur, historie og tradisjon spiller inn på hvilke studietilbud og utdanningskvaliteter de ulike skolene vektlegger.

Sentrale stikkord: Kunnskapsløftet, idrettsfag, utdanningskvaliteter og styringsdiskurser.

Kjernelitteratur: Karlsen (2002), Dale (2010), Kårhus (2001), Ball (2006), Kvale og Brinkmann (2009) og Kunnskapsløftet 2006.

Innhold

Forord	3
Sammendrag	4
Innhold	6
1. Innledning	9
1.1 Avgrensninger	11
1.2 Struktur	11
2. Bakgrunn for studien	13
2.1 Idrett i videregående skole: skolepolitisk bakgrunn og utviklingstrekk	13
2.2 Kunnskapsløftet	17
2.3 Idrettsfag i Kunnskapsløftet	19
2.3.1 De grunnleggende ferdighetene i idrettsfag	21
2.3.2 Læreplan i toppidrett – et valgfritt programfag	22
2.3.3 Læreplan i breddeidrett – et valgfritt programfag.....	23
2.3.4 Læreplan i friluftsliv – et valgfritt programfag.....	23
2.3.5 Læreplan i lederutvikling – et valgfritt programfag.....	23
2.4 Desentralisering i utdanningssektoren: Fra sentrale planer og mål til kommunal oppfølging	24
2.5 Et komplekst læreplanfelt.....	25
2.5.1 Fra plan og mål til gjennomføring	26
2.6 Tidligere forskning nasjonalt og internasjonalt på idrett i skolen.....	27
2.6.1 Nasjonal forskning på idrettsfag	27
2.6.2 Internasjonal forskning på idrett i skolen	28
3. Styringsdiskurser i videregående opplæring	31
3.1 Styringsbegrepet	31
3.2 Systemskifte i norsk skole og kvalitetsvurderingssystem.....	32
3.3 Diskurs og styringsdiskurser	33
3.3.1 Byråkratisering.....	34
3.3.2 Profesjonsstyring.....	35
3.3.3 Brukerstyring	35
3.3.4 Markedsstyring	36
3.3.5 Målstyring.....	37
3.3.6 Kultur- og institusjonsdiskursen	39
3.4 New public management og norsk utdanningssektor	39

4.	Problemstillinger	41
5.	Metodiske overveielser	42
5.1	Vitenskapsteoretisk ståsted.....	42
5.1.1	Forskningsstrategi	43
5.2	Planlegging og utvalg	44
5.3	Kvalitativt forskningsintervju	45
5.4	Transkripsjon av intervjuer	48
5.5	Analyse av transkriberte tekster	49
5.6	Etiske overveielser.....	50
5.6.1	Reliabilitet og validitet	51
5.6.2	Personlig erfaring	53
5.6.3	Min rolle som forsker	53
6.	Presentasjon og drøfting av data	55
6.1	Idrettsfag	57
6.2	Profilering	60
6.2.1	Hvem og hvordan markedsfører og profilerer skolene sitt tilbud?	60
6.2.2	Hva legger skolene vekt på når de profilerer sitt tilbud?	63
6.3	Utdanningskvaliteter.....	66
6.3.1	De grunnleggende ferdighetene	72
6.3.2	Læringsstrategi.....	75
6.3.3	Helse.....	76
6.4	De valgfrie programfagene	78
6.4.1	Lederutvikling.....	80
6.4.2	Friluftsliv	80
6.4.3	Bredde	81
6.4.4	Toppidrett	83
6.5	Styringsdiskurser	88
6.5.1	Byråkratisering.....	89
6.5.2	Profesjonsstyring.....	89
6.5.3	Brukerstyring	90
6.5.4	Markedsstyring	92
6.5.5	Målstyring.....	94
6.5.6	Kultur- og institusjonsdiskursen	96
7.	Avsluttende betraktninger	99
	Referanser	105
	Tabelloversikt	115
	Figuroversikt	116

Forkortelser	117
Vedlegg 1: Invitasjon	118
Vedlegg 2: Samtykkeerklæring	121
Vedlegg 3: Intervjuguide	122
Vedlegg 4: Godkjent søknad NSD	127

1. Innledning

Idrettsfag er i dag et av de tre studieforbereidende utdanningsprogrammene i den videregående skole. Utdanningsprogrammet idrettsfag tilbys ved 107 skoler (Utdanning.no, 2010) fordelt over hele landet. Det innebærer at ”idrettslinja”, som er den mest brukte betegnelsen på skoletilbudet på folkemunne, tilbys ved nesten 1/4 av landets videregående skoler. En slik situasjon må kunne sees som meget interessant og unik, da utviklingen av idrettsfaget, som utdanningsprogram og tidligere som studieretningsfag i den videregående skolen fra 1970-årene, ikke har vært drevet fram i det norske skolesystemet etter tilsvarende utdanningspolitiske intensjoner og mål i andre lands skolesystemer (Kårhus, 2001). Likevel har det vært gjort lite forskning omkring den plass og funksjon idrettsfag med årene har fått ved de lokale skolene. Sentrale spørsmål er derfor: hva skyldes at ”idrettslinja” har hatt slik vekst i både i antall skoler og elever? Og hvilke interesser har skoler med tilbudet lagt vekt på å imøtekomme?

Det har vært ulike syn på hvilke interesser et slikt skoletilbud skal tjene og med det hvilke elevgrupper skolene har ønsket å henvende seg til. Ulikhet i syn på i hvilken grad og på hvilke måter spesielt idrettsaktive elever skal imøtekommes, har vært et tema gjennom flere tiår. Kårhus (2001), som arbeidet med utviklingen av dette skoletilbudet over tre ti-år, viser til at skoler fra slutten av 1970-årene fikk mulighet til å samarbeide med sær-idrettsforbund med sikte på å kunne innta roller som ”toppidrettsgymnas” i det ordinære, offentlige skolesystemet. Innad i idrettsbevegelsen var det et siktemål da det svenske idrettsgymnaset, som hadde en ganske annen målsetting og organisering enn den norske ”idrettslinja”, ble sett på som en tilnærmet ideell ordning – mye fordi mange svenske triumfer på idrettsarenaene. Hvoriblant særlig vinteridrettens ”toppidrettselever” Gunde Svan, Thomas Wassberg og Ingemar Stenmark fikk oppmerksomhet i Norge, kunne ”forklares” med henvisning til bl.a. ”skigymnas” med spesielle muligheter for kombinasjon (topp)idrett-skole (Kårhus, 1985). Parallelt med slike visjoner i samarbeidet mellom enkelte videregående skoler, fylker og sær-idrettsforbund, var det ved flertallet av skoler fram mot Reform 94 bred interesse for å profilere en utvikling av ”idrettslinja”. Først og fremst som et skoletilbud som gjennom en kombinasjon av allmenne fag og idrettsfag, førte elevene fram til generell studiekompetanse. I slike synspunkter lå det som en grunnleggende verdi at

”idrettslinja” skulle være et bredt anlagt skoletilbud gjennom å være et tilbud til elever uavhengig av deres idrettslige prestasjonsnivå, eller ambisjoner om å bli toppidrettsutøver. I en slik utdanningspolitisk kontekst er det derfor over flere år og skolereformer praktisert hva jeg i dette i studiet ser på som ulike *ledelse* og *styring* av den idrettsfaglige delen i utdanningsprogrammet.

I dag reflekterer læreplanen for utdanningsprogrammet idrettsfag i Kunnskapsløftet (Udir.no, 2010a) de ulike interessene som har fulgt utviklingen av ”idrettslinja” rundt om på skolene i mange år. Gjennom en læreplanstruktur med felles programfag og valgfrie programfag kan skolene i dag tilby sine elever toppidrett og breddeidrett som valgfrie program gjennom alle de tre årene. I denne masteroppgaven har jeg undersøkt nærmere hvordan slike valgfrie program er med å profilere utdanningsprogrammet idrettsfag på den lokale skolen. Jeg har ønsket å se hva slags ledelse og styring som underbygger profileringen av ”idrettslinja”. I hvilken grad styrer hensynet til brukere og/eller markedsorientering, sammen med ulike former for målstyring på utdanningssektoren, hvordan fylket som skoleeier og den lokale skolen kommuniserer utdanningsprogrammets innretning og muligheter til omverden?

Studien vil bidra med kunnskap om den plass og funksjon utdanningsprogrammet idrettsfag har der lokal styring og ledelse blir gitt. I en utdanningspolitisk situasjon der skoler i alle fylker konkurrerer om å rekruttere elever til sine tilbud, bidrar studien med kunnskap om hvordan skoleeier og lokale skoler velger å vektlegge mulighetene læreplanen for ”idrettslinja”, som er en av de tre studieforberedende utdanningsprogrammene i dagens videregående skole, åpner for. I en kontekst der idrettsfag primært er et studieforberedende utdanningsprogram, vil det være av samfunnsmessig og utdanningspolitisk interesse med kunnskap om hvordan lokale skoler kommuniserer idrettsfag som et alternativ til ungdom. Jeg vil i denne studien se lokal vektlegging av utdanningsprogrammets kvalitet og verdier gjennom lokal ledelse og styring, som *lokal profilering* av utdanningsprogrammet idrettsfag som utdanningstilbud.

1.1 Avgrensninger

Utgangspunktet i studien er å se på hvordan idrettsfag blir kommunisert ved fem skoler i ett fylke. På bakgrunn av skolepolitisk utvikling av idrett i videregående skole, Kunnskapsløftet og ulike styringsdiskurser har min intensjon vært å få innsikt i livsverden til mine elleve informanter. Med en rekke endringer i skolens innhold, struktur og organisering har det vært interessant å se nærmere på hvordan de ulike skolene implementerer reformen Kunnskapsløftet i utviklingen av idrettsfag. Selv om idrettsfagets valgfrie programfag kan velges fra elever på andre utdanningsprogram, også på skoler uten idrettsfag, har mitt fokus vært på offentlige skoler som tilbyr idrettsfag.

Underveis i både intervjufasen og i arbeidet med å transkribere og tolke intervjuene kom det fram mange interessante aspekter ved organisering og styring av idrettsfag. Med tanke på studiens omfang har jeg primært konsentrert meg om idrettsfagets skolepolitiske bakgrunn, idrettsfag i den spesielle delen av Kunnskapsløftet, de valgfrie programfagene og utdanningskvaliteter som helse, læringsstrategi, de grunnleggende ferdighetene og Utdanningsdirektoratets fokus på videreføring av idrettsfag som kompetanseplattform. I tillegg er dette sett opp mot seks ulike styringsdiskurser (Karlsen, 2002) som i større eller mindre grad kommer til syne ved de ulike skolene.

1.2 Struktur

Andre kapittel gjør rede for studiets bakgrunn. Her vil jeg gi en redegjørelse for idrett i videregående skole og skolepolitiske bakgrunn og utvikling. Videre ser jeg nærmere på hvordan innføringen av Kunnskapsløftet påvirker idrettsfag og de fire valgfrie programfagene. Til slutt i kapittel to gis det en kort redegjørelse av læreplanfeltet og tidligere forskning om temaet.

I tredje kapittel vil jeg redegjøre for det teoretiske rammeverket jeg bruker i studien. Jeg har valgt å bruke styrings- og diskursbegrepet etter Karlsen (2002). Jeg vil belyse seks styringsdiskurser: byråkratisering, profesjonsstyring, brukerstyring, målstyring, markedsstyring og kultur- og institusjonsdiskurs. I tillegg gis det en kort redegjørelse for begrepet New public management (NPM).

I kapittel fire kommer mine problemstillinger på bakgrunn av det teoretiske rammeverket.

I femte kapittel vil jeg begrunne valg av metoder og design. Til hjelp å strukturere kapittelet har jeg benyttet Kvale og Brinkmann (2009) og hans syv stadier i en intervjuundersøkelse. Jeg vil reflektere over min rolle som forsker og hva validitet er i min oppgave.

I sjette kapittel vil empiriske funn bli presentert og drøftet. Jeg går i dybden på hvordan, hvem og hva den lokale skole profilerer og markedsfører i tilknytning sitt idrettsfagstilbud. Videre redegjør jeg for utdanningskvaliteter som kommer til syne ved de ulike skolene samt hvorvidt skolene uttrykker en topp- eller breddeidrettsdiskurs. Til slutt vil jeg drøfte hvilke styringsdiskurser som reflekteres i måten skolen profilerer og kommuniserer utdanningsprogrammet idrettsfag til omverden.

I kapittel syv gir jeg en sammenfattet konklusjon.

2. Bakgrunn for studien

2.1 *Idrett i videregående skole: skolepolitisk bakgrunn og utviklingstrekk*

Studieretningen for idrettsfag kom inn i norsk skole som et såkalt 2-årig kombinert grunnkurs med Lov om videregående opplæring i 1974. Loven bak de 2-årige grunnkursene, som skulle bygge på den 9-årige obligatoriske grunnskolen, var at den videregående skole skulle kunne favne en større del av ungdomskullene enn yrkesskolene og gymnaset gjorde alene (KUD, 1969). Skolekomiteen av 1965, som sto for grunnarbeidet til den nye loven, poengterte at det var urimelig at skolen skulle stenge veien videre til høyere utdanning fordi elevenes karakterer fra grunnskolen ikke var gode nok for gymnaset (Kårhus, 2001). Etter 9 år med skole fikk en større del av årskullene adgang til videregående opplæring. Idrettsfag skulle blant annet åpne for at elevene kunne utdanne seg på flere interesseområder, og i flere retninger enn den gamle skolestrukturen gjorde mulig. I et slikt perspektiv argumenterte Skolekomiteen for en skole som gjorde det mulig å kombinere allmennutdanning innrettet mot høyere utdanning, også via kombinasjoner med yrkesfaglige utdanningsveier, såkalte kombinerte grunnkurs.

For elevgruppen som ikke var motivert for videre skolegang, eller tapte konkurransen om plass i det gamle gymnaset, skulle den nye skolestrukturen åpne nye muligheter. Det gjorde den også for fylkene som skoleeiere og den lokale skole. I denne studien har det vært av interesse å undersøke om det fortsatt er spor av en slik tankegang i lokale skolars utvikling av idrettsfag når grunnlaget for utvikling av videregående skole omtales.

Reiulf Steen, som var Skolekomiteens formann, derav ”Steen-komiteen” (KUD, 1967), var selv opptatt av at skolen har ideologiske funksjoner. I Arbeiderpartiet argumenterte han for å jevne ut skillene mellom forskjellige skoleslag, og samtidig heve yrkesfagets status i forhold til studieforbereidende fag og linjer (Kårhus, 2001). Fra dette perspektivet ble det argumentert for at fag i den videregående skole også skulle reflektere fritidens plass og funksjon i det moderne samfunn. Enkelte teoretiske fag, estetiske fag og kroppsøving skulle vektlegge utvikling av medmenneskelig samliv og demokratisk samfunnsliv og gi elevene en forståelse av verdifull utnytting av fritiden

(KUD, 1967). Komiteen benyttet seg av begrepet allmennutdanning for å tydeliggjøre at utdanningen skulle ha et videre siktemål enn den tradisjonelle yrkesutdanningen. Allmennutdanning skulle ta sikte på å forberede elevene på oppgaver og virksomheter på mange andre områder, som at "... å utvikle ferdigheter, vaner og holdninger som kan være nyttige i videre sammenheng" (KUD, 1967, s.7) skulle stå sentralt i en slik allmenn utdanning. I skolepolitiske utredninger gjennom de siste tiårene har begrepsbruken knyttet til slike utdanningsmål og verdier skiftet. I 1990-tallets skolereformer ble uttrykket helhetlig kompetanse benyttet, mens i Kunnskapsløftet brukes dannelse om generelle overordnede verdier og mål i utdanningen. Dale (2010) skriver at stortingsmeldingen ikke går nøyere inn på begrepsinnholdet, innholdet bare antydes. Hans antydning er at dannelse assosieres med at den enkelte kan ta «personlig ansvar for seg selv og sine medmennesker».

I Steen-komiteens andre innstilling (KUD, 1969) ble det foreslått at idrettsfag kunne være en del av utdanningsstrukturen som skulle tjene langsiktige sosial- og utdanningspolitiske mål. Idrettsfag skulle spre kunnskap om idrett og kroppsøving, og formidle kunnskap om betydningen av fysisk fostring i samfunnet generelt. I den sammenheng ønsket komiteen også at et idrettsfaglig tilbud skulle hjelpe til å dekke behovet for idrettsinstruktører i ulike idrettsorganisasjoner (Ibid.). For å legitimere den idrettsfaglige studieretningen ble derfor også praktisk og instruktørinnrettet virksomhet vektlagt. I tillegg ble for alvor skolens ansvar for helserettet fysisk fostring poengtert i Steen-komiteens andre innstilling. Som et overordnet fagpolitisk perspektiv, var nettopp dette komiteens viktigste argument for å legitimere idrettsfaglig studieretning (Ibid.). Kårhus (2001) framhever at studieretningen for idrettsfag, som en politisk idè og virkemiddel, ble knyttet direkte til helseperspektivet og hvordan skolesystemet skulle bidra til å kompensere for en mer stillesittende, automatisert hverdag i velferdssamfunnet. I denne studien har det vært av interesse å undersøke hvordan helseperspektivet blir ivaretatt når lokale skoler i dag kommuniserer om idrettsfag.

Under ledelse av Forsøksrådet for skoleverket, var det Lambertseter videregående skole i arbeid med skolesjefen i Oslo som ledet an forsøksfasen i utviklingen av "idrettslinja", uten modell av tilsvarende konstruksjoner i andre land (Kårhus, 2001). Den nye skolestrukturen ble bygd inn i loven i 1974, men kombinasjonen idrettsfag/yrkesfag gjennom de kombinerte grunnkursene var på en måte ikke etterspurt, og det var aldri

utredet hva slags 'idrettsfaglig yrkeskompetanse' den skulle gi gjennom kombinasjonen med felles allmenne fag. Den praktiske innretningen mot idrettens behov var også meget uklar. Derfor forble den yrkesmessige og praktiske innretningen av idrettsfag som kombinert grunnkurs løs og ikke tilstrekkelig videreutviklet (Ibid.). Rådet for videregående opplæring (RVO), som overtok utviklingsansvaret for "idrettslinja" etter Forsøksrådet, gikk inn for at kombinasjonen idrett/yrkesfag ikke kunne videreutvikles som en nasjonal ordning. Kårhus (2001) peker derfor på at fra tidlig på 1980-tallet og fram til i dag har studieretningen utviklet seg som en alternativ allmennfaglig studieretning. Et 3-årig løp fram mot studiekompetanse ble godkjent av den nasjonale immatrikuleringskomiteen i 1984. Det er grunn til å merke seg at komiteen begrunnet godkjenningen med henvisning til den teoretiske bredden og dybden gjennom studieretningsfagene idrett og samfunn, treningslære og treningsledelse, og ikke aktivitetlære og "egentrening" (Kårhus, 2001). Kårhus understreker at det altså ikke var aktivitetstimene som var utslagsgivende for den generelle kompetansen elevene oppnådde på studieretningen, men at det var idrettsfaglige teorifag, sammen med de felles allmenne fagene, som ga tilstrekkelig studieforberevende profil. Tradisjonelle, allmenne fag med teoretisk og praktisk innrettete idrettsfag var det som skulle gi generell studiekompetanse i en sosial- og utdanningspolitisk kontekst, ikke en utvidet tid for trening og en dyrking av toppidrettsutøveren. Denne innretningen lå til grunn for at idrettsfaget ekspanderte fra to forsøksskoler i 1974-76 til 70 skoler ved inngangen til Reform 94. Til tross for ekspansjonen var ikke idrettsfag automatisk et av grunnkursene i Reform 94. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF, 1993) foreslo at antall grunnkurs skulle reduseres fra rundt 110 til 9, hvor idrettsfag ikke var et av de 9 grunnkursene. På tross av dette kom idrettsfag likevel med da stortinget vedtok den endelige tilbudsstrukturen med 13 grunnkurs i Reform 94. Reformen endret struktur, innhold og rettighet i den videregående skole. I tråd med de nye elevrettighetene ble alle fylker pålagt å opprette studieretningen idrettsfag fra og med skoleåret 1994-95 (Engvik, 2000). I læreplanen for idrettsfag ble det lagt vekt på at studieretningen både skulle være et tilbud til dem som ønsket å kombinere utdanning med toppidrett og en generell idrettsfaglig utdanning. KUF la til rette for at idrettsfag skulle "... utvikle den enkeltes evne til idrettsfaglige prestasjoner, samtidig som idretten settes inn i et videre samfunnsperspektiv (KUF, 1993,s.1).

Også etter innføringen av reformen ble det diskutert om idrettsfag skulle være et selvstendig grunnkurs. I St.meld. nr. 32 (1998-99) blir det foreslått en sammenslåing av idrettsfag og allmenne, økonomiske og administrative fag. Selv om departementet argumenterte for at studieretningene var ganske like i fag- og tidsfordeling og at man med en sammenslåing ville tjene penger, valgte de likevel ikke gå inn for en sammenslåing. Departementet forsvarte valget med at elevene likevel velger idrettsfag i valgfagstimene, og at miljøet og den faglige progresjonen er bedre tjent med en egen 3-årig studieretning.

Siden 1970-årene har antallet skoler som tilbyr idrettsfag, økt jevnlig. Skoleåret 1999-2000 økte antallet til 80 skoler, og i dag tilbyr 107 skoler VG1 idrettsfag (Utdanning.no, 2010). Det tilsvarer omtrent ¼ av landets videregående skoler (Skole.no, 2010). Statistikk fra årene 1994 og 1998 viser at det var 3165 og 2898 søkere til idrettsfag. Av disse søkerne fikk 64,5 % og 78,4 % tildelt plass på idrettsfag (KUF, 1998-1999). Dette gir et godt bilde av hvor populært idrettsfag har vært blant søkerne til videregående skole de siste årene. Tall fra 2009 og 2010 viser at henholdsvis 3965 og 4020 elever begynte på VG1 idrettsfag de to siste skoleårene. Av disse fikk 94,7 % og 95 % tildelt plass på idrettsfag (Udir.no, 2010d).

Særforbund og enkelte skoler ønsket tidlig å legge til rette for spesialidrettslige tilbud. Ut fra geografisk beliggenhet og interesser blant idrettsfaglærere og rektorer, ble det gradvis drevet fram opplegg med spesialidretter allerede fra midten av 1970-tallet (Kårhus, 2001). Etter år med trykk fra idretten ble det på 1990-tallet formalisert at studieretningen også skulle være et tilbud til dem som ønsket å kombinere utdanning med toppidrett (KUF, 1993). Fra og med Reform 94 har spesialiseringen av idrettsfaget blitt utbredt gjennom faget aktivitetslære. Læreplanen i idrettsfag i Kunnskapsløftet 2006 (Udir.no, 2010a) som en av de tre studieforbredende utdanningsprogrammene, forsterker dette utviklingstrekket ved at den åpner for henholdsvis toppidrett eller breddeidrett som valgfrie program i idrettsfaget. Det har i denne masteroppgaven vært av interesse å undersøke nærmere hvordan disse valgfrie programmene kommuniseres av de lokale skolene.

2.2 Kunnskapsløftet

Utdanningsreformen startet høsten 2006, og i 2007 ble den innført for alle elever på alle trinn i grunnskolen og videregående skole. Videregående opplæring består nå av tre studieforberedende og ni yrkesfaglige utdanningsprogram. De tre studieforberedende fører fram til generell studiekompetanse, og idrettsfag er altså et av de tre (Udir.no, 2011d). Som utdanningsreform og læreplanreform, sammenliknet med tidligere utdanningsreformer, er lokale skoler gitt stor handlefrihet. Daværende statsråd Clemet mente tidligere fagplaner var for omfattende og detaljerte. Derfor skulle økt pedagogisk frihet gjeninnføres som styrende prinsipp. Baune (2007) viser til at det innebærer at kunnskapen elevene skal tilegne seg, skal bestemmes på lokalt nivå, ikke sentralt. Videre åpnet det for mer fagspesifikke planer med tydelige kompetansemål som angir hva elevene skal kunne mestre etter opplæringen.

Som for tidligere reformer var det også forut for Kunnskapsløftet debatter om hvordan utdanningsprogrammet idrettsfag skulle se ut. I St.meld. nr. 30 (2003-2004) kommer det fram at ”kvalitetsutvalget” foreslo at idrettsfag skulle bli et av 7 programområder som en kunne velge på VG1. Etter å ha konkludert med at de tre studieretningene fra Reform 94 fungerte, og var godt innarbeidet, fullførte departementet heller ikke denne omgang noen sammenslåing. Departementet var opptatt av å opprettholde timetallet, og at studieretningen ikke skulle miste sine særpreg ved en eventuell sammenslåing. Det politiske utdanningsmålet med den nye reformen var at elevene skulle utvikle grunnleggende kompetanse og ferdigheter for aktivt å kunne delta i kunnskapssamfunnet. Med Kunnskapsløftet ønsket en blant annet at følgende områder skulle utbedres og videreutvikles (Engelsen, 2003):

For lav gjennomføringsgrad i videregående opplæring
Mangelfull kompetanse hos lærere og skoleledere
Manglende fokus på resultater
Utfordringer knyttet til strategier for styring

Engelsen viser til at visjonen med ”løftet” var blant annet å skape et felles kunnskapsløft for samfunnet og bedre kulturen for læring. Parallelt med utviklingen av kunnskapssamfunnet poengterer Dale (2010) at vektlegging av resultatvurdering er et kjennetegn ved Kunnskapsløftet som utdanningsreform. I St.meld. nr. 30 (2003-2004) kommer det fram at kunnskap markeres med økt betydning som ressurs og drivkraft i

samfunnsutviklingen. I den samme Stortingsmeldingen ansees kompetanse ikke bare å være avgjørende for enkeltmenneskets selvrealisering, men også en drivkraft for verdiskaping i samfunnet. Som konsekvens av dette får skolen ansvar for å forvalte og foredle kunnskapsressursene ved at den enkelte elev skal kunne utvikle kompetanse til å delta i kunnskapssamfunnet gjennom den grunnleggende utdanningen. Dale (2010) sier i denne sammenheng at skolen bør utvikle elevens evner til «livslang læring» for å forstå skolen som samfunnsinstitusjon i kunnskapssamfunnet.

Kunnskapsløftet består av tre deler: en generell del, fagplaner og Læringsplakaten. Den generelle delen sier noe om ulike menneskesyn, verdigrunnlag og fostringsoppgaver. Det kommer fram at opplæringens mål er å utvide barns, unges og voksnes evner til opplevelse, innlevelse, utfoldelse, erkjennelse og deltakelse (Udir.no, 2010a). I læreplanene for fagene er intensjonen å klargjøre hvordan dette skal gjøres i praksis. Det som er spesielt, er at den generelle delen av Kunnskapsløftet er uavkortet hentet fra ”Hernes-perioden” og Reform 94, der man var opptatt av å sentralisere utdanningssystemet. Læreplanene er derimot basert på Clemets utdanningspolitiske tenkning. Baune (2007) ser på dette som underlig ettersom planene på 1990-tallet ble utarbeidet med en annen forståelse av skolens oppgave enn i dagens kunnskapssamfunn. Baune (2007, s.203) skriver derfor at ”... forholdet mellom den generelle delen og faglandelen i Kunnskapsløftets læreplaner kan dermed – i beste fall – karakteriseres som et spenningsforhold”. Læringsplakaten er en ”kontrakt” fra skolen og lærebedriften om at de blant annet skal gi alle elever og lærekandidater like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre, legge til rette for at lokalsamfunnet blir involvert i opplæringen på en meningsfylt måte, og sikre at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring. Videre skal elevene gradvis utvikle fire grunnleggende ferdigheter gjennom en helhetlig prosess:

- å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig
- å kunne lese
- å kunne regne
- å kunne bruke digitale verktøy

Ferdighetene er i planverket fordelt i kompetansemålene for de ulike fagene som en del av fagkompetansen (Udir.no, 2010c). Hvordan slike ferdigheter blir del av idrettsfaget, kommer jeg tilbake til. Etter statsråd Clemet (Baune, 2007) var hovedutfordringen i

norsk skole er at en stor gruppe elever ikke lærer disse helt nødvendige grunnleggende ferdighetene i løpet av skolegangen. Derfor har det vært et behov å intensivere opplæringen av disse ferdighetene i alle fag. Nettopp dette ble også brukt som et hovedargument for å utarbeide nye læreplaner.

Utdanningsreformens styringsprinsipper slik de presenteres i St.meld. nr. 30 (2003-2004) innebærer at skolen gis større lokal handlefrihet til å utvikle differensiert opplæring og tilpasse opplæringen etter fysiske rammebetingelser, den enkelte elevs og elevgruppens behov og lærernes kompetanse. Det innebærer reduksjon av den statlige detaljstyringen og oppmyking av nasjonale regler, gjennom at den enkelte skoleeier får rett til å disponere inntil 25 % av det nasjonalt fastsatte timetallet i det enkelte faget. Og den enkelte skole står fritt til å avgjøre hvordan de på en best mulig måte kan hjelpe elevene til å nå kompetansekravene som er gitt ved de ulike trinnene for idrettsfag. Videre gir dette både skoleeier og næringsliv større mulighet til «lokale tilpasninger». St.meld. nr. 17 (2006-2007) henvender seg mer direkte til læreren når tilpasset opplæring skal begrepsfestes. Læreren må bruke elevenes ulike forutsetninger, sammensetning av elevgruppen og hele læringsmiljøet som ressurser i læringen. Skoleeier er nevnt, men mer på en sekundær måte. Det er «lærerne og skolen» som står overfor en rekke vanskelige handlingsalternativer. I St.meld. nr. 31 *Kvalitet i skolen* henvender en seg til skolen som enhet og lærernes faglige og didaktiske kompetanse for å tilpasse opplæringen. Etter Dale (2010) innebærer det at skoleeierens sentrale plass er svekket gjennom utviklingen av Stortingsmeldingene der skolen blir sett på som en kunnskapsorganisasjon innenfor et styringssystem. På tross av dette er skoleeier fortsatt et ledd i ansvarsfordelingen i den pågående desentraliseringsreformen. Senere i dette kapittelet vil jeg skrive mer om desentralisering og i kapittel tre utdyper jeg ulike styringsdiskurser i dette systemet.

2.3 Idrettsfag i Kunnskapsløftet

Utdanningsprogrammet idrettsfag har 2943 timer totalt over tre år, som de andre studieforberedende utdanningsprogrammene. Omfanget av timer i fellesfag er 1515, i felles programfag fra eget utdanningsprogram er det 1008 og i valgfrie programfag spesielt utarbeidet for idrettsfag er det 420 timer. Fra og med skoleåret 2010-2011 trer denne nye faginndelingen i kraft. Rundskriv Udir-8-2010 har erstattet rundskriv Udir-08-2009 med noen få justeringer (Udir.no, 2010b). Forandringene som er gjort i

idrettsfag omhandler timefordelingen i idrett og samfunn i VG2 og VG3 og treningslære i VG1 og VG2. Fokuset mitt har rettet seg mot programfagene i det idrettsfaglige utdanningsprogrammet og hvordan det kan virke inn på lokal utforming av programfaget (se tabell 2-1). Derfor har slike rundskriv vært av betydning i dette studiet. De fire valgfrie programfagene breddeidrett, friluftsliv, lederutvikling og toppidrett som er utarbeidet spesielt for idrettsfag, er sentrale i mine analyser av utviklingstrekk.

Tabell 2-1: Programfag i utdanningsprogrammet for idrettsfag (Udir.no, 2011c)

Fagområde	Programfag	Timer
Felles programfag i idrettsfag		
Aktivitetslære		
	Aktivitetslære 1	140
	Aktivitetslære 2	140
	Aktivitetslære 3	140
Idrett og samfunn		
	Idrett og samfunn 1-1	56
	Idrett og samfunn 1-2	84
Treningsledelse		
	Treningsledelse 1	56
	Treningsledelse 2	56
	Treningsledelse 3	56
Treningslære		
	Treningslære 1-1	56
	Treningslære 1-2	84
	Treningslære 2	140
Valgfrie programfag spesielt utarbeidet for idrettsfag		
Breddeidrett		
	Breddeidrett 1	140
	Breddeidrett 2	140
	Breddeidrett 3	140
Friluftsliv		
	Friluftsliv 1	140
	Friluftsliv 2	140
Lederutvikling		
	Lederutvikling 1	140
	Lederutvikling 2	140
Toppidrett		
	Toppidrett 1	140
	Toppidrett 2	140
	Toppidrett 3	140

De fire valgfrie programfagene er fastsatt som forskrift av Utdanningsdirektoratet 16. januar 2006 (Udir.no, 2010a). Presentasjonen av programfagene er med på å påvirke hvordan lokale skoler utvikler idrettsfaget. Sammen med de grunnleggende ferdighetene har det i denne masteroppgaven vært interessant å se hvordan de ulike skolene forholder

seg til kompetansemålene i idrettsfagene. I Kunnskapsløftet er det forsøkt å ta vare på grunnverdiene som var sentrale i utarbeidelsen av idrettsfag. Etter Overn (2005) skal de valgfrie programfagene også fange opp utviklingen av idretten og samfunnet ellers. Spesielt valgfagene topp- og breddeidrett er intensjonen for både lærerne og elevene å fange opp ulik interesseutvikling innen idrett ved å skille dem som ønsker å spesialisere seg innenfor sin idrett og dem som ønsker allsidig aktivitet i ulike idretter (Udir.no, 2010a).

Overn (2005), som har vært engasjert som prosjektleder for utviklingen av læreplanen for idrettsfag i Kunnskapsløftet, hevder at Utdanningsdirektoratet la vekt på å videreføre en ønsket kompetanseplattform og identitet for idrettsfag etter følgende forhold:

- En allsidig idrettsutdanning
- Imøtekomme elever med et bredt spekter av idrettsfaglige interesser
- Struktur som sikrer fleksibilitet ut fra personlige mål og ønsker
- En kompetansegivende allmennutdanning
- Obligatorisk programfag som sikrer en bred faglig forankring i de ulike idrettsfagene
- Et kompetansegivende tilbud til talentfulle idrettsutøvere som gir muligheter til å kombinere utdanning med toppidrett (Overn, 2005, s.2)

Det har i denne masteroppgaven vært av interesse å undersøke hvordan skoler kommuniserer og ved det vektlegger de ulike punktene som en her vil imøtekomme.

2.3.1 De grunnleggende ferdighetene i idrettsfag

I Utdanningsdirektoratet forstås de grunnleggende ferdighetene i idrettsfag slik: ”Å kunne uttrykke seg muntlig i idrettsfag innebærer å formulere spørsmål, delta i meningsutvekslinger, debatter og diskusjoner, gjengi fakta og forklare årsakssammenhenger” (Udir.no, 2010c). Læreplanen legger vekt på at å beskrive og forklare teknikker, treningsmetoder, ferdigheter og erfaringer i idrett og friluftsliv og anvende aktuell terminologi også er viktig for å utvikle kommunikative ferdigheter. Ferdighetene omfatter blant annet å forklare, instruere, gi tilbakemelding, veilede og gjøre muntlige henvendelser og forespørslers: ”Å kunne uttrykke seg skriftlig i idrettsfag innebærer å utarbeide treningsplaner og treningsdagbøker og vurdere eget treningsarbeid i tilknytning til idrett og friluftsliv” (Ibid.). Det kan også omfatte skriftlige forespørslers, henvendelser, innbydelser og program og å skrive referat fra møter, kamper og stevner. Videre poengterer læreplanen at det handler om å skrive

ulike typer tekster til bruk ved muntlig framføring og presentasjon. Å kunne lese i idrettsfag "... innebærer å forstå ulike former for faglitteratur, skjønnlitteratur, aviser, offentlige dokumenter, andre skriftlige kilder og databasert informasjon som handler om fagområdene innenfor utdanningsprogrammet" (Ibid.). "Å kunne regne i idrettsfag innebærer å måle og beregne intensitet og å lage tabeller, diagrammer og grafiske framstillinger for å visualisere innhentet data fra trening og konkurranser" (Ibid.). Videre omfatter det å tolke tabeller, diagrammer og grafiske framstillinger og bruke det i egne framstillinger og presentasjoner. I tillegg setter Kunnskapsløftet et krav om at elevene blant annet bør kunne lage kampoppsett og resultatlistor, og beherske tidtaking og poengberegning i forbindelse med ulike typer arrangement. "Å kunne bruke digitale verktøy i idrettsfag kan innebære bruk av PC til arbeid med treningsplanlegging, og å bruke andre digitale verktøy for å framskaffe, dokumentere og presentere data fra treningsarbeid" (Ibid.). I forbindelse med stevner og kamper handler det også om bruk av resultatservice og tidtakersystem, og bruk av digitale bilder og videoopptak.

Spesifikke fagplaner der disse grunnleggende ferdighetene er nedtegnet og innarbeidet er utarbeidet innenfor hvert fag i form av kompetansemål. Det har vært interessant å undersøke hvordan den lokale skole som tilbyr idrettsfag kommuniserer og prioriterer disse ferdighetene for å framstå med en tilstrekkelig studieforbereidende profil, og klargjør for den enkelte elev hvor i utdanningsforløpet de er kommet. Når det er sagt, er ikke kompetansemålene bare til for elevene, men er også et verktøy for planlegging og karaktersetting for læreren. Jeg vil nedenfor presentere de fire valgfrie programfagene toppidrett, breddeidrett, friluftsliv og lederutvikling.

2.3.2 Læreplan i toppidrett – et valgfritt programfag

Formålet med dette valgfrie programfaget er at idrettsutøvere som ønsker å satse på systematisk og målrettet konkurranseidrett, skal få muligheten til det. Gjennom programfaget skal "... ungdom få muligheter til å kombinere videregående opplæring med idrett på høyt prestasjonsnivå, regionalt, nasjonalt og internasjonalt" (Udir.no, 2010a). Den enkelte elevs selvtillit skal utvikles ved at opplæringen skal gi spenning, glede, mestring og utfordringer. Økt prestasjonsevne innebærer en bevisstgjøring av holdninger og verdier og hvilke krav som stilles til en idrettsutøver. Læreplanen strukturerer programfaget i tre hovedområder – treningsplanlegging, basistrening og ferdighetsutvikling.

2.3.3 Læreplan i breddeidrett – et valgfritt programfag

Formålet med programfaget er at elevene kan tilegne seg ferdigheter og kunnskap i forskjellige idretter og aktiviteter. I forskriften fra Utdanningsdirektoratet står det at: ”Gode vaner for fysisk aktivitet i ungdomsårene har positiv effekt på den enkeltes levevaner og helse” (Ibid.). Gjennom bred og allsidig aktivitets- og idrettserfaring skal følgelig dette valgfrie faget gi ungdom muligheten til egenutvikling og opplevelser som styrker den enkeltes selvtillit og selvfølelse. Kunnskap om hvordan allsidig og variert kroppsbruk kan utvikle og holde kroppen ved like er viktige bidrag til å forstå sammenhengen mellom helse og fysisk aktivitet. Læreplanen strukturerer programfaget i tre utfyllende hovedområder – idrettsaktivitet, basistrening og fysisk aktivitet og helse.

2.3.4 Læreplan i friluftsliv – et valgfritt programfag

Etter læreplanen skal programfaget bidra til kunnskap om bærekraftig utvikling og hvordan man kan videreutvikle friluftsliv på en naturvennlig måte. Det viser til at friluftsliv er en tradisjon i Norge som er viktig for våre aktivitetsvaner. I tillegg kan det være en vei mot bedre helse og høyere livskvalitet for mange (Ibid.). Det framgår av læreplanen at opplæringen skal gi mulighet til å flytte grenser og stimulere personlig utvikling. Positive opplevelser med andre skal utvikle evnen til omsorg og forpliktende samarbeid. I forskriften fra Utdanningsdirektoratet står det at ”Naturopplevelser er selve kjernen i friluftsliv, og opplevelsesbasert læring er derfor sentralt. Praksis, refleksjonsnotater og vurdering av egen utvikling skal bidra til å oppfylle formålet med programfaget” (Ibid.). Opplevelsesbasert læring går i dette tilfelle blant annet ut på å være ute i ulike naturmiljøer til forskjellige årstider. Også dette programfaget er strukturert i tre hovedområder – basisferdigheter, naturkjennskap og veiledning.

2.3.5 Læreplan i lederutvikling – et valgfritt programfag

I idrett har resultatutvikling og aktivitetsomfang stor betydning. Derav følger at ”Opplæringen i programfaget skal bidra til utvikling av innsikt og forståelse for ulike sider ved god ledelse og bidra til utvikling av personlige egenskaper” (ibid.). Utdanningsdirektoratet legger også stor vekt på at gjennomføringen bør foregå i det lokale idrettsmiljøet og være knyttet til et idrettslag. Faget skal være mest mulig praktisk, der eleven får prøvd seg som trener, leder og dommer og får mulighet til å fordype seg i en av disse lederfunksjonene. Opplæringen har som mål å fremme evnen til å vise lojalitet, ta ansvar, samarbeide og utvikle bevisste og trygge ledere.

Hovedområdene dette programfaget er delt inn i er ledelsesteori, ledelse i praksis og arrangement.

Kort sammenfatning

I fylket jeg har innhentet mine data avgjør hver enkelt skole selv hvilke av de nye valgfrie programfagene de ønsker å tilby. I tillegg til det står de også forholdsvis fritt til å forme innholdet i disse fagene selv. Denne friheten i læreplanen og Kunnskapsløftet generelt har gjort det interessant å se nærmere på hvilke valgfrie programfag den lokale skole velger, og hvordan de profilerer tilbudet sitt. I kampen om å trekke til seg nye søkere har det vært interessant å se hvordan de lokale skolene profilerer seg og hvordan de tolker læreplanen.

2.4 Desentralisering i utdanningssektoren: Fra sentrale planer og mål til kommunal oppfølging

Desentralisering er et begrep som vil komme igjen i ulike sammenhenger i denne studien. Det har ikke vært et mål i seg selv å belyse desentraliseringsprosessen som har pågått fra slutten av 1970-tallet, men det er med på å forklare at de personene jeg har basert min empiri på, kan ta de beslutningene de gjør, eller ikke gjør.

For det første kan desentralisering forstås som en fysisk og geografisk dekonsentrasjon og for det andre en overføring av oppgaver og funksjoner. For det tredje oppfatter Karlsen (1993) det som en overføring av makt, innflytelse og ansvar fra sentrum til periferien. Weiler (1990) diskuterer spesielt tre argumentasjonstyper i sammenheng med debatter om desentralisert styring av utdanningssystemet. Den ene dreier seg om maktfordeling, den andre går ut på å øke effektiviteten innenfor eksisterende kostnadsrammer, og den tredje legger vekt på utdanningens innhold.

Engeland og Langfeldt (2009) mener maktfordelingen mellom staten og de ulike kommunene er på vei tilbake til situasjonen før desentraliseringsbølgen startet. I form av lover og planer, som Kunnskapsløftet, er den legale og juridiske styringen fortsatt statens domene, mens skolen og kommunen står ansvarlige for de rettighetene lovgivningen gir borgerne. Med Kunnskapsløftet ble det lagt til rette for at skolene og kommunene kan supplere det nasjonale rammeverk med et lokalt læreplanarbeid.

Engeland og Langfeldt (2009) ser liten grad av lokalt læreplanarbeid i de kommunale

styringsdokumentene. Det er derimot overlatt til den enkelte skole. Det underbygger betydningen av å fokusere på styringsdiskurser i den lokale skolen som i dette studiet.

Tanken er altså at målet med en desentralisering er å gi skoleeier større frihet til å organisere og tilpasse sitt tjenestetilbud, og til å disponere økonomiske midler (Fimreite, 1997). Slik det norske forvaltningssystemet er blitt, er fylkeskommunen tillagt rollen som regional utviklingsaktør. Det innebærer at fylkeskommunen må ta initiativ og finne helhetlige løsninger i alle sektorer og nivåer, deriblant utdanningssektoren.

Fylkeskommunen skal bidra til at ulike aktører i samfunnet i tilknytning de ulike skolene samarbeider om å løse felles utfordringer. Denne rollen er sentral i begrunnelsen for fylkeskommunen som politisk forvaltningsnivå. Med større frihet og utviklingsmandat fordrer også dette større selv pålagt kvalitetskontroll og vurdering på hver enkelt skole (Weiler, 1990). I tillegg kom Utdanningsforbundet med en ”brannfakkell” i St.meld. nr. 19 (2009-2010) ved å påpeke at skoleledere må gis tid til å utføre sine opprinnelige kjerneoppgaver, som er overordnet ledelse av elevenes læringsarbeid og utviklingen av gode støttefunksjoner for skolens rektorer. Faren med at presset på rektorene øker i styrke og at de nærmest kan kalles kommunale tjenestemenn framfor pedagogiske ledere av egen skole, er at skolen og lærerne sitter igjen som tapere (Engeland og Langfeldt, 2009).

2.5 Et komplekst læreplanfelt

Uavhengig av hvem som styrer hvem, og hvem som har mest makt, er læreplanen et styringsdokument for lærerens undervisning og læreplanarbeid. Samtidig er læreplandokumentet et politisk manifest som angår en pedagogisk og faglig retning i skolepolitiske spørsmål, som ved det gir et bilde av skole, utdanning og undervisning. Et av mine hovedmål i denne studien har vært å finne ut hvilke styringsdiskurser som er med på å forme ulike utdanningskvaliteter ved hver enkelt skole. Derav vil det være viktig å forstå veien fra læreplaner til selve undervisningen, der ulike utdanningskvaliteter og kulturer faktisk kommer til syne.

2.5.1 Fra plan og mål til gjennomføring

Karlsen (1993) ser på ”gapet” mellom formulerte ideer for undervisningen og hvordan de faktisk ble realisert. Ludvig Holberg sa en gang: ”Verden eksaminerer ikke hvordan en ting settes i verk, men hvordan den faller ut”(Regjeringen.no, 2010). På den ene side er det altså en intendert undervisning generert fra staten, mens på den andre dreier det seg om den faktiske gjennomføringen. I politiske prosesser er det viktig å forstå både makro- og mikronivåer, men om vi skal få en bedre forståelse av ”gapet” mellom politikk og praksis, er det viktig å se på hvordan forholdet mellom dem arter seg. Makronivået kan betegnes som de formelle politiske aktørene, mens mikronivået kan forbindes med faglærerne som iverksetter statens planer. Når Penney og Evans (1999) formidler dette forholdet, mener de det er flere nivåer som overlapper hverandre, da aktører på ulike måter involveres. For eksempel er direkte kommunikasjon mellom politikere og idrettslærere sjelden. Hargreaves (1986) understreker at disse mellomleddene kan kalles et ”mesonivå”, med blant annet økonomiske, politiske og ideologiske kontekster. Bowe et al. (1992) presiserer at når politiske manifest mottas, vil de bli lest og tolket og en ny og hybrid tekst vil bli produsert av leseren. Etter Bowe et al. (1992) blir det derfor uunngåelig å unngå en ”slippage” i den politiske prosessen. Intensjoner vil derfor i utdanningspolitisk praksis endre seg i større eller mindre grad i prosessen fram mot Kunnskapsløftet og utformingen av læreplaner, via skoleeier, rektor og idrettslærer til selve undervisningen. For å forstå og utforske både forandringer og kontinuiteter i slike politiske prosesser, mener Penney og Evans (1999) at en må se nærmere på selve teksten, hva som er involvert i produksjonen og overføringen, og forholdene mellom hvem som har autoritet og makt til å sette agenda og avgjøre hva som er nyttig kunnskap i utdanningen. Slike diskurser har det vært interessant å se på i denne studien. Penney og Evans (1999) mener at politiske prosesser i utdanningen udiskutabelt involverer minst en toveis flyt av tekster og diskurser innenfor og mellom de ulike partene. Det gjelder også i norsk kontekst der skoleeier altså er gitt rett til å tolke og tilrettelegge reformpolitikken på lokalt nivå.

2.6 Tidligere forskning nasjonalt og internasjonalt på idrett i skolen

Forskning på spesifikt idrettsfag er det gjort lite av i Norge. Internasjonal forskning på kombinasjonen idrett og skole angår ikke direkte idrettsfag i det norske skolesystemet, men noe forskning omtales i kapittel 3.2. I Norge er det meste som er skrevet om idrettsfag gjort av Kårhus (1985,1994, 2001), Engvik (2000, 2006) og masteroppgaver ved Norges idrettshøgskole og Universitetet i Oslo. Forskningen som er gjort i Norge, berører derimot ikke direkte emnene jeg diskuterer i denne masteroppgaven, og det finnes ingen komparative studier i andre land.

2.6.1 Nasjonal forskning på idrettsfag

Allerede i denne studien har jeg referert flere ganger til Kårhus og Engvik. Kårhus, som har hatt en sentral posisjon i nasjonal utvikling av ”idrettslinja”, har skrevet artikler om idrettsfaget siden dets opprinnelse på 1970-tallet. Kårhus (2001) registrerte klare tegn på at idrettsfaget utbredte seg og at interessen tiltok hos både elever, skoler og fylker etter kombinasjonen av idrettsfag og allmenne fag over tre år ble godkjent som kvalifiserende for generell studiekompetanse i 1984. Engvik (2000, 2006) har konsentrert seg mer om læreplanarbeidet innenfor idrettsfag med hovedvekt på Reform 94 og Kunnskapsløftet. I de omfattende rapportene er det oversiktlige forklaringer på læreplanarbeidets utvikling. Økt lokal handlefrihet når det gjelder metoder, organisering og arbeidsformer innenfor idrettsfag, er noe av det som er endret ved innføringen av Kunnskapsløftet. De valgfrie programfagene topp- og breddeidrett har også ført til at elevene kan spesialisere seg i enda større grad enn tidligere (Engvik, 2006).

I en masteroppgave levert ved NIH skriver Persen (2008) om elevvurdering på idrettsfag. Han finner at lærerne er usikre på hva som skal vurderes og hvordan elevene skal vurderes, særlig i de praktiske fagene etter innføringen av Kunnskapsløftet. Det er interessant da kjennetegn på kompetansemål skal utvikles lokalt. I en annen masteroppgave har Åvangen (2008) behandlet friluftsliv som et idrettsfag. Der kommer det fram at elevene er positive til faget og at friluftsliv byr på utfordringer, mestring og positive opplevelser i form av turer, aktiviteter og opphold i naturen. Roaldset (2010) finner i sin masteroppgave at eleven på ”idrettslinja” i stor grad har foreldrene som har engasjert seg i deres idrettsaktiviteter, og at eleven har drevet med idrett i hele oppveksten.

Elverum (2010) har i sin masteroppgave intervjuet åtte idrettselever ved en videregående skole i Oslo om hvordan de trives, og hva slags utbytte elevene har ved å gå studieretningen idrettsfag. I analysen av hans kvalitative intervjuer kommer det fram at alle elevene har vært aktive idrettsutøvere, og at de har foreldre som har vært idrettsaktive. Som Roaldset (2010) finner Elverum at elevene mente at alle de fysiske aktivitetene er bra både for det sosiale miljøet i klassen, og for trivselen til hver enkelt. I tillegg mener elevene at utbyttet av mye fysisk aktivitet er at de lærer om forskjellige idretter, treningsledelse og at de blir i bedre fysisk form. Valan (2008) har gjort en casestudie for å undersøke hva som karakteriserer skrivekulturen på idrettsfag. Denne adskiller seg fra de øvrige oppgavene ved å fokusere på skriving som en av de grunnleggende ferdighetene i dagens videregående skole, som er anliggende også i idrettsfag. Valan konkluderer med at elevene på idrettsfag utfører omfattende skrivearbeid, spesielt via journalskriving. Derimot mener hun det er mangelfull konkretisering av skrivingens hensikt og funksjon i læreplanmålene for idrettsfag, noe som gjør at skriving i idrettsfag kan virke noe diffus både for lærere og elever.

Med henvisning til utvalget av forskning på idrettsfag presentert over, setter denne masteroppgaven undersøkelsen av utdanningsprogrammet idrettsfag i en kontekst som bringer ny kunnskap om utviklingen av utdanningsprogrammet.

2.6.2 Internasjonal forskning på idrett i skolen

Internasjonalt er forskning primært fra toppidrett og skolegang i Sverige og delvis også i Russland, Finland og USA interessant. Noe av denne forskningen har jeg allerede benyttet og den vil også bli brukt videre i denne masteroppgaven. I USA opererer en med en litt annen løsning enn i Nord-Europa. Der er idretten i stor grad en del av skolen. Trenerne fra klubbene er gjerne ansatt som lærere ved skolen, og treningene skjer før og etter skoletid (Rees & Miracle, 2004). Slike "high schools" prøver å tiltrekke seg de beste idrettsutøverne ved å tilby spesialundervisning slik at skolen kan mønstre de beste utøverne i konkurranser på tvers av skolene. Der konkurrerer skolene sportslig sett mot hverandre i langt større grad enn vi er vant med i Norge. Dette er i tråd med uttalelsene til leder i unge Høyre, Henrik Asheim, som mener at Norge nettopp bør tenke mer som skolene i USA og konkurransen de har mellom skolene. Uttalelsen kom i tilknytning til utspill fra både Nordlie og Hamrèn i VG (Hansen, 2011) som mener at forskjellen på den fysiske formen og ungdommen er større en noen gang. En

kan anta at interessen for å sammenlikne internasjonale trekk med utviklingen av idrett i norsk skole, vil øke de neste årene.

Kårhus (1985) belyser i prosjektet ”Toppidrett og skolegang” kombinasjonen toppidrett og skolegang i Sverige, framdriften av kombinasjonen med ”specialidrott” og ”gymnasieskolan” er en interessant skolepolitisk prosess, da målet med ”idrettsgymnasene” var at svensk ungdom skulle slippe å ta valget mellom idrett og skole. Stikkordet var kombinasjon. Utøverne som ville satse i sin idrett skulle ikke stå på bar bakke den dagen idrettskarrieren tok slutt. Måten dette skulle fungere i praksis var at elevene kunne velge bort fem uketimer med ordinære skolefag og erstattes med spesialidretten (Kårhus, 1985). I tillegg ble treningsleire og konkurranser sett på som legitime fraværsgrunner. Det offisielle forsøket startet opp i 1977 med 148 elever, skoleåret 1979-80 var det utvidet til 250 elever og i 1983-84 var det 550 elevplasser. Ordningen ”Kombinasjon med specialidrott” ble etter en lengre forsøksperiode en permanent ordning i skoleåret 1982-83.

Eriksson (1989, 1993, 1999, 2002) belyser i rapporter kombinasjonen utdanning og toppidrett, og rapportene er i regi av det svenske Riksidrottsförbundet, som kvalitetssikrer skolene og er ansvarlig for de svenske riksidrettsgymnasene. I Sverige er det etter hvert jobbet med at elevene skal kunne satse på idrett ved lokale skoler framfor å flytte til en annen kommune som elevene måtte på 70- og 80-tallet. Arbeidet har bidratt til at skolene har utviklet seg, og at elevene leverer gode resultater både på skolebenken og idrettsarenaen (Eriksson, 2002). På tross av dette kommer det også fram at flere elever mener det er tungt å gå på idrettsgymnas, og at mange prioriterer idretten framfor skolearbeid. Ellers kommer det fram i rapportene at det sosiale miljøet er spesielt godt på idrettsgymnasene. Idrettselevne er godt synlige og populære på sine skoler. Av den grunn rapporteres det i flere miljøer at det å ha ”idrettslinje” er status både for skolen og kommunen (Eriksson, 1993). Eriksson (2002) påpeker at idrett har en helt sentral plass i samfunnet. Derfor er det viktig at skolene følger samfunnsutviklingen med kontinuerlig evaluering av tilbudene deres. Dette er viktig for å ha et godt tilbud til idrettstalentene år etter år, som fremdeles er en hovedintensjon i den svenske ordningen.

Jonsson (2000) tar for seg hva som skjer med elevene på idrettsgymnasene idrettsmessig, utdanningsmessig og yrkesmessig, etter gymnaset. I resultatene kommer det fram at for 32 % av elevene har idrettsutøvelsen påvirket yrkesvalget. Det er en kjensgjerning at toppidrett og videre studier ikke er det enkleste å kombinere. Derfor er det ingen overraskelse at Jonsson finner at 36 % av elevene sier de sluttet med satsning på idrett etter videregående skole i sin undersøkelse. Jonsson (2000) så også klare tendenser til at det er lettere for idrettselever å få høyere gjennomsnittskarakter enn andre elever. Mye fordi idrettskarakterene er med når karaktergjennomsnittet regnes ut. Til slutt er det interessant å ta med seg at kun 5-10 % av elevene mener at all treningen i skolehverdagen har hatt negativ innvirkning på utdanningsresultatet. Som følge av dette kunne Jonsson konkludere med at det beste for elev, idrettsprestasjon og samfunn er om skole og idrettssatsningen fungerer optimalt sammen.

Metsä-Tokila (2002) har skrevet en artikkel som beskriver hvordan toppidrett er blitt en del av skolen i Russland, Sverige og Finland. Disse landene var noe tidligere ute enn Norge med å gi muligheten til å kombinere idrett og skole. Selv om en i Sverige og Finland argumenterte for at toppidrettsutøverne trengte utdanning på lik linje med andre elever, var et av hovedargumentene i Russland at slike skoler skulle sikre internasjonal idrettssuksess, spesielt i de olympiske leker. Som i studiet til Jonsson (2000), konkluderer også Metsä-Tokila (2002) med at en elev som velger idrettsfag ikke nødvendigvis fortsetter med idrett etter gymnaset. Metsä-Tokila (2002) poengterer derfor at landene innså viktigheten av en allmenn utdanning ved siden av idrettskarrieren i ungdomsåra. Som i Norge, har det i disse landene vært stor satsing på idrettsgymnas de siste tiårene. Metsä-Tokila (2002) finner også at kombinasjonen idrettsatsing og skole krever stor fleksibilitet både fra skole og idrettslag. Lavelle og Wylleman (2000) skriver om ungdommer i 15-16 års alder, en alder de mener det skjer mye i ungdommers liv og mange avgjørelser om idrettsutdannelsen blir tatt. Årene på videregående skole er for mange elever en tid der motivasjon og interesser for idrett endrer seg. De ser på idrettsgymnas som en fin arena for å bli introdusert til et høyt nivå med trening- og konkurransevirkosomhet for å se om dette er noe å satse på for hver enkelt.

Jeg vil i neste kapittel gi en kort redegjørelse for styringsbegrepet og belyse de seks ulike styringsdiskursene jeg har anvendt i dette studiet.

3. Styringsdiskurser i videregående opplæring

Den lokale skolens utvikling av idrettsfag, og hvordan det enkelte skoletilbudet profileres, sees i dette studiet som et aspekt av ledelse og styring. Styring og ledelse er to viktige begreper i skoleeiers utøvelse av sin rolle organisasjonsmessig og som pedagogisk leder. Derfor har jeg i dette studiet undersøkt nærmere seks ulike styringsdiskurser som opptrer i det pedagogiske feltet der utdanningsprogrammet idrettsfag blir satt i fokus i et fylkes skoler. Før jeg går nærmere inn på de ulike styringsdiskurser vil jeg forklare hvordan jeg benytter styrings- og diskursbegrepet i denne studien.

3.1 Styringsbegrepet

Relatert til utdanningssektoren beskriver Karlsen (1993) styring som en prosess som kan beskrives av fire variabler: styringssubjekt, styringsobjekt, styringsmål og styringsmidler. Et styringssubjekt knytter Karlsen til aktører som er tillagt myndighet til å ta beslutninger. I utdanningssektoren vil den øverste besluttede myndighet være Stortinget og departementet. Enhetene og aktørene som påvirkes av styringen kalles styringsobjekter. Et klart skille i relasjonen objekt og subjekt er utenkelig angående styring av videregående skole, og vil medføre vanskeligheter ettersom samme enhet eller aktør kan være både og. Granheim og Lundgren (1990) ser på styring som en hierarkisk kjede, fra politiske føringer via regionale og kommunale organer til skole- og undervisningsenheten. Om avdelingsleder på idrettsfag er styringsobjekt for skolens rektor, vil han i neste ledd være styringssubjekt for sine faglærere. En avdelingsleder kan altså både styres og styre. I tillegg er det viktig å huske på at det ikke er en enveis kommunikasjon i norsk skole, men skoleeier er gjennom skolene gitt myndighet til å tolke og tilrettelegge på lokalt nivå. Det er en prosess med gjensidige påvirkninger. Det gjelder både de som styrer og styres (Karlsen, 2002). For at styring skal være troverdig er det viktig at utøvelsen av makt er basert på et legalt og legitimt fundament (Ibid.). I tillegg er det viktig at styringsobjektene aksepterer styringssubjektets utøvelse av makt. Styringsmålene er den tilstanden styringssubjektene ønsker at styringsobjektene skal oppnå. I denne masteroppgaven behandler jeg ikke styringsmidler spesielt, men det er viktig å bemerke at økonomi og ressurser er viktig for drift av norsk skole. Jeg har støttet meg til Karlsen (1993) som ser på styringsmidler som virkemidler og tiltak som styringssubjektet anvender for å påvirke styringsobjektene og nå styringsmålene.

I forbindelse med ordet styring er det også viktig å ha kjennskap til begrepene ledelse og makt. Engeland (2000) ser på styring som det politiske nivået, og benytter ledelsesbegrep om de iverksettende nivåene. Stogdill (1950) viser til at det er like mange definisjoner på ledelse og lederskap, som det er personer som har forsøkt å definere det. Følgende definisjon kan likevel være til hjelp:

”Leadership may be considered as the process (act) of influencing the activities of an organized group in its efforts towards goal setting and goal achievement (Stogdill, 1950, side 3).

I denne masteroppgaven vil jeg først og fremst benytte meg av styringsbegrepet slik Karlsen (1993) anvender det, men ledelsesbegrepet vil også bli benyttet. Disse begrepene har mange fellestrekk, og spesielt fenomenene relasjoner og makt. I følge Norges offentlige utredning (NOU) 19 ”Makt og demokrati”, er makt ”... evne til å nå et mål og skape virkning” (NOU, 2003). Det viser til at makt kan utøves indirekte gjennom symboler, institusjoner og sosiale diskurser, eller direkte i tvangs- og beslutningssituasjoner. Dette innebærer at makt både kan være synlig og usynlig for dem som deltar i en relasjon der makt utøves. Engeland (2000) poengterer likevel at styring er et utslag av maktbruk. Særlig der tvang er involvert vil bruken av makt bli synlig, og spesielt i konfliktsituasjoner.

3.2 Systemskifte i norsk skole og kvalitetsvurderingssystem

Baune (2007) viser til at regjeringsskiftet i 2001 med sosialøkonomen Kristin Clemet som utdanningsminister innebar endring i syn på krav til norsk skole. Hun var overbevist om at den sterke politiske styringen som Hernes-perioden bar preg av, hindret godt læringsmiljø og læringsutbytte. Retorikken var preget av at et «systemskifte» måtte til, fra regelstyring til mål- og resultatstyring, om skolen skulle greie å effektivisere undervisningen og tilpasse den til elevenes forutsetninger (Ibid.). Opplæringen skulle i mye større grad ha klare mål, desentralisering av midler, og systematisk måling av resultater kombinert med evaluering og resultatrapportering. Ved å gi mer tillitt til lærere, skoleledere og skoleeier, som forutsetter å vite best hvordan god læring kan skapes og gjennomføres innenfor rammen av nasjonale mål, vant hun aksept også blant flere skeptikere til «systemskiftet» (St.meld. nr. 30, 2003-2004). Denne desentraliseringen har gitt lærere og avdelingsledere, nederst i hierarkiet,

myndighet til å styre undervisningen i større grad enn tidligere. For at dette skal fungere er det viktig med et vurderingssystem som fungerer. All styring som enheter og aktører utsettes for blir gjenstand for fortolkning. Møller (1996) presiserer at aktørene som har myndighet til å styre, ikke fullt ut kan ha kontroll over og kjennskap til hvordan denne påvirkningen oppfattes og forstås i de øvrige leddene i ”styringskjeden”. Dette kan føre til en ”slippage” (kapittel, 2.5.1) i den politiske prosessen. Derav kan arbeidet med og innføringen av et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem forstås som et tiltak for å etablere større kontroll, og derigjennom styring av opplæringsvirksomheten. Disse nasjonale evalueringene gir staten svar på om de angitte målene blir oppnådd, og om en kan argumentere for at målene har bidratt til å øke kvaliteten på læringsutbyttet (Ibid.).

Det Møller (1996) omtaler som den ”hierarkiske modellen”, innbefatter sentralpolitisk styring via regionale og kommunale organer, og betegnes som ytre styring (accountability). Styringsformer som har sitt utspring i internaliserte normer og verdier, der skolens ansatte vil kunne oppleve etiske forpliktelser til å realisere, debattere og arbeide for læreplanens verdier, betegner Møller som indre styring (professionalism). Berg (1999) har også satt opp et grunnleggende analytisk skille mellom disse styringsformene. Han skiller mellom styring *i* skolen og styring *av* skolen. Han mener styring *av* skolen er det formelle gjennom mål, læreplaner, lover og regler, mens styring *i* skolen er det uformelle med grunnlag i historiske og kulturelle forhold. Både Møller, (1996) og Arfwedson og Arfwedson (1995) hevder at det er den indre styringsformen, altså styring *i* skolen, som viser seg å være mest effektiv. På denne bakgrunn har det i min undersøkelse vært interessant å finne ut hvorvidt den indre eller ytre styringsformen styrer ved skolene i utviklingen av idrettsfag som utdanningsprogram.

3.3 Diskurs og styringsdiskurser

Med begrepet ”diskurs” menes her hva som kan bli sagt og tenkt og hvem som kan si noe, når, hvor og med hvilken autoritet (Ball, 2006). Balls diskursbegrep, som bygger på den franske filosofen Foucaults teorier om diskurser, er usammenlignbart med språk og tale ved at det er langt ”mer” enn det. Kirk (1992) skriver at en diskurs er større enn bare språket fordi en diskurs omfavner alle former for kommunikasjon. En diskurs refererer til all meningsfull aktivitet, uavhengig om den er intensjonell, tilfeldig, refleksiv, gjennomtenkt, eksplisitt eller stilltiende. I tillegg er begrepet relatert til en periode i tid og sted, gitte beslutningsprosesser, spesifikke omstendigheter og ulike

kunnskapsfelt. Ball (2006) legger vekt på at diskurser både inngår i og former sosiale kontekster, og både skaper og uttrykker forestillinger om hva som er sant, riktig og viktig, og hvem som har makt til å bestemme rammer for tankevirksomhet. Cherryholmes (1988) betegner diskurser som et sett med regler som forbinder og overlapper hverandre slik at involverte personer kan fungere i praksis. Han poengterer at praktiske handlinger ikke lar seg gjøre uten et sett av regler, og visa versa. Å kunne kjenne og mestre disse ”reglene” gir deg muligheten til å handle i ulike sosiale kontekster. Fra et slikt perspektiv på diskurs innehar skoleeieren lokal posisjon med makt til å forme rammer for pedagogisk tenkning og ledelse. Skoleeier, ved direktør for utdanning i fylket, er som rektor i sosial og pedagogisk kontekst, tillagt mer makt i styring enn andre i skolen som organisasjon. Tilsvarende har leder av seksjon for idrettsfag mer makt enn de øvrige lærerne og seksjonsmedlemmer som underviser på faget. Jeg har valgt å benytte begrepet styringsdiskurs slik Karlsen (2002) utdyper det i boka ”Utdanning, styring og marked” der han støtter seg på den engelske utdannings sosiologen Ball (1994) som skiller mellom ulike styringsdiskurser. Jeg vil belyse seks diskurser i denne studien: byråkratisering, profesjonsstyring, brukerstyring, målstyring, markedsstyring og kultur- og institusjonsdiskurs.

3.3.1 Byråkratisering

Byråkratisering som diskurs, innebærer hos Karlsen (2002) styring gjennom regler og direkte anvisninger og instruksjoner fra et overordnet skoleeier- og/eller statlig nivå. Myndighet og makt i et hierarkisk system løper ovenfra og ned. Et slikt ”top-down” forhold kan for eksempel være at skoleeier legger fram forpliktende planer for hvordan skolene skal framstå. I byråkratisering som styringsdiskurs følger som en regel at bestemmelser som angår læreplaner og undervisning, kommer ovenfra. Baune (2007) hevder den sentralstyrte styringsformen med vekt på ensartethet og likebehandling (Karlsen, 2002) kan assosieres med Hernes-reformene og tiår med styringsdiskurser i sosialdemokratisk utdanningspolitikk. Clemet, som var statsråd i en borgelig regjering, var motstander av den sterkt sentralstyrte politiske reguleringen av skolens arbeid, og mente det kunne være et hinder for å sikre et godt læringsmiljø og læringsutbytte (Ibid.). Karlsen (2002) påpeker at byråkratiet er ment som en garantist for rettferdighet og likebehandling, men ulempen mener Karlsen likevel er at regelverket kan virke ufølsomt overfor den enkelte, og at det å følge anvisningen ofte blir viktigere enn selve resultatet. Høyres leder Jan Petersen mente imidlertid at skolen burde avbyråkratiseres. I

Aftenposten (1999) ytret han et ønske om læreplaner med klare krav til skolen om hvilke mål som skulle nås med undervisningen (Baune, 2007). Clemet understreket dette da hun i Aftenposten (2002) uttalte at både sterke og svake elever tapte på at likhetsidealet var drevet så langt (Ibid.).

3.3.2 Profesjonsstyring

Profesjonsstyring innebærer en diskurs der den enkelte skole i større grad bestemmer hva som er hensiktsmessig for kvalitativ og god opplæring for elevene. Hos Karlsen (2002) innebærer profesjonsstyring å kunne bestemme ut fra faglig dokumentert kyndighet og innsikt. Det kan for eksempel bety at den enkelte skoles virksomhetsområde blir tillagt mer vekt enn det politiske nivå og markedet. Leger og advokater er bare et par av mange akademikergrupper som har utøvd høy grad av profesjonsstyring i flere tiår. Det er gjort flere forsøk på å overføre dette til læreryrket og skoleverket. Karlsen (2002) mener midlertidig at troverdigheten til begrepet har sunket med tiden ettersom ”alle” vil være profesjonelle, alt fra trikkefører til politikere og fysioterapeuter. For at begrepet skal opprettholde sin troverdighet, hevder Karlsen derfor det er viktig at yrkesgruppene innbyrdes fører en kamp om virksomhetsområdet. Han poengterer viktigheten av yrkesautonomi, men vel så mye kontroll over styringsobjektene, eller ”klientene” som han også kaller dem. Karlsen (2002) siterer Lasch (1983) når han skriver at dette også handler om å holde andre faggrupper vekk fra klientene, ettersom de antagelig ikke besitter nok kompetanse på feltet. Tilsvarende viser Karlsen (2002) til Gesser (1985) som mener lærerne ikke lenger har den faglige autoriteten med sin spesielle utdannelse, og dermed overprøves faglig av andre. Profesjonsstyring er demokratisk ved at ansatte i skolen får medbestemmelse, men samtidig begrenses denne delaktigheten til de som aktivt deltar og forutsettes kompetente på fagområdet.

3.3.3 Brukerstyring

Brukerstyring, som det framkommer i betegnelsen, inkluderer som styringsdiskurs mer brukerne som gruppe enn i de to foregående diskursene. Det ligger i brukerstyringen at skolen skal tjene brukerne. Brukerne er i denne sammenheng elever og foreldre. Om de ikke tar beslutningene, ligger det i diskursen at de forventes å ha en innvirkning på beslutningen. Karlsen (1993) belyser at et slikt brukerperspektiv har vært en sentral del av desentraliseringstenkningen de siste årene. Desentraliseringsbudskapet legger opp til

at den enkelte forelder, med sitt eller sine respektive barn, må ta ansvar for egen hverdag og framtid. De får altså større frihet til å være sin egen lykkes smed.

Karlsen (2002) hevder diskursen kan skape konflikter, blant annet fordi det kan være vanskelig for skolen å føye seg etter alle ønskene fra brukergruppen. Brukerstyring som diskurs vil kunne være eksempel på hvordan styringsdiskurser i skolen inkluderer hvem som i gitte sosiale kontekster har makt til å sette dagsorden og gjøre vedtak. Til forskjell fra profesjonsstyringen gis det i denne diskursen rom for at også de som ikke har noen spesifikk kompetanse på området, kan ha en mening og uttrykke den om alle saker.

Karlsen (2002) gir av den grunn brukerdiskursen en demokratisk begrunnelse, der det forutsettes at alle har lik stemmerett. Ettersom offentlige midler følger eleven som betaling til utdanningsinstitusjonen, gir dette eleven større makt og innflytelse når vedkommende velger skole. Dette medvirker til at skolene til enhver tid ønsker å tilpasse seg brukergruppen for å lokke til seg flere elever.

Karlsen (2002) viser til forskning som syns å dokumentere at en konsekvens av brukerstyring ser ut til å gagne ressurssterke foreldregrupper. Det er klare tendenser til at foreldre med høy motivasjon, selvtilitt og utdanning og ikke minst høye ambisjoner for sine barn, gjør seg gjeldende i en slik prosess. Karlsen (2002) er usikker på om slik foreldreinnflytelse gir en utviklende og mer åpen skole, og hevder at det motsatte kan skje. Karlsen (2002) argumenterer med at foreldre ofte har sin egen skolegang som preferanse, «de gamle gode, dager». Igjen kan dette føre til at skolens innhold og arbeidsform konserveres mer enn utvikles innen de kontekster dagens brukere lever sine liv.

3.3.4 Markedsstyring

Markedsbegrepet kjennetegnes i Karlsens (2002) terminologi ved "... dynamikken mellom tilbud og etterspørsel av varer og tjenester innenfor ulike bransjer." (s. 112). Arbeidsmarked, lånemarked og kapitalmarked er begrep som har eksistert lenge, men også begrepet utdanningsmarked anvendes i dag globalt og nasjonalt (Kårhus, 2009). Et eksempel på en type markeds mekanisme i utdanningssektoren kan være sammenhengen mellom studietilbud og søknader om studieplasser. Markedsstyring som diskurs innebærer at initiativet og tiltakene kan bli regulert og styrt av markedskreftene. Markedsdiskursene er ideologisk forankret i politisk tenkning som vektlegger

individuelle behov og at samfunnsmessige oppgaver bør ivaretas av markedet gjennom tilbud og etterspørsel. I det norske statlig regulerte utdanningsmarkedet (Kårhus, 2009) kan en si at staten gir fra seg direkte styringsmidler og heller inntar en tilretteleggerfunksjon for markedet. Friskoler og mange private skoler er eksempler på tiltak der staten åpner for mer markedstenkning på utdanningssektoren med lov og læreplan som indirekte styringsredskap. I en slik utdanningspolitisk diskurs ligger som ideologisk premiss at konkurranse som oppstår mellom de offentlige og private skolene, og mellom skoler generelt, vil føre til et bedre tilbud til elevene (Karlsen, 2002). I slik ideologisk tenkning ligger at konkurranse kan fremme utdanningskvaliteter som enkeltindividet ønsker og derfor skal kunne velge.

På tross av en tid med økt konkurranseutsetning og privatisering, gir forskning så langt ingen entydige svar på at dette gir et rimeligere og bedre tilbud og bidrar til en skjerpet offentlig sektor (Ibid.). Norsk videregående skole er i hovedsak offentlig eid av fylkene, men det er vekst i omfanget av private alternativer også i Norge. Dette er en utfordring for dem med svak orienterings- og betalingsevne (Ibid.).

Med The New Public Management, som jeg kommer tilbake til, er det et mål å aktivisere markedet i større grad enn tidligere inn mot offentlige oppgaver og hjørnesteiner i velferdsstaten. Det har spesielt kommet til syne målstyringsprinsipper og tiltak for å aktivisere markedet på områder som tradisjonelt sett har vært tatt hånd om av offentlig sektor. Målstyring er den neste styringsdiskursen jeg skal presentere.

3.3.5 Målstyring

Målstyring som diskurs relateres til det overordnede styringsprinsipp for utdanningssektoren fra 1991 gjennom St.meld. nr. 37 (1990-1991). Meldingen er preget av modernitetens formålsrasjonalitet og skulle ha klar og entydig statlig styring, desentralisering av oppgaver og ansvar, og et mer oversiktlig og brukervennlig utdanningssystem. Karlsen (2002) framhever at målstyring har en likhet med byråkratiseringsdiskursen ettersom de bygger på mange av de samme prinsippene. Styringen er hierarkisk oppbygd, der toppnivået setter målene og forvaltningsnivået iverksetter dem. Det innebærer at skoleeier ansvarliggjøres for å iverksette målene og rapportere oppover til det statlige nivået. Forholdet mellom nasjonal og desentralisert makt i norsk utdanning kjennetegnes av målstyringsrasjonaliteter på administrative,

faglige, og pedagogiske områder. I skolen gjenkjennes diskurser i form av strategiske planer, tekniske målstyrte planleggingsrutiner, delrapportering og sluttrapportering. Ansvaret for å iverksette planene er desentralisert, mens mål og kontroll er sentralisert. Karlsen (2002) har i en årrekke kalt denne diskursen «mål- og vurderingsstyring», nettopp fordi mål, vurdering og kontroll er gjensidig avhengig av hverandre i diskursen. På lokalt plan har skolene fått mer frihet, men dette krever til gjengjeld økt innsats, effektivisering og kvalitet. Dermed oppstår det en konkurranse mellom skolene og parallellen til konkurranse i markedene og markedskreftene blir åpenbar. For å presisere, er hovedtanken med målstyringsdiskursen at sentrale myndigheter ivaretar nasjonal styring og formulerer overordnede mål. St.meld nr. 37 (1990-91) la vekt på at målene så skal presiseres og formidles nedover i systemet, for så å følges opp med resultatvurdering og rapportering. Hvordan målene blir nådd, er derimot opp til hver enkelt skole.

Kort sammenfatning

Et gjennomgående trekk er at styringsdiskursene, som er presentert over, har som utgangspunkt en ”top-down” styring der prosessene starter på toppen og føres nedover i systemet, se figur 3-1. Det gjelder utviklingsprosesser som styringsprosesser generelt. Derav vil det være interessant å undersøke på hvilke måter profileringen av ”idrettslinja” reflekterer ”top-down”-diskurser og i hvilken grad den lokale skolen selv syns å ha regien når de kommuniserer til omverdenen hvilke faglige kvaliteter og muligheter det lokale utdanningsprogrammet idrettsfag skal imøtekomme og kvalifisere for.



Figur 3.1: ”Top-down” styring der prosessen starter på toppen med Kunnskapsløftet og føres nedover i systemet til hver enkelt elev.

3.3.6 Kultur- og institusjonsdiskursen

I Karlsens (2002) terminologi tar denne diskursen utgangspunkt i den spesifikke kulturen som dannes ved forskjellige skoler over tid, og de normene som gjelder i samfunnet skolen befinner seg i. Som en styringsdiskurs er den nær forbundet med de sosiale og kulturelle aktivitetene som påvirker lokalsamfunnet. Alle som har arbeidet i utdanningssektoren, kan ikke unngå å ha observert at det som kan oppfattes som uproblematisk på en skole, kan gi problemer ved en annen skole, selv om situasjonen innen nasjonale rammer ofte framstilles som objektivt like. På bakgrunn av dette kan altså implementeringen og iverksetting av nasjonale planer i betydelig grad bli bestemt og styrt av tradisjonen og kulturen som rår ved de ulike institusjonene (Ibid.). Parallelt med utviklingen av desentralisering har implementeringsforskningen rettet seg mer og mer mot betydningen av aktørene på grunnplanet, i denne sammenheng elever og foreldre, og deres faktiske påvirkning på styring. Det vil med andre ord si at atferd på virksomhetsnivået vil kunne få betydning for et sentralt politisk nivå. Dette er ikke ment som en begrensning til individuell handling, men kan virke som en korrigerende ”nedenfrastyring”. Kvalbein (1999) påviser at eksistensen av uformelle og skjulte kulturer påvirker den daglige virksomheten i stor grad og at den dermed har en styringsfunksjon i institusjonen.

3.4 *New public management og norsk utdanningssektor*

New public management (NPM) dreier seg om utvikling og modernisering. Det er sammenfatning av mange ulike reformelementer som danner en reformbølge som har preget offentlig sektor i mange land de siste 15-20 årene (Utdanningsforbundet.no, 2010). NPM ble i utgangspunktet anvendt som ledd i en kritikk av den sosialdemokratiske velferdsstaten og offentlige ytelser som innebar et syn på at offentlig sektor var for stor og byråkratisk (Karlsen, 2002). Sentralt i NPM er derfor at det offentlige skal evne å bli mer kostnadseffektiv og produktiv. I NPM-tankegangen sikres kvaliteten på offentlige tjenester gjennom fokus på konkurranse, brukere og resultat. I en slik sammenheng mener Karlsen (2002) individualisme og valgfrihet er to hovedelementer i NPM. Han mener et ønske om større valgmuligheter for brukerne, i dette tilfelle elever, skulle være framhevet. Som en følge av at brukerne skal få det de har krav på, innebærer det altså at offentlig skole skal kunne erstattes med private skoler dersom det samlet sett er mer effektivt. Bedre service for publikum som brukere, var

derav sentralt i styringsreformen. I tillegg krever denne brukerfokuseringen at organisasjonene legger til rette for at brukerne får økt innflytelse og medvirkning.

NPM er kanskje mest kjent i firmaer og forretninger som er basert på økonomiske perspektiver. Posten, Telenor og NSB er alle eksempler på bedrifter som har endret seg i retning av en langt mer desintegrert og fragmentert modell enn den tradisjonelle forvaltningsmodellen (Utdanningsforbundet.no, 2010). Men også innenfor den offentlige sektoren, som ikke har vært så forretningspreget, finnes det kjennetegn på markedsmodellen i mange av reform- og omstillingsprosessene som nå pågår. NPM tydeliggjøres i skolesektoren gjennom at det er en resultatenheter, elever og enhetsledere. Utdanningsdirektoratet (2010) skriver at det er en klar utvikling i retning av at den enkelte skole nå drives etter bedriftsøkonomiske hensyn. At ”pengene følger brukerne” i ressurstilodelingsmodellen bygget på stykkpris, er et tegn på en markedsmodelltenkning. Argumentene for en slik organisering er effektivisering av driften, profesjonell ledelse og økt autonomi (Ibid.). Som følge av at ressurstilodelingsmodellen, vil naturlig nok skolene gjøre sitt beste for å tiltrekke seg elever og derigjennom økte ressurser. Om ikke skolen er god nok for eleven, vil den bli valgt bort og ta ressursene med seg. Det forventes å fungere som et insitament for at skolene hele tiden jobber for å øke kvaliteten, da det ligger implisitt i NMP-diskursen i alle sektorer at økt konkurranse fremmer kvalitet. Gjennom St.meld. nr. 37 (1990-91) ble NPM lansert innenfor målstyringskonseptet. I tillegg til økt konkurranse ble det lagt vekt på effektivisering og bedre kvalitet. Omfattende rapporteringer og dokumentasjon skulle være med på å kvalitetssikre norsk skole. Kvalitetsretorikk slik vi kjenner det på utdanningssektoren det siste tiåret, har NPM som bakteppe. Karlsen (2002) diskuterer nettopp poenget med NPM som omhandler reformens fokus på mål og dokumenterte resultater, framfor hva som skjer på veien til målet. Slike tenkemåter er interessant i relasjon til norsk videregående skole, der den enkelte skole klarere enn tidligere også er aktører i et marked. Kårhus (2011) reiser spørsmål om ”new managerlism”, som brukes som betegnelse på NPM innen høyere utdanning, fører oss dit vi vil. Med andre ord fremmer de kvaliteter som den enkelte og samfunnet er tjent med på sikt. Tilsvarende har det vært av interesse å se hvordan innflytelse fra NPM i styringsdiskursene har påvirket profilering av idrettsfag, og underbygging av hva som fremmer utdanningskvaliteter i videregående skole.

4. Problemstillinger

På bakgrunn av det teoretiske rammeverket det er redegjort for i foregående kapitler, har hovedproblemstillingene i denne masteroppgaven vært:

1. Hvordan blir idrettsfag som utdanningsprogram profilert på den lokale videregående skole?
2. Hvilke styringsdiskurser reflekteres i måten skolen profilerer og kommuniserer utdanningsprogrammet idrettsfag til omverden?

I tillegg har følgende underproblemstillinger vært sentrale utdypninger:

Hvilke utdanningskvaliteter framheves i idrettsfag som studieforberedende utdanningsprogram ved lokale skoler?

Hvordan kommer ”toppidrettsdiskursen” til uttrykk gjennom valgfrie programfag?

Hvordan kommer ”breddeidrettsdiskursen” til uttrykk gjennom valgfrie programfag?

5. Metodiske overveielser

I denne studien arbeider jeg innenfor det fortolkende paradigmet. I datainnsamlingen har jeg brukt en kvalitativ tilnærming og intervju med den hensikt å forstå de tanker og meninger mine informanter gir uttrykk for. Mason (1996) mener kvalitative intervjuer kan være givende og fascinerende, men advarer samtidig mot at det er krevende intellektuelt, praktisk, sosialt og etisk. Til hjelp for å strukturere metodiske overveielser i denne studien har jeg benyttet Kvale og Brinkmann (2009) og deres syv stadier i en intervjuundersøkelse i mitt arbeid. De seks første av disse forskningsstadiene - tematisering, planlegging, intervjusituasjonen, transkribering, analysering og verifisering vil utdypes i dette kapitlet, mens selve rapporteringen diskuteres i neste kapittel. Til selve analyseringen har jeg benyttet, "the constant comparative method" av Maykut og Morehouse (1994).

5.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

I det første stadiet i undersøkelsen har det vært viktig å formulere formålet med undersøkelsen og hvordan jeg oppfattet emnet. Kvale og Brinkmann (2009) skriver at den opprinnelige betydningen av ordet *metode* er «veien til målet». For å planlegge, og arbeide i riktig retning fra starten, er det helt sentralt med et tydelig mål, som i min studie er styrt av mine problemstillinger og det teoretiske rammeverket som underbygger dem. Som Mason (1996) skriver, forsikret jeg meg om at den kunnskapen jeg ønsket å søke var mulig å innhente. Ut ifra bakgrunnsstoffet problemstillingene er forankret i, har jeg funnet ut hvordan, altså hvilken metode jeg skal benytte, for å nå målet. Ved å velge en kvalitativ tilnærming søker jeg å forstå verden sett fra intervjupersonens side. Innen kvalitativ forskning oppfattes virkeligheten som en sosial konstruksjon, og den eksisterer slik den blir oppfattet av mennesker. Gjennom mine intervjuer er det generert kunnskap i samspill og gjennom interaksjon mellom den intervjuede og meg (Kvale og Brinkmann, 2009). Sparkes (1992) ser på kunnskap som noe som blir til gjennom erfaring og som konsekvens av menneskelig aktivitet. Kunnskap er altså en menneskelig konstruksjon som ikke er helt sann, men heller problematisk og i evig forandring.

Kvalitative forskningsmetoder som kan være alt fra deltakende observasjon via intervjuer til diskursanalyser, har siden 1980-tallet hatt sentral plass i

samfunnsforskningen. At det ble funnet opp små bærbar båndopptakere på 1950-tallet, og at datamaskiner forenklet transkriberingen av intervjuer fra 1980-tallet, er to tekniske faktorer som har økt bruken av kvalitative forskningsintervjuer. Etter Kvale og Brinkmann (2009) har kvalitative forskningsmetoder blitt sterkt gjeldende i for eksempel pedagogikk, psykologi, sosiologi og markedsføring. De framhever at kvalitative tilnæringer kan fange opp kulturelle, dagligdagse og de situerte aspektene ved menneskelig tenkning, læring, handling og vår måte å forstå kulturen en befinner seg i, bedre enn det de kaller ”teknifisert” forskning av mennesker. Kvalitativ forskning er basert på fenomenologi (Maykut og Morehouse, 1994), som innebærer en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra de respektive aktørenes egne perspektiver, og videre beskrive verden slik informantene opplever den. Målet er ikke kvantifisering, men å sikte mot nyanserte beskrivelser av informantens livsverden gjennom ord og ikke tall (Kvale og Brinkmann, 2009). Marshall og Rossman (1999) skriver at meningen med kvalitativ forskning er å oppdage viktige spørsmål, prosesser og forhold, ikke å teste dem.

Jeg generer kunnskap gjennom mine forskningsintervju, og analysen av dem som transkribert tekst. I en hermeneutisk tilnærming (Kvale og Brinkmann, 2009) legges det vekt på at jeg som ”tolker” har forhåndskunnskap om mine transkriberte teksters tema. Målet med en hermeneutisk fortolkning er å oppnå allmenn forståelse av hva teksten betyr. Ifølge Gadamer (Kvale og Brinkmann, 2009) er mennesker selvfortolkende vesener med forståelsesredskaper som er betinget av historisk liv og tradisjon. Senere i kapitlet vil jeg følge opp dette temaet og klargjøre min forståelse som forsker, og sette analyse av data jeg har generert i kontekst.

5.1.1 Forskningsstrategi

Min masteroppgave er en casestudie som framstår både fra enkelthendelser og enkeltindivider, samtidig som disse studeres sammen som en gruppe og en rekke hendelser som danner sosiale prosesser. Yin (2003) påpeker at en casestudie kan ha rammer i forhold til tid og sted, slik jeg har begrenset det til et fylke. I følge Andersen (1997) er idealet å formidle en sosial virkelighet, snarere enn å dyrke generelle teorier og begreper. George og Bennet (2005) mener fordelene med casestudier er deres evne til induktivt å tjene et heuristisk formål ved å identifisere nye variabler og hypoteser og til å framstille komplekse relasjoner i den gitte konteksten. Rundt diskurser som styrer

idrettsfag i norsk videregående skole, skoleeiere og skole er det foreløpig lite forskningslitteratur. Derfor vil min casestudie senere kunne brukes i analyser av data fra større populasjoner.

5.2 Planlegging og utvalg

Da jeg bestemte meg for å ta en mastergrad i idrettsvitenskap på Norges Idrettshøgskole var jeg innstilt på at det var idrettsfag og Kunnskapsløftet jeg ville studere nærmere. I arbeidet med prosjektplanen ble mye av litteraturen jeg skulle bruke funnet.

Idrettsfagets historie, styringsdiskurser, metode og potensielle informanter måtte kartlegges. Høsten 2010 ble intervjuguiden utarbeidet, ønskelige informanter ble kontaktet og intervjuene utført. Jeg opprettet kontakt med informantene ved å ringe dem som var aktuelle. Deretter sendte jeg ut en invitasjon (se vedlegg 1) til hver enkelt, før jeg besøkte skolene for å avtale intervjudato. I tråd med etiske retningslinjer innhentet jeg informantenes samtykke (se vedlegg 2), og informerte om at jeg ville sikre deres konfidensialitet (Mason, 1996). Et sentralt punkt i denne sammenheng var at informantene hadde full rett til å trekke seg fra studiet uten grunn til enhver tid.

Intervjupersonene er blitt strategisk utvalgt i et bestemt fylke. Maykut og Morehouse (1994) mener det ikke er noen bestemt antall som må intervjues for å få en forståelse av fenomenet det forskes på. Ut fra mitt siktemål med kvalitativt intervju valgte jeg intervjupersoner som kunne skape grunnlag for en dypere og mer fullstendig forståelse av det fenomenet jeg studerer. Etter Holme og Solvang (1996) er det viktigste med utvelgingsmåten at jeg sikrer meg et utvalg som passer til undersøkelsen som skal gjennomføres. Jeg har intervjuet fem avdelingsledere for idrettsfag, fire rektorer og en studierektor fra alle de fem skolene som tilbyr idrettsfag over tre år, og fylkets utdanningsdirektør. Mason (1996) advarer mot å gjøre mange intervjuer på samme dag, ettersom det kan gjøre deg usikker på hva som inntraff i det ene og andre intervjuet. Jeg planla maksimalt to intervjuer på samme dag. Fylket der jeg har innhentet data, ligger sør i Norge med korte avstander mellom byene. Ettersom skolene og personene skal anonymiseres, vil jeg i neste kapittel introdusere skolene og personenes pseudonymer.

Underveis i arbeidet med å etablere kontakt med forskningsfeltet, utviklet jeg en begrepsmessig og teoretisk forståelse og integrasjon av den nye kunnskapen jeg ønsket å tilegne meg. Det har vært viktig for meg å ta hensyn til fasenes innbyrdes avhengighet. Vel vitende om at en beslutning i en fase har konsekvenser for alternativer

som ligger i den neste, har det vært viktig å tenke nøye gjennom valg i alle faser. Selv om Kvale og Brinkmann (2009) har nummerert de syv fasene jeg har benyttet i denne masteroppgaven, har ikke dette vært en lineær progresjon fra den ene fasen til den andre. På tross av fokus på fasenes innbyrdes avhengighet, har det i praksis fungert mer som en spiralformet modell, der jeg underveis har skaffet meg en utvidet forståelse slik at jeg har vendt tilbake og videreutviklet tidligere faser (Marshall og Rossman (1999)). Dette har betinget at jeg som forsker har vært fleksibel.

5.3 Kvalitativt forskningsintervju

Data generert gjennom kvalitative intervjuer er egnet til å beskrive og tolke temaer i intervjupersonens livsverden (Kvale, 1997), og Mason (1996) kaller et kvalitativt intervju en samtale med mening. Derfor er dybde i utvalgte temaer viktigere enn bredde. Jeg har valgt å intervju en og en person for å kunne få fram hver enkelts synspunkter. Selv om en slik intervjuprosess ikke kan kalles en samtale mellom to likeverdige parter (Kvale og Brinkmann, 2009), har det likevel vært viktig å legge til rette for at intervjupersonene har fått anledning til å forme og påvirke innholdet og forløpet av samtalen. Min rolle som forsker har formet rammene for intervjuene, men ettersom jeg har gjort et strategisk utvalg av intervjupersoner, hvilket innebærer at mine informanter er sentrale for det jeg forsker på (Taylor & Bogdan, 1984), var alle informantene engasjert og opptatt av det jeg tok opp. Jeg har basert mine intervjuer på en intervjuguide som strukturerer ulike temaer nedfelt i mine problemstillinger. Det innebærer at intervjuguidene er organisert med sett av spørsmål til de ulike emnene. Kvale (1997) definerer dette som en halvstrukturert intervjuguide (Se vedlegg 3). Gjennom halvstrukturert intervjuform ønsket jeg en interaksjon med intervjupersonene slik at kunnskap i forbindelse med mine problemstillinger kunne trekkes fram. Kvale og Brinkmann (2009) har gjort meg oppmerksom på at ”... jo mer spontan intervjuprosedyren er, desto større sannsynlighet vil det være for å innhente spontane, levende og uventende svar fra de intervjuede” (Side 144). Og på den andre siden påpeker de at ”... jo mer strukturert intervjusituasjonen er, desto lettere vil den senere begrepsmessige struktureringen av intervjuet i analysen være” (Side 144). Derfor har det vært viktig for meg å finne en balansegang i intervjuprosessen der jeg primært har holdt meg til min intervjuguide, men samtidig åpnet for at informanten kunne være spontan og deltakende. Bogdan og Taylor (1984) poengterer at selv om intervjuguiden er ”... broad and open-ended” vil jeg likevel kunne undersøke det jeg ønsker. I min

masteroppgave er jeg ikke opptatt av norsk skole generelt, men spesifikt interessert i utdanningskvaliteter, styring og profilering på idrettsfag i utvalgte videregående skoler.

Intervjusituasjonen

Det er viktig at intervjusituasjonen føles trygg og avslappende. Forhold som tid, sted, hvor opplagt en er og framgangsmåte spiller inn. Alle intervjuer ble gjennomført på informantenes arbeidsplass på grunn av at det skulle være enklest mulig for dem, og at en som regel føler seg trygg i et miljø en kjenner til. Måten jeg utførte selve intervjuene på var å starte med en kort orientering. Jeg startet med å presentere meg selv, min undersøkelse og formålet med intervjuet før jeg forklarte kort hvilke emner jeg ville stille spørsmål fra, om konfidensialitet, samtykke og hva lydopptakeren skulle brukes til. Før selve intervjuet kunne starte ble samtykkeerklæringen også undertegnet. Kvale og Brinkmann (2009) poengterer at de første minuttene er viktig i et intervju. Intervjupersonen vil da danne seg en klar oppfatning av meg som intervjuer før de legger fram sine følelser, synspunkter og opplevelser. Denscombe (1983) mener intervjuet i seg selv kan være en meningsfylt for informantene, der de får lov til å legge ut om egne erfaringer, meninger og opplevelser. I samtlige elleve intervjuer føler jeg det var god atmosfære, og i åtte av dem syntes jeg det var god forståelse og gode rammebetingelser for et godt intervju. Mason (1996) vektlegger å være relatert og oppdatert om mine informanter, være sensitiv for eventuelle etiske dilemmaer, hjelpe til med flyten i intervjuet, holde fokus på relaterte temaer og vise interesse for informantens svar. Slike råd har vært viktig for meg gjennom alle intervjuene. I flere av intervjuene opplevde jeg en stigende interesse for de ulike emnene. Noen gikk det opp et lys for og andre ble interessert i å arbeide videre med noen av problemstillingene vi diskuterte. På tross av dette følte jeg det var tre intervjuer som skilte seg ut. Det ene intervjuet med en avdelingsleder ble oppstykket på grunn av flere avbrytelser fra kolleger som banket på døren, det andre på grunn av en rektor som måtte i framskyndet møte og det tredje med en avdelingsleder der jeg følte kjemien og den gode forståelsen ikke var like god som i de andre intervjuene. Med varierende spørsmålstyper som introduksjons-, oppfølgings-, spesifiserende, direkte, indirekte, strukturelle og fortolkende spørsmål, har siktemålet med intervjuene vært å generere data egnet til en forståelse av hvem og hva som setter dagsorden, og tar valgene når idrettsfag blir profilert i den videregående skole. Eksempler på ulike spørsmålstyper:

Indirekte spørsmål:

”Hva slags elever tror du idrettsfag ved din skole appellerer mest til?”

Kan følges opp med et fortolkende spørsmål:

”Du mener altså at...?”

Eller et spesifiserende spørsmål:

Hva tenker du om det?

På tross av gode forberedelser med varierte spørsmål kan enkelte uttalelser gi flere tolkningsmuligheter, eller at for eksempel avdelingsleder og rektor fra samme skole har motstridende uttalelser. I slike situasjoner var det viktig at jeg klarte å stille gode oppfølgingsspørsmål for å klargjøre tvetydigheten. Bogdan og Taylor (1984) beskriver det slik: ”One of the keys to successful interviewing is knowing when and how to probe” (s.98). Om intervjupersonene eller jeg som forsker var uklar var det viktig å kontinuerlig klargjøre uttalelsene. Dette ble gjort ved at enten spørsmålet eller svaret ble gjentatt, eller forklart ytterligere med eksempler eller andre sammenlikninger.

Patton (1990) skriver om tre store fallgruver jeg som intervjuer må se opp for: det lukkede, det uklare eller vage og det komplekse spørsmålet. Det lukkede spørsmålet kan enten gi et gradert eller ja/nei svar. Uklare eller vage spørsmål forekommer om studiet er uklart for meg som forsker. For å forebygge dette gjennomførte jeg to prøveintervjuer for å teste om intervjuguiden fungerte etter intensjonen, for å trene på intervjusituasjoner og for å gjøre nyttige justeringer (Mason, 1996). Den tredje fallgraven er for komplekse spørsmål. Jeg har prøvd å ha så korte innledninger til spørsmålene som mulig, men ved noen anledninger måtte jeg gi bakgrunnsinformasjon for at informanten enklere skulle kunne forstå påfølgende spørsmål. I tillegg til dette påpeker Mason (1996) etiske aspekter ved intervjufasen. Hva spør jeg om? Er det for personlig og privat, eller om ting ikke informantene vil snakke om? Hvordan spør jeg? Stiller jeg lurespørsmål for å forvirre informantene? Hva lar jeg informantene fortelle meg? Avslører informantene mer enn de egentlig tenker de skal? Som den sterkeste part i intervjusettingen (Mason, 1996), er det jeg som forsker som er ansvarlig for at blant annet tilliten og anonymiteten jeg har lovet ikke misbrukes. For å forebygge slike fallgruver, ba jeg alle mine informanter be meg utdype spørsmål de opplevde som

uklare. Det forutsatte jeg som en del av den dialogen et semi-strukturert intervju i en god atmosfære inviterer til.

Ved bruk av intervju som metode er det også viktig å være klar over at metoden kan ha ulemper. Bogdan og Taylor (1984) poengterer at selv om informantene gir uttrykk for sin livsverden gjennom ord, er det ikke dermed sagt at det ikke er stor avstand mellom hva de sier og hva de faktisk gjør. Det er også viktig at leseren har en forståelse av at dataene må forstås ut fra en bestemt tidsperiode. I ettertid av datainnsamlingen og analysen ble interessen for å gå enda mer i dybden og undersøke flere aspekter ved emnene stor. Ely (1991) minner i den sammenheng om at man en gang må sette strek og erkjenne at det ikke er mulig "... to fulfill the impossible dream of getting it all".

Dybdeintervjuene er blitt tatt opp på tape og transkribert ad verbatim. Dataanalysene er derfor gjort av intervjuene som transkribert tekst. Hvordan denne prosessen ble gjennomført vil jeg diskutere nedenfor.

5.4 Transkripsjon av intervjuer

Å transkribere betyr å transformere, i dette tilfellet fra muntlig til skriftlig form. En slik utskrift er en oversettelse fra en narrativ form, en muntlig diskurs, til en skriftlig diskurs (Kvale og Brinkmann, 2009). I arbeidet med å transkribere har det vært en utfordring å gi gjengi velformulerte muntlige uttrykk til skriftspråk. Det sosiale samspillet, stemmeleie, kroppsspråk, ironi og andre elementer i intervjukonteksten mener Bourdieu (1999) nesten med sikkerhet går tapt i en transkripsjon. Jeg tok mine intervjuer opp på tape. Dette gjorde at jeg kunne konsentrere meg om intervjuets emne og dynamikken i intervjusituasjonen. Jeg har hatt høy opptaks kvalitet med god lyd kvalitet på mine intervjuopptak og jeg valgte å transkribere mine intervjuopptak selv. Slik Maykut og Morehouse (1994) påpeker gjorde det at jeg fikk gjenoppleve intervjuene og ble vesentlig mer kjent med datamaterialet. Allerede da startet meningsanalysen av det som ble sagt. Som Maykut og Morehouse (1994) anbefaler, har jeg transkribert intervjuene så ordrett som mulig, med gjentakelser og registreringer av for eksempel «eh» og «hmm». I tillegg er latter, sukk og pauser lagt inn. Et eksempel fra min transkripsjon:

I: Hva slags elever tror du idrettsfag ved din skole appellerer mest til?

X: (Smiler) For det første, ... de som driver veldig aktivt med idrett, OG bruker mye av tiden sin på dette. Det er den første gruppen. Den andre gruppen er de som både driver med idrett OG ønsker et studieforbereende program..., men er mer opptatt av idretten sin enn fagene. Eh, og så har vi den tredje gruppen, det er de som er opptatt av både fag og idrett. ... og jeg tror det er riktig rekkefølge(.) Hmm, ja, det er riktig rekkefølge.

Eksempler på mine transkripsjonskonvensjoner:

...: Pause/tenker

Store bokstaver: Ord/lyd som er sterk i forhold til andre ord i setningen.

(.): Et "hull" i eller mellom ytringer.

Målet mitt i analysen har vært å finne mønster i ord og handlinger og presentere disse mønstrene for leseren, samtidig som jeg prøver å stå så nær den verden informanten i utgangspunktet opplever den (Maykut og Morehouse, 1994). De etiske problemstillingene ved dette forskningsstadiet er flere. Jeg har spurt meg selv hva det innebærer å foreta en lojal, skriftlig transkripsjon av intervjupersonens muntlige uttalelser. Kvale og Brinkmann (2009) mener spørsmålet om «hva som er en korrekt transkripsjon?» er umulig å besvare og at det ikke finnes en sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form. Jeg har valgt å overføre samtalen med en litterær stil som har gjort det mulig å formidle meningen med intervjupersonens historier til leseren. I tillegg har jeg inkludert lange pauser, gjentakelser og tonefall for å kunne fortolke for eksempel betydningsgraden av ulike emner. Underveis i arbeidet har jeg lagret opptakene og transkripsjonene trygt på en passordbeskyttet, innelåst pc. Allerede på transkripsjonsstadiet har jeg valgt å skjule intervjupersonens identitet.

5.5 Analyse av transkriberte tekster

Som metode i dataanalysene anvender jeg Glaser og Strauss` (1967) "constant comparative method", slik den er beskrevet av Maykut & Morehouse (1994). Denne metoden er en av mange som innebærer en induktiv analyse av kvalitativ data. Ulike måter å kopiere og sortere data i stykker og deler refereres av Lincoln og Guba (1985) som "unitizing" av data. Søken etter mening starter ved å identifisere små deler av data, som senere vil gi grunnlag for en større forståelse av mening. Ved å kategorisere dataene i kodingsprosessen søker jeg fornuftige rekonstruksjoner av det informantene

formidler. ”The constant comparative method” kan sies å være delt i fire bolker: ”Inductive category coding” går ut på å starte prosessen med å forberede kategorier og sortere dataene. Poenget var å lage noen hovedkategorier og sortere utsagn og meninger under disse. Dette hjalp meg å bli kjent med datamaterialet. Maykut & Morehouse (1994) anbefaler å henge opp dette på et stort ark med lapper for å få god oversikt. ”Refinement of Categories” tar steget videre. Målet her er å sortere ut meningen på de ulike lappene under de ulike kategoriene. Å lage seg regler for hva som skal til for at en ”lapp” kan henge under en gitt kategori, er nødvendig (Maykut & Morehouse, 1994). I tillegg til dette skal det lages koder som kan brukes til å markere dataene for å komprimere kategoriene. ”Exploration of relationships and patterns across categories” er selvforklarende. Fokuset på dette steget i analysen er å trekke ut meningen av de ulike kategoriene. Her vil det komme tydelig fram viktige funn som er gjort og eventuelle mangler. Siste steget i modellen er ”Integration of data and writing up the research”. På dette steget skriver jeg om hva jeg har hørt, sett og forstått for å skape det som kalles ”harmonisk lyd” av dataene. I selve presentasjonen har jeg prøvd å la informantens stemmer tale for seg så ofte som mulig for å gi leseren en følelse av å ”gå i informantens sko” og se ting fra deres ståsted (Bogdan og Taylor, 1984). Sitatene er stort sett gjengitt ordrett, unntaksvis er språket korrigert for at leseren enklere kan forstå meningen. Dowling Næss (1998) påpeker at jeg må spørre meg, har jeg klart å unngå å framstille både informantens og min historie som lukket? Det er viktig at historien gir leseren mulighet for videre tolkning. Videre i studien har jeg benyttet meg av pseudonym på mine informanter. Det gjør det enklere for leseren å ”følge” de ulike personene gjennom datapresentasjonen. Bruk av pseudonym på både skoler og informanter har tilknytning til ulike etiske aspekter. Pålitelighet i både innsamlingen og analyse av data er med på å underbygge kvaliteten i mitt arbeid.

5.6 Etiske overveielser

I en kvalitativ undersøkelse er etiske overveielser, reliabilitet og validitet faktorer som må være gjennomgående i hele studiet. Dette har vært viktige faktorer for meg fra planleggingsfasen til innleveringen av dette arbeidet. Forskning krever at jeg som forsker forholder meg til etiske retningslinjer og prinsipper innen forskningsmiljøene og deres relasjon til omgivelsene. I 2001 trådte Personopplysningsloven i kraft. Loven krever meldeplikt av studier som omfatter personopplysninger. Min masteroppgave er derfor meldt inn og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (se vedlegg

4). Etter Kvale (1997) er valid, eller sann, forskning basert på korrekt prosedyre i bruk av metoder som måler det de er ment å måle. Naturlig vil da usann forskning være resultater som ikke korresponderer med virkeligheten den er ment å beskrive. Som Smith (1995) påpeker, er det selvfølgelig mulig for sann forskning å være uviktig, i den grad forskningen er lite triviell eller gir liten forståelse av fenomenet. Viktighet skiller seg derimot fra din bedømmelse om min forskning er god eller dårlig.

Spesielt i forskning som bygger på intervjuer dukker det opp etiske dilemmaer på grunn av de komplekse forholdene som er forbundet med å «utforske menneskers privatliv og legge beskrivelser ut i det offentlige» (Kvale og Brinkmann, 2009). Heggen (1995) beskriver fire generelle krav når det gjelder forskning med mennesker. For det første skal informantene gi sitt samtykke. Dernest må verdien av den nye kunnskapen en tilegner seg vurderes opp mot risikoen for informantene ved å delta. Forsøkspersonene kan av egen fri vilje trekke seg fra deltakelsen til enhver tid. For det fjerde kreves det at fortrolige opplysninger ikke på noen måte eller tidspunkt kan føres tilbake til informantene. I gjennomgangen av de ulike fasene i dette kapitlet har jeg prøvd å diskutere de etiske problemstillinger som dukker opp fortløpende. Etikkk kommer fra ordet *ethos*, som på gresk betyr karakter (Kvale og Brinkmann, 2009). Senere er det blitt oversatt til det latinske ordet *mores*, altså moral. Jeg vil ikke skille disse i stor grad i denne studien, men heller gjøre som Kvale og Brinkmann (2009) å se på begge begrepene som «den menneskelige eksistens`bør-het». Det vil si det som innebærer moralske fordringer om å tenke, føle, handle og være på den måten medmennesker forventer.

5.6.1 Reliabilitet og validitet

Kvale og Brinkmann (2009) mener en som forsker må unngå en ekstrem posisjon som på den ene siden er den subjektive relativismen, der alt kan bety alt, og på den andre siden den absoluttiske søken etter den sanne, objektive meningen. I vitenskapsteorier er begrepene reliabilitet og validitet sentrale. ”Reliabilitet har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre” (Kvale og Brinkmann, 2009, side 250), mens validitet kan bli definert som en uttalelses sannhet, riktighet og styrke. Begrepet reliabilitet brukes ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et forskningsresultat kan anvendes eller reproduseres av andre forskere (Kvale og Brinkmann, 2009). Et eksempel på reliabilitet kan være om en informant ville endret sitt svar på et objektivt

sett likt spørsmål fra to ulike forskere. En vilkårlig subjektivitet bør motvirkes, men samtidig må ikke dette gå ut over forskerens kreative tenkning og variasjon. I samfunnsvitenskapen kan validitet sies å være hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den er ment til å undersøke (Marshall, 1990). Et valid argument kan være et velfundert, berettiget, sterkt og fornuftig argument. Fra gammelt av snakket en kun om validitet i kvantitativ forskning, ettersom kvalitativ forskning ble regnet som ugyldig, da den ikke resulterte i tall. Men i en bredere fortolkning hevder Kvale og Brinkmann (2009) at kvalitativ forskning også kan regnes som valid om våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene som vi ønsker å vite noe om. De skriver at jo mer en validerer, desto større er behovet for ytterligere valideringer. Forhåpentlig vil mine redegjørelser i seg selv være så klare at det underbygger dens gyldighet. Om utredningen av mine konklusjoner reflekterer valg og metoder i forskningsprosessen, underbygger det forskningens gyldighet, og spørsmålet om validitet imøtekommes slik det er vanlig i kvalitativ forskning. Med den uklarheten det har vært i ”validitetsdebatten” (Sparkes, 1992; Kvale, 1997) har det vært viktig for meg å være tydelig på hva validitet og ”riktighet” er i min studie. Som jeg har vært inne på har jeg gjennom hele prosjektet prøvd å ”legge alle kortene på bordet”. Ved å legge fram sitater så ordrett som mulig har jeg lagt til rette for en ”åpen dialog” med leseren. Dermed kan validitetsvurderingen gjøres av leseren underveis. Ettersom jeg redegjør for ulike valg underveis vil leseren selv kunne bedømme prosjektets troverdighet (Marshall, 1990; Sparkes, 1992).

Etter Kvale og Brinkmann (2009) understrekes at fortrolighet med etiske retningslinjer, min integritet og rolle som person er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskapen som treffes i kvalitativ forskning. At jeg som forsker har prøvd å være åpen og erkjent at det finnes tolkningsmuligheter alt etter hvilke ståsted en har, så vil også leseren selv ha muligheten til å vurdere hvorvidt det er fornuft i mine tolkninger (Sparkes, 1992). Når jeg videre diskuterer personlig erfaring og min rolle som forsker har jeg hatt Pattons (1990) utsagn om at ”troverdigheten til kvalitativ forskning avhenger av min troverdighet fordi jeg er både instrument for datainnsamling og i sentrum for den analytiske prosessen” i bakhodet.

5.6.2 Personlig erfaring

Tidlig på 2000-tallet fullførte jeg mine tre år på ”idrettslinja”. Valget mellom topp- og breddeidrett som Kunnskapsløftet har åpnet for, var ikke mulig etter daværende læreplan, men i faget aktivitetslære kunne vi velge en fordypningsidrett. For en stor gruppe av oss var valget av fotball enkelt. Larvik Fotball var nyetablert og hardt satsende med sterke markedskrefter i ryggen. Klubben ønsket at vi skulle trene mest mulig fotball, også på skolen. Et samarbeid mellom skolen og klubben gjorde at en kombinasjon av fotballsatsing og arbeid mot en generell studiekompetanse var mulig. Årene etter videregående skole benyttet jeg til å være befalsskoleelev og befal i Forsvaret. Det var interessant å se militæret som soldat på ”nederste trinn” i et hierarkisk system, til noe lenger opp der jeg var med på å ta beslutninger som sersjant og fenrik. På vei mot denne masteroppgaven har jeg tatt trenerkurs i fotball, praktisert i treneryrket, vært i praksis på ulike alderstrinn i skolen og vikariert både i grunnskolen og videregående skole som lærer. På disse tre ”arenaene” har jeg altså ikke bare sett hverdagen som idrettselev, jegersoldat og fotballspiller, men også som lærer, befal og trener. I tillegg har år som kaptein på fotballbanen og elevrådsrepresentant gitt meg innblikk i hvordan og hvem som tar beslutninger. En kombinasjon av denne bakgrunnen ligger bak min interesse for idrettsfaget og dette studiet.

5.6.3 Min rolle som forsker

I anvendelse av kvalitativ metode, er min egen rolle som forsker sentral. I kvalitativ forskning, og spesielt i forbindelse med data generert gjennom intervjuer, øker betydningen av min integritet. Som intervjuer er jeg det viktigste redskapet til innhenting av kunnskap. Lincoln og Guba (1985) mener intervjueren er det eneste instrumentet som er fleksibelt nok til å fange kompleksiteten, subtiliteten og situasjoner med konstant endring i menneskelig erfaring. Både hvem jeg er og hvordan jeg framstår påvirker intervjusituasjonen og kvaliteten på dataene mine. Jeg er bevisst at jeg som forsker tar med meg min sosiale bakgrunn inn i intervju-settingen og prosjektet som helhet, det gjelder kjønn, faglig, politisk og idrettslig bakgrunn. ”Forskningens uavhengighet” mener Kvale og Brinkmann (2009) kan påvirkes av både veileder, informanter og andre deltakere i tillegg til min bakgrunn. I dialog med medstudenter, veileder og informanter har det vært viktig at disse tilknytningene ikke har ført til at jeg har lagt mer vekt på visse resultater og ignorert andre. Maykut og Morehouse (1994) mener det som karakteriserer en god kvalitativ forsker er en som kan tilegne seg og høre

hva andre sier, og mest av alt er dypt og genuint nysgjerrig på informantens erfaringer. Samtidig som jeg er nysgjerrig og lydhør overfor hva som sies, har det også vært viktig å tenke over hva som ikke sies under intervjuene. Jeg har fokusert på å lytte til mine informanter, være åpen for det jeg hører og ikke spille på fordommer. Før jeg gjorde intervjuene tenkte jeg nøye gjennom mine meninger slik at jeg ble bevisst på hva jeg selv ”bar med meg” som forsker i eget felt. Jeg fokuserte på at det ikke var mine antagelser og meninger som skulle bekreftes eller avkreftes, men at jeg ville få en forståelse av hvilke tanker og meninger informantene hadde vedrørende de ulike emnene. Det er mange valg som kan påvirke mine funn, men Kvale og Brinkmann (2009) mener min kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet uansett vil være den avgjørende faktor.

Jeg har selv gjennomført dybde-intervjuene, transkribert og tolket dataene. Kårhus (2010) understreker hvordan det betinger at jeg som forsker har et særlig bevisst krav om å være kritisk refleksiv omkring mitt kjennskap til feltet, herunder også egne synspunkter på nasjonale utviklingstrekk på ”idrettslinja”, og hvordan det kan påvirke meg som intervjuer. Wadel (1991) minner dertil om at like lite når det forskes i egen kultur som når det forskes i andre felt og kontekster, er forskeren en verdifri observatør. Verdifrie er heller ikke metodologier forskeren bekjenner seg til og metoder, eller instrumenter, som anvendes for å generere ulike former for kunnskap. Derfor har jeg i mitt arbeid lagt vekt på klargjøring av teoretiske og analytiske referanserammer som er lagt til grunn for en studie av hvordan lokale skoler profilerer sitt idrettsfaglige tilbud. Ved å drøfte slike metodiske overveielser vil jeg at leseren skal kunne reflektere rundt hvorvidt mitt prosjekt kan være nyttig, i motsetning til om forskningen er sann (Dowling Næss, 1998).

6. Presentasjon og drøfting av data

Innledningsvis følger en introduksjon av rektorene, avdelingslederne, utdanningsdirektøren og skolene som deltok i datainnsamlingen. I framstillingen blir det benyttet fiktive navn på de ulike skolene, rektorene og avdelingslederne, mens utdanningsdirektøren blir henvist til med stillingsbetegnelse. Dette gjøres for at "... private data som identifiserer deltakerne, ikke avsløres" (Kvale og Brinkmann, 2009, side 90). Jeg har gitt avdelingslederne navn på «A» og rektorene navn på «R» til bruk i mine analyser, men vil i presentasjonen som følger også knytte navnet til stilling. I min prosjektbeskrivelse er jeg tydelig på at alle intervjupersonene anonymiseres gjennom hele studiet. For å hindre repetisjon blir ikke alle innsamlede data presentert, men et selektivt utvalg som jeg anser som uttrykk for sentraltendensen i datainnsamlingen. Uthevinger som er gjort i sitatene, er min utheving for å markere det mest essensielle i det aktuelle sitatet.

Utdanningsdirektøren:

Utdanningsdirektøren i fylket har lang fartstid i skoleverket. Han har god erfaring som både lærer og rektor ved flere av skolene i fylket. Han har vært direktør for utdanning i seks år.

Midt vgs

Skolen tilbyr friluftsliv og bredde- og toppidrett som valgfrie programfag på idrettsfag. I tillegg er det åpnet for at skolens andre utdanningstilbud kan velge toppidrett som valgfritt programfag. Idrettsfag har eksistert i mange år på skolen.

Renate har lang fartstid i skoleverket. Hun har vært lærer i lang tid før hun de siste 14 årene har vært rektor.

Are har jobbet ved flere av skolene i fylket og kjenner godt til utdanningstilbudet. Han har vært ansvarlig for idrettsfag i tre år.

Nord vgs

Skolen tilbyr bredde- og toppidrett som valgfrie programfag på idrettsfag. I tillegg er det åpnet for at skolens andre utdanningstilbud kan velge toppidrett som valgfritt programfag. Idrettsfag er blitt tilbudt på skolen i mange år.

Rune er en ung rektor med noen få år i stillingen. Han viser stort engasjement og interesse for idrettsfaget ved skolen.

Arvid har lite erfaring som avdelingsleder etter få år i stillingen. Han har derimot god fartstid som idrettslærer og kjenner til faget særs godt.

Sør vgs

Skolen tilbyr bredde- og toppidrett som valgfrie programfag på idrettsfag. I tillegg er det åpnet for at skolens andre utdanningstilbud kan velge toppidrett som valgfritt programfag. Idrettsfagstilbudet på skolen er nylig etablert.

Ragnhild er studierektor for flere utdanningstilbud ved en av fylkets største skoler, deriblant idrettsfag. Hun har vært studierektor i fire år og har god erfaring som lærer.

Albert har vært avdelingsleder i over ti år og kjenner godt til utdanningstilbudet i fylket. Albert har også mange år som lærer bak seg.

Øst vgs

Skolen tilbyr bredde- og toppidrett som valgfrie programfag på idrettsfag. I tillegg er det åpnet for at skolens andre utdanningstilbud kan velge toppidrett som valgfritt programfag. Idrettsfag, med spesielt fordypning i fotball, har vært skolens kjennetegn i flere tiår.

Rakel har bortimot ti års erfaring som rektor.

Anita har selv vært toppidrettsutøver og lærer i mange år før hun de siste årene har blitt leder for idrettsseksjonen.

Vest vgs

Skolen tilbyr alle de valgfrie programfagene, friluftsliv, lederutvikling, breddeidrett og toppidrett på idrettsfag. Idrettsfag har vært et tilbud til skolens elever helt fra ”idrettslinja” spredte seg rundt om i landet.

Rolf har arbeidet med mønsterplaner, reformer og kunnskapsløft i en årrekke etter mange år som rektor og lærer.

Audun har han vært lærer på idrettsfag i flere år og har over ti år bak seg som avdelingsleder.

Jeg vil nå starte med å legge fram resultater fra hva informantene syns om idrettsfag generelt. Hva gjør idrettsfag så populært? Videre vil jeg å legge fram flere resultater som underbygger svarene til mine problemstillinger.

6.1 Idrettsfag

Som jeg har vært inne på i kapittel 2.1, har idrettsfag hatt en stor vekst både i antall skoler og elever. Elevantallet på idrettsfag har steget fra 3894 i 2006-2007 til 11077 samlet på VG1, VG2 og VG3 i 2009-2010 (Udir.no, 2011a). Hva ligger bak utviklingen? I det aktuelle fylket er det fem skoler som nå tilbyr idrettsfag. I tillegg er det flere andre skoler som tilbyr ulike valgfrie programfag, som friluftsliv og toppidrett, uten å ha idrettsfag på skolen. Fylket har som mål at flest mulig elever skal komme inn på sitt førstevalg når de søker videregående opplæring. Det har ført til at fylket har utvidet sitt idrettsfagtilbud i takt med søkermassen. I skoleåret 2010-2011 var det hele 11481 søkere til idrettsfag på landsbasis. Av disse havnet kun 4,6 % på venteliste. Utdanningsdirektøren ser en meget positiv trend med idrettsfag at ”... det er et bortvalg fra idrettslinjene, som er ekstremt lavt. Sånn sett, fungerer idrettslinjene godt i forhold til det å fullføre og bestå og motvirke frafall”. I tråd med et av punktene Kunnskapsløftet var ment å utbedre (Engelsen, 2003), ser det ut til at idrettsfag bidrar til høyere gjennomføringsgrad i videregående opplæring. I følge utdanningsdirektoratet har det vært forholdsvis stabil gjennomføringsgrad i offentlig videregående skole de siste fem årene. Det har variert mellom 59 % og 56 % (Udir.no, 2011a), og utdanningsdirektøren mener idrettsfag bør få mye av æren for det. Videre kan han fortelle at det er status å ha idrettsfag på sine skoler, og elevene storrives med det. Også

i svensk videregående skole har det i flere år vært populært å tilby idrett på videregående skole. Tidlig på 1970-tallet ble, som nevnt, såkalte ”idrettsgymnas” etablert i svensk skole for å i møtekomme talentutvikling i toppidretten (Kårhus, 1985). Eriksson (1993) har gjennom rapporter visst til at flere miljøer som mente at det å ha idrett på skolen er status både for skolen og kommunen. Flere av både rektorene og avdelingslederne tror det kan være politiske føringer som bidrar til idrettsfagets sterke posisjon i norsk videregående skole, her ved avdelingsleder Are:

Idrett er populært og har sterk status i Norge som er en sterk idrettsnasjon. I tillegg er det politiske føringer i forhold til for eksempel helseaspektet. Idrettsfag skal ha en sterk plass i den offentlige skolen. Da Kunnskapsløftet kom ble idrettsfag stående som ett av de tolv utdanningsprogrammene, og fikk egentlig en styrket posisjon. Det er mange sterke idrettsmiljøer rundt omkring i byer og lokale miljøer i Norge som er en pådriver å få idrettsfag til vgs. Også ser vi at det er en stor generell idrettsinteresse blant ungdom. Det er alltid ventelister på å komme inn på idrettsfag.

Selv om det har vært lange ventelister på å komme inn på idrettsfag i fylket har søkertall fra andre steder vist at idrettsfag mister søkere. Det gjenspeiles i prosentandelen på ventelistene til idrettsfag de siste årene (Udir.no, 2010d). Lasse Møller, avdelingsleder for idrettsfag ved Ulsrud videregående skole i Oslo, syns utviklingen er bekymringsfull og tror nedgangen henger sammen med konkurransen fra de private skolene Wang, Treider og Norges Toppidrettsgymnas (Skotheim og Iversen, 2008). Han legger også til at nedgangen kan ha sammenheng med at flere skoler tilbyr toppidrett som eget fag. At stadig flere offentlige skoler åpner for at elever fra ulike utdanningsprogram kan velge idrettsfagets valgfrie programfag, er et tegn på at de offentlige skolene tar opp kampen mot de private tilbudene. Rektor Rolf ved Vest vgs, som har fulgt faget som både lærer og rektor i mange år, mener idrettsfag forandrer seg fra periode til periode:

Det har forandret seg ganske mye siden vi begynte på slutten av 70-tallet. I dag tror jeg at vi rir på en bølge, at det å ha sunn kropp, være i form, trene, helse, livsstil, teller mye. Det har blitt utviklet et miljø på idrettsfag som gjør at det har blitt nok aktivitet i seg selv. Før var det mer jag om at de som gikk ”idrettslinja” måtte drive med den og den idretten. Nå er det populært å gå der selv om du ikke driver med en bestemt idrett.

At alle fylker ble pålagt å opprette studieretningen idrettsfag fra og med skoleåret 1994-95 (Engvik, 2000) har påvirket ekspansjonen av faget, men utviklingen har fortsatt de siste 15 årene. Ved Sør vgs, som nylig har fått idrettsfag, forteller avdelingsleder Albert:

*Det er vel ingen hemmelig at det er veldig mange krefter på denne skolen som har mast, for å være ærlig, på meg for å innføre idrettsfag. Jeg har egentlig holdt igjen i veldig mange år fordi blant annet Nord og Vest vgs har idrettsfag. Så jeg syns det har vært naturlig at de har satset på idrettsfag, mens **vi har satset på toppidrett**. Som du sikkert vet, så har begge de skolene de siste åra også satset på toppidrett, så da ble det naturlig at vi også fikk idrettsfag.*

Dette resulterer i at skolene blir mer og mer like. Og ”maset”, som avdelingsleder Albert kaller det, kommer fra lederne på skolen, som i en årrekke har sett at ”idrettslinja” har trukket mange elever til andre skoler fra deres nærmiljø. Rektor Ragnhild forklarer skolens valg med at hun så tendensen til at mange av dem som søkte toppidrett ikke var på toppnivå. Da ble det aktuelt å tenke: ”Er det lurere å kanalisere de elevene inn på idrettsfag?”. Det er gjennomgående i denne studien at skolene ikke ønsker å avvise potensielle søkere til skolene.

Konkurransen mellom skolene ser ut til å øke, selv om både rektorer og avdelingsledere i denne studien toner ned kampen om elevene med pengesekkene. Hvordan skolene både samarbeider seg i mellom og konkurrerer om elever, kommer jeg tilbake til nedenfor.

Gjennomgående ser det ut til at idrettsfag trekker elever til de respektive skolene, men det er ikke bare jubel av den grunn. Det illustrerer avdelingsleder Audun ved Vest vgs på følgende måte:

Nå hadde vi 120 søkere på idrettsfag, altså tre ganger så mange elever som musikk, dans og drama, to ganger så mange som realfag. Det er ikke bare bra og jubel i taket. Men det er jo et resultat av den jobben som gjøres, sånn er det bare.

Vest vgs har er en stor skole med mange søkere. Verre kan det se ut for Nord vgs der internkampen synes enda mer reell:

Hvis Arvid gjør en god jobb for å rekruttere elever til idrett, så går det på bekostning av andre utdanningslinjer på skolen. Vi får ingen nye friske elever inn. De aller fleste i vårt inntaksområde søker til Nord vgs. Vi har flere utdanningsprogram på skolen. Hvis det da kommer mange søkere på idrett, blir det færre på andre (Rektor Rune).

Menneskene som er satt til å styre og profilere skolens tilbud, har mye å forholde seg til. Videre i dette kapitlet vil jeg se på ulike utdanningskvaliteter, profilering,

styringsdiskurser, valgfrie programfag og flere andre faktorer som er med på å sette dagsorden for skolene som tilbyr idrettsfag i fylket.

6.2 Profilerings

I dette underkapitlet vil jeg vise til data som belyser hvem som profilerer idrettsfag, hvordan det gjøres og hva skolene svarte da jeg spesifikt spurte om hva de prioriterer i profileringsarbeidet. Flere av skolene poengterte hvor viktig markedsføringen er, men samtidig tror rektor Rune at det er en del andre forhold som avgjør ungdommenes valg, en del andre variabler som skolene ikke er i nærheten av å fange opp.

Hver enkelt skole avgjør selv hvilke av de nye valgfrie programfagene de ønsker å tilby. I tillegg står de fritt til å forme innholdet i disse fagene innenfor Kunnskapsløftets rammer. Denne friheten i læreplanen og Kunnskapsløftet generelt har gjort det interessant å se nærmere på hvilke utdanningskvaliteter de vektlegger og hvordan de profilerer sitt tilbud.

I studien, og spesielt i dette kapitlet, benytter jeg meg av begrepet hospitering, hospiteringsdager og lignende. I Kunnskapsløftet heter det utprøving av programfag til valg. Det er også et tilbud gjennom faget utdanningsvalg på ungdomstrinnet. Elevene har muligheten til å dette minst to ganger både i 9. og 10. klasse. Etersom alle mine informanter benyttet seg av begrepet hospitering, har jeg valgt å gjøre det samme gjennomgående i denne studien.

6.2.1 Hvem og hvordan markedsfører og profilerer skolene sitt tilbud?

Med unntak av en region i fylket står skolene fritt til å profilere sitt tilbud. Politikerne har gått inn for at skoler i midtregionen ikke kan besøke ulike skoler, men kun motta besøk i form av hospiteringsdager og lignende. Felles for alle skolene er at de markedsfører sitt tilbud gjennom sine hjemmesider og hospiteringsdager.

Rektor Renate ved Midt vgs undrer seg hvorvidt det er nødvendig for skolen å profilere seg, ettersom idrettsfag har vært et svært populært tilbud helt siden det startet opp. Avdelingsleder Are, som er ansvarlig for dette ved skolen, informerer om hvordan markedsføringen faktisk foregår ved Midt vgs:

*Ungdomskoleelever både i 9. og 10. klasse får være med en dag hos oss der de får kjennskap til faget i form av **hospiteringsdager**. Det er en viktig markedsføringsarena. Vi har også **foresattemøte** med ungdomsskolene i nærområdet, der vi presenterer utdanningsområdene våre. Vi har tidligere vært veldig aktive på ungdomsskolene selv og som idrettslærere vært ute og informert om idrettsfag. Den ordningen får vi ikke til nå lenger pga en ordning i inntaksområde Midt, hvor det er bestemt at vgs ikke skal ut til skolene, men omvendt. Så vi ser nå at vi ville gjerne gå tilbake til den andre ordningen vi hadde før hvor vi kunne reise mer aktivt ut og markedsføre på ungdomsskolene.*

Etter dette synes hospiteringsdager å være den viktigste markedsføringsarenaen for Midt vgs. Avdelingsleder Are er selv ansvarlig for disse hospiteringsdagene, men bruker idrettslærere, som igjen anvender elevene, til å stå for både praktiske og teoretiske økter.

I tillegg til hospiteringsdager har Øst vgs knyttet til seg personer som er ansatt både som lærere ved skolen og trenere i samarbeidsklubbene. Avdelingsleder Anita sier dette gjør at lærerne/trenerne og nåværende elever kan påvirke potensielle søkere i større grad. I tillegg legger hun vekt på å gi et godt inntrykk til foresatte: ”Det er mye som snakkes om på tribunen blant foreldrene, så det er en viktig arena”. Hun misliker imidlertid ”... at andre skoler har markedsført seg aggressivt i Østs lokalavis. Det reagerte vi veldig på. Det skjedde to ganger, men nå er det over. Vi synes at en kan ha en sone som er din så lenge tilbudene er veldig like”.

Avdelingsleder Albert ved Sør vgs bruker også klubbene flittig til å profilere skolens tilbud. Sammen med sine fagledere vil de i framtiden legge enda mer vekt på de individuelle idrettene og opprettholde samarbeidet med ungdomsskolenes rådgivere:

*Det er ingen hemmelighet at mange velger fotball eller håndball på toppidrett. Nå er det derimot flere og flere som velger individuelle idretter. Det er interessant hvordan du kan koble individuelle idretter som et toppidrettstilbud til idrettsfag. Å kontakte klubber med individuelle idretter ser jeg for meg kan bli et satsingsområde de neste åra. **En annen viktig gruppe er rådgiverne rundt omkring på ungdomsskolene. Vi har egne møter med dem, både for å skolere rådgiverne og sørge for at vi får god kontakt med de enkelte miljøene.***

Rektor Rune ved Nord vgs involverer seg gjerne i avdelingsledernes jobb med markedsføring:

*Jeg er med som rektor, i den forstand at jeg kan lage en bestilling til avdelingsleder. Jeg ønsker det sånn og sånn. **Jeg har bakgrunn fra***

markedsføring selv, så jeg er aktivt med når det er snakk om profilering av de ulike programfagene.

Ved hjelp av sin studiebakgrunn har rektor Rune arbeidet med flere profileringsarenaer for skolen:

Vi har brukt kinoreklame, og vi bruker Facebook. Eneste skolen i fylket som bruker Facebook aktivt. Vi bruker Twitter og vi har en aktiv hjemmeside. Og vi bruker informasjonsnett i form av egen informasjonsavis, som vi sender ut sammen med avisene i nærmiljøet. Alle husstander får den i januar. Og i tillegg til det er vi rundt på utvalgte ungdomsskoler i nabofylket som vi har samarbeid med. Vi sender også ut brev til alle potensielle elever som har vært på besøk her og legger ved en penn og et nøkkelbånd som en sånn liten, "vi har ikke glemt deg" type ting. Det gjelder også å ikke mase for mye, for vi er jo ikke helt desperate!

Avdelingsleder Arvid supplerer sin rektors gode profileringsjobb ved å bemerke at skolen også jobber med å lage et godt omdømme på skolen, slik at elevene som allerede går der prater godt om skolen til ungdomsskoleelever.

Rektor Rolf ved Vest vgs deler samme syn som avdelingsleder Arvid og påpeker at elevene selv er skolens største markedsførere. I tillegg er han som rektor selv delaktig på grunn av økt konkurranse mellom skolene som følge av nåværende ressurstilodelingsmodell:

*I og med at det er sånn, så blir det **en veldig sterk konkurranse mellom skolene om å få flest mulig elever**, og da har særlig idrettsfag, det vil jeg nesten si er helt spesielt, idrettsfag i ulike fatninger og versjoner, ført til at skolene hiver seg på det og vil gjerne ha det. For de vet at **det er en viktig rekrutteringsfaktor**. Så jeg er absolutt med i den forstand.*

I tillegg til innsats av elevene, han selv og avdelingsleder er skolen såpass stor at det er en egen elevtjeneste med egen avdelingsleder som har ansvaret for logistikken rundt besøk på ungdomsskolene og annet profileringsarbeid. Til tross for økt konkurranse fra andre skoler mener rektor Rolf at Vest vgs fortsatt tiltrekker seg elever:

Naboskolene har vært, hvis jeg sier det pent, veldig flinke i markedsføringen, men det har ikke gått utover oss allikevel altså. Det tror jeg har noe med at idrettsfag og alle typer varianter som nå finnes er i tiden altså. Det er populært i seg selv, det har status.

På hospiteringsdagene til Vest vgs kan avdelingsleder Audun fortelle at det er elevene som tar ansvaret: ”2. klasseelever har ansvar for alle de 120 9. klassingene som kommer hit. De gjør ulike oppgaver i løpet av to dager, jeg tror at det handler mye om kunnskap”.

På spørsmål om utdanningsdirektøren legger noen føringer på hvilke valgfrie programfag som profileres og hvordan skolene profilerer sitt tilbud, svarer han følgende:

Skolene styrer dette helt selv, og de styrer det ut fra egenarten sin, ut ifra lokale forhold, ut ifra fasiliteter de har og ut ifra lokale idrettsforeninger. Som de alle har kontakt med. Så det er full styring ute på skolene. Og da har de full frihet til å profilere idrettsfag innenfor de etiske rammene vi har. Vi har jo fritt skolevalg i fylket, så skolene konkurrerer om elevene.

Utdanningsdirektøren legger ingen føringer på hvilke valgfrie programfag som profileres ved de ulike skolene. Senere i studien vil jeg belyse hvordan konkurransen om elevene påvirker utviklingen av skolenes tilbud.

Kort sammenfatning

Analysene av dataene presentert over underbygger at hospiteringsdagene er en viktig markedsføringsarena for skolene. Gjennom dem vil de få fram sin egenart og sine tilbud direkte til elevene. I tillegg har skolene blant annet foresattemøter, egne elevtjenester som besøker de lokale ungdomsskolene og kontakter i klubbene i nærmiljøet.

Gjennomgående i min analyse kommer det fram at idrettsfag er en viktig rekrutteringsfaktor for skolene. Bortsett fra å nekte skolene i Midt regionen å besøke skolene, legger utdanningsdirektøren ingen føringer på hvordan og hva skolene profilerer. På de ulike skolene er rektor, avdelingsleder, faglærere og elever med på å markedsføre skolens tilbud.

6.2.2 Hva legger skolene vekt på når de profilerer sitt tilbud?

Ved Midt vgs sier rektor Renate at aktivitet og friluftsliv vektlegges i stor grad når skolen er ute og markedsfører sitt tilbud:

Altså, sånn når vi kommer ut til ungdomsskolene for å snakke om dette, så er det aktiviteten på idrettsfag og turene som ført og fremst kommuniseres. Og lærerne kommuniserer veldig klart tilbake til meg at vi aldri må finne på å

redusere på fagturene. For det er det som gjør at elevene trives så godt, det er det som gjør at de får til de gode samarbeidsformene osv.

Rektor Renate kunne derimot ønske at flere ungdomsskoleelever i langt større grad fikk med seg at idrettsfag er noe mer enn bare aktivitet "... at det er et studieforberedende program som stiller krav til matematikk, språk, norsk historie og andre realfag på lik linje med de som går på studiespesialiserende".

Ved Øst vgs legger rektor Rakel vekt på samarbeidet med de lokale klubbene som et pluss for skolen når faget profileres. Avdelingsleder Anita mener også toppidrett angår søkning til skolen: "Toppidrett er absolutt sentralt. Toppidrett vil jeg si trekker folk til "idrettslinja". Vi har også tilbud til studiespesialiserende, at **de kan velge toppidrett i VG1 for å få enda flere søkere**".

Avdelingsleder Albert ved Sør vgs kom inn døren til intervju rett etter han hadde vært ute og markedsført idrettsfag. Han har hovedfokus på tre forhold:

*Idrettsfag blir profilert på den måten at vi først forteller om den generelle og spesielle studiekompetansen. Det er veldig viktig at vi tenker 3 år fram i tid. Altså ikke bare idrett, men hva skal en gjøre på universitets- og høgskolenivå. Det neste vi profilerer, det er jo de ulike idrettsfagene. En kan få hele tolv karakterer på idrettsfag når en ender på et sluttvitnemål på videregående skole. Det betyr jo at de veldig idrettsflinke guttene og jentene, at de kan score veldig høyt på et vitnemål, selv om de er på det jevne i "realfagene". Så går vi videre med å fortelle om de ulike programfagene for idrett. På Sør vgs har vi breddeidrett og toppidrett. Vi har ikke satsset på friluftsliv og lederutvikling som valgfritt programfag på grunn av at **toppidrett har vært vår spesialitet i 15 år.***

Etter dette profilerer Sør vgs særlig tre forhold når idrettsfag markedsføres - den generelle og spesielle studiekompetansen, de ulike felles programfagene og de valgfrie programfagene for idrettsfag. I tillegg supplerer avdelingsleder Albert med at skolen har vært flinke til å informere elevene om at treningsmengden er stor og at de må være forberedt på en større treningsbelastning enn de er vant med. Han poengterer at de fleste som kommer inn på idrettsfag har havnet på rett linje. Som jeg var inne på i kapittel 2.6.2, så Jonsson (2000) klare tendenser til at det er lettere for idretts elever å få høyere gjennomsnittskarakter enn andre elever. Nettopp fordi gjennomgående gode karakterer i idrettsfag er med når karaktergjennomsnittet regnes ut.

Skolene ønsker naturlig flest mulig søkere, og rektor Rune ved Nord vgs svarer følgende på spørsmål om hvilke elever han tror idrettsfag appellerer mest til:

*... jeg vil bruke to ord. **Topp og bredde.** Vi har et toppidrettstilbud i fotball for eksempel. Og bredde appellerer til de som har lyst på **et lite avbrekk** med mindre teori og mer praktisk knyttet til idrett. Litt mer gym i uken, for å si det sånn!*

Rektor Rune mener skolen er avhengig av å ha et tilbud om bredde for å trekke til seg dem som har lyst på et lite avbrekk, og topp for dem som har lyst til å satse på idretten sin. Avdelingsleder Audun ved Vest vgs legger vekt på at opplevelse av mestring styrker idrettsfag:

*Kombinasjonen av teori og praksis passer som hånd i hanske. Hvor de sitter og lærer om noe og prøver det ut i praksis. Den kombinasjonen ser jeg mange elever trives med. Dette resulterer i at det blir variasjoner i undervisningen, også tror jeg i tillegg at det er så bredt spekter på utdanningsmulighetene, altså både fra engelsk til breddeidrett. **Hele den broen der, som har mange elementer i seg, gjør at mange opplever mestring. Jeg tror nettopp det å oppleve mestring er bakgrunnen for at elever velger idrettsfag.***

Utdanningsdirektøren har fått et inntrykk av at skolene legger stor vekt på toppidrett. Han syns:

Det er vanskelig å snakke om profilering uten å koble inn det som har med toppidrett å gjøre.** Det vil si ganske mange av de elevene som søker seg mot "idrettslinja", ønsker i tillegg toppidrettsmodulen. I utgangspunktet var jo idrettslinjene et breddetilbud. **Nå er det størst fokus på toppidrett.

Utdanningsdirektøren mener fokuset er endret fra breddeidrett til toppidrett på idrettsfag. Hvordan dette kommer til syne på de ulike skolene kommer jeg tilbake til, men det synes klart at skolene som tilbyr toppidrett til elever på andre utdanningsprogram ønsker at idrettsfag skal være et breddetilbud, og at de aktivt kanaliserer "toppidrettselevne" til andre utdanningsprogram enn idrettsfag. Videre vil jeg se nærmere på hvilke utdanningskvaliteter som kommer til syne ved de ulike skolene.

Kort sammenfatning

Gjennomgående ved mine utvalgte skoler profileres de valgfrie programfagene i stor grad. Om skolene ikke har friluftsliv, legger de mye vekt på ”fagturene” gjennom faget aktivitetslære. Det er også en tendens til at skolene profilerer toppidrett og muligheten for å utvikle seg idrettslig mer enn av utdypninger og muligheter i de andre fagene. Flere av informantene mener toppidrett og opptatthet av elevenes egen idrettslige utvikling er det som trekker elever til skolene. I tillegg legger skoler i dette studiet blant annet vekt på følgende utdanningskvaliteter i sitt profileringsarbeid: at elevene kan få generell studiekompetanse, treningsbelastning og at kombinasjonen teori og praksis gjør at mange elever opplever mestring.

6.3 Utdanningskvaliteter

I denne delen vil jeg se nærmere på hvilke utdanningskvaliteter som framheves ved den lokale skole. Utdanningsdirektorats satsingsområder for idrettsfag, de grunnleggende ferdighetene og andre lokale utdanningskvaliteter vil bli diskutert.

Etter Utdanningsdirektoratet (Overn, 2005) er ønsket å videreføre idrettsfag som kompetanseplattform gjennom:

- En allsidig idrettsutdanning
- Imøtekommer elever med et bredt spekter av idrettsfaglige interesser
- Struktur som sikrer fleksibilitet ut fra personlige mål og ønsker
- En kompetansegivende allmennutdanning
- Obligatoriske programfag som sikrer en bred faglig forankring
- Et kompetansegivende tilbud til talentfulle idrettsutøvere

- En allsidig idrettsutdanning

Læreplanene for idrettsfag prøver å legge til rette for at skolene kan tilby en allsidig idrettsutdanning. I tillegg til ”aktivitetsfagene” er treningslære, treningsledelse og idrett og samfunn med på å komplimentere idrettsutdannelsen. Rektor Rune påpeker at ”... det åpenbart er nettopp disse fagene som gjør at idrettsfag gir en allsidig idrettsutdannelse”. Flere av skolene påpeker at det å være i god fysisk form er viktig for å gå på idrettsfag, men vel så viktig er andre aspekter ved idrettsutdanningen. Avdelingsleder Anita mener idrettsfag har noe unikt å tilby som ikke andre utdanningslinjer har, nemlig ”... muligheten til å kunne utdanne seg som trenere og

ledere, du må huske på at det er den eneste linjen som tilbyr lederutdanning på videregående skole”.

Dette kommer spesielt til syne ved Øst vgs i form av hendelser som den det vises til av avdelingsleder Anita:

*Senest i dag har jeg hatt en forespørsel fra en fotballklubb, som lurer på om en av våre elever kan være trener for et gutter-13 lag. I fjor var det to av elevene jeg hadde, som går i 3. klasse nå, som delte på en jobb. **Så jeg ser at idrettselevne er en ressurs for lokalmiljøet.***

Skolen har også en fast ordning med både lokale skolefritidsordninger og barnehager om at elever kommer og underviser barna gjennom programfaget treningslære.

- Imøtekomme elever med et bredt spekter av idrettsfaglige interesser

På spørsmål om hvilke utdanningskvaliteter som vektlegges ved Vest vgs, meddelte avdelingsleder Audun følgende:

*Det har blitt et veldig fokus på allsidighetstanken. Tidligere har vi vært litt opptatt av at elevenes idrettsvalg styrte hva vi ga tilbud om. Men nå har vi ikke gått ut med at vi tar bare håndball, fotball eller svømming, som en del andre skoler har gjort. **Nå er vår nisje å være brede, å tilby et stort mangfold av idretter.***

Som avdelingsleder Audun her presenterer, er det fortsatt skoler som spesialiserer seg mer enn andre. Spesielt privatskoler gjør nettopp det. Det som kjennetegner de offentlige skolene, er at de blir stadig bredere i sin toppidrettstankegang. Flere av skolene som startet opp med toppidrett fotball og håndball, har nå ekspandert til å ha et tilbud med toppidrett individuelle idretter. Avdelingsleder Audun vil ”... heller ha fokus på samarbeid med de klubbmiljøene elevene kommer fra, enn å tvinge dem inn i idretter de ikke behersker”. Selv om skolene tilstreber å imøtekomme elever med et bredt spekter av idrettsfaglige interesser har det sine økonomiske begrensinger.

Gjennomgående i mitt datamateriale kommer det fram at skolene ønsker å tilby flest mulig idretter slik at de ikke må si nei til noen elever. Unntaket i fylket jeg har generert data fra er svømming. Avdelingsleder Albert ved Sør vgs meddelte at ”... svømmetilbudet kostet mer enn det smakte”. Jeg kommer tilbake til denne problematikken i kapittelet om markedsstyring.

- Struktur som sikrer fleksibilitet ut fra personlige mål og ønsker

Alle skolene prioriterer dette høyt. Samtlige informanter poengterte at det er eleven som er i fokus innenfor gitte rammer. Dette er i tråd med Læringsplakaten (Kapittel, 2.2) som ”lover” alle elever like forutsetninger til å utvikle sine evner og talenter. Topp- og breddeidrett er med på å lage homogene grupper der elevene trener ukentlig med likesinnede. Som på de svenske idrettsgymnasene (Kårhus, 1985), er skolene opptatt av at turneringer og samlinger er legitime fraværsgrunner. Også ved treningsopphold og andre idrettslige tiltak er skolene fleksible, her ved avdelingsleder Albert:

*Vi hadde en brukbar fotballspiller, en keeper. Han ønsket å være med på et skoletilbud på Mallorca, det var en fotballskole. **Jeg mener det var ca tre måneder, hvor all skoleundervisning skulle foregå på data. Og det aksepterte jeg.** Da fikk vi til en avtale med faglærerne og han. Det var en veldig oppegående gutt. Han stolte jeg 100 %, og da fikk vi til et veldig godt opplegg. En av tingene han gjorde var å gi jevnlige rapporter til faglærerne sine. Så da satt han for eksempel på Mallorca og hadde heldagsprøve i norsk. **Det er et eksempel på hvordan vi prøver å tilrettelegge.** Vi har også elever som er på besøk i profesjonelle klubber i Norge. Vi har en elev som nå skal til Rosenborg en uke, så da legger vi til rette for det. Men hele tiden vurderer vi hvilken elev det er. Er det en person vi kan stole på? Er det en elev som fungerer godt? Så det er en forutsetning.*

Dette er et eksempel på brukerstyring og individualisering. Skolen er opptatt av å tilrettelegge for hver enkelt elev. Som utdanningsdirektøren bemerket kommer det fram at idrettsfag har relativt høy gjennomføringsgrad på sine elever. På tross av dette påpeker avdelingsleder Albert at elevene er svært unge når de tar sitt valg om å studere idrettsfag, og at det av den grunn er noen som for eksempel ønsker å skifte fra idrettsfag til studiespesialiserende, eller bare fra bredde- til toppidrett innad på idrettsfag. Han håper Sør vgs framstår som en fleksibel skole, der det ligger til rette for at elevene realiserer sine mål og ønsker. Øst vgs har åpnet for at idrettsfagelevne kan velge S-matematikk, avdelingsleder Anita forteller:

Vi har tilrettelagt for at idrettsfagelever også kan lese S-matematikk, som er et 5-timersfag. Da får de faktisk 37 timer i uka, men det er det noen som vil. Og S-matematikk holder for eksempel for dem som ønsker å søke medisin. Det gjør at de ikke har så mange realfag å ta i etterkant.

Anita forteller det er blitt vanlig for idrettsfagselever å velge P-matematikk som er et 3-timers fag. Om idrettsfagselevne ønsker S-matematikk får de to timer ekstra undervisning i uken ettersom S-matematikk er et 5-timers fag. I kampen om å rekruttere

elever synes det i mine data som også utdanningsprogrammet idrettsfag strekker seg for å legge til rette for at elevene på idrettsfag kan velge programfag fra andre utdanningsprogram.

- En kompetansegivende allmennutdanning

Uten å gå nærmere inn på alle mål og ambisjoner en finner i både Kunnskapsløftets generelle og spesielle del, mener flere av informantene at idrettsfag gir noe mer enn den vanlige, generelle studiekompetansen. Rektor Renate synes det er bra at idrettsfag gir en allsidig idrettsutdanning, men mener det er mer enn bare et vitnemål elevene får med seg:

*Læringsmiljøet fokuserer nødvendigvis ikke alltid på læring på fagene, men det fokuserer på massevis av annen læring som også er nødvendig. **Idrettsfag har de mest aktive elevene på skolen, som stiller opp, når vi skal ha medlemmer til elevråd, Peru-aksjonen og til skolemiljøutvalget. Elevene fra idrettsfag står i kø!***

Avdelingsleder Arvid ved Nord vgs mener skolen har ansvar for elevenes ”helhet” i tillegg til tiden de er på skolen:

*Først og fremst arbeider vi med å få elevene til å møte opp og delta aktivt på skolen. Samtidig tenker vi at du er en **”24-timers utøver”**. Skal du gå idrettsfag så må du følge opp på andre områder. Det er viktig å følge opp norsk, matematikk og fremmedspråkene like mye som idrettsfagene. I tillegg arbeider vi med å få elevene til å forstå at søvn, mat og alt som skjer i deres liv er med på påvirke deres prestasjoner på de ulike arenaene. Selv om ikke alle forstår den biten, synes jeg vi er på rett vei.*

Begrepet ”24-timers-utøveren” defineres av Olympiatoppen som ”... en utøver som gjennom øving, veiledning og erfaring har lært seg å mestre helheten i livet slik at denne helheten faktisk bygger opp under målet om å bli en toppidrettsutøver” (Fiskerstrand og Rimeslåttén, 2008, s. 24).

Rektor Renate billedgjør kompetanse hun mener kan være viktigere enn å få karakterer:

***Sosialtrening, det å hjelpe hverandre, det å samarbeide, det å ta ansvar og se andre egenskaper hos hverandre.** Mer enn det en kanskje gjør, for eksempel i en studiespesialiserende utdanning. Når det blåser på vidda og du er ute på obligatorisk fjelltur på ski, så ser du at det er noen som viser omsorg, som sier at jeg tar den sekken for deg, for nå ser jeg at du er sliten. Altså, du ser disse*

andre egenskapene, man ser disse tydeligere og tidligere i idrettsfag enn en kanskje gjør i annen utdanning. For på idrettsfag må du vise dem, ikke bare lese om dem.

Etter Dale (2010) forbindes sosial kompetanse med evnen til å forholde seg til ulike omgivelser, til sosial mestring og til det å handle mot hverandre, slik gode venner gjør. Dette er i tråd med elevperspektivet både Roaldset (2010) og Elverum (2010) undersøkte. I deres analyse synes den fysiske aktiviteten å være bra både for det sosiale miljøet i klassen, og trivselen for hver enkelt elev. Kompetansen rektor Renate billedgjør er også et eksempel på det Dale (2010) assosierer med dannelse, der elevene tar personlig ansvar for seg selv og sine medmennesker.

- Obligatorisk programfag som sikrer en bred faglig forankring i de ulike idrettsfagene

Flere av informantene i min studie mener de obligatoriske programfagene er det som skiller idrettsfag fra andre utdanningslinjer. I dagens skole, der stadig flere skoler tilbyr elever fra andre utdanningslinjer muligheten til å velge fra idrettsfagets valgfrie programfag, er fokuset på fagene idrett og samfunn, aktivitetslære, treningsledelse og treningslære styrket. Uten disse kunne elevene strengt tatt valgt studiespesialiserende med toppidrett som valgfritt programfag. Av den grunn er det viktig for skolene å opprettholde statusen og interessen for de grunnleggende idrettsfagene. En 3-årig sammenhengende utdanning i idrettsfag fram mot studiekompetanse ble godkjent av den nasjonale immatrikuleringskomiteen i 1984 med henvisning til den teoretiske bredden og dybden gjennom nettopp disse fagene. Rektor Rolf mener det er en kjensgjerning at idrettselever historisk sett har vært en steg bak "allmennelevne" når det gjelder "teorifagene". Dette er i ferd med å snu. En del av grunnen til dette forklæres av avdelingsleder Are med kombinasjonen teori og praksis i idrettsfagene:

Det er for eksempel en del emner i treningslæren som er veldig bra å koble med aktivitetslæren. Sett at elevene jobber med utholdenhetstrening og styrketrening. Da kan de lese om det i treningslæren og prøve det ut i praksis i aktivitetslæren. Så den koblingen er helt avgjørende for at elevene skal få en forståelse av de ulike emnene.

For å unngå en ny debatt om idrettsfag skal framstå som et selvstendig grunnkurs, som i St.meld. nr. 32 (1998-99), mener jeg på bakgrunn av dataene jeg har generert kunnskap

fra at de obligatoriske programfagene fortsatt bør være sentrale. På 1990-tallet forsvarte departementet idrettsfagets posisjon med at den faglige progresjonen er bedre tjent med en egen 3-årig studieretning.

- Et kompetansegivende tilbud til talentfulle idrettsutøvere som gir muligheter til å kombinere utdanning med toppidrett

Utviklingen, eller kanskje utfordringen, til idrettsfag er at flere og flere elever velger å gå et studiespesialiserende løp med toppidrett som valgfag. Dette er en utvikling representanter fra idrettsfag selv påvirker. Avdelingsleder Albert mener studiespesialiserende er bedre for toppidrettseleven: ”Hvis eleven skal spesialisere seg i en idrett, er det veldig sjelden jeg anbefaler idrettsfag. Vi pleier å si at hvis det blir for mye kvantitet, går det utover kvaliteten”. Avdelingsleder Albert mener det blir for mye aktivitet på idrettsfag for utøvere som satser innen en spesifikk idrett. Skolene er helt åpne på at det skal tilrettelegges for hver enkelt elev. Allerede gjennom fag på ungdomskolene prøver skolene å kanalisere elevene på rett linje, enten det er idrettsfag eller studiespesialiserende med toppidrett. Flere presiserer at de ikke ønsker å lokke elever til skolen om de ikke mener tilbudet de har er godt nok for hver enkelt elev. I utgangspunktet ønsker naturligvis skolene flest mulig elever til sine skoler. Om naboskolen for eksempel har det beste sykkeltilbudet, ønsker derimot avdelingslederne at elevene søker seg dit. Et poeng skolene ser blir mer og mer aktuelt, er å skape så homogene treningsgrupper som mulig. En skiløper vil naturlig nok ha bedre forutsetninger for utvikling i en treningsgruppe med elever med samme ambisjoner og ikke minst idrett. Senere vil jeg diskutere hvorvidt ”idrettslinja” er i ferd med å bli en ”breddeidrettslinje” og problematikken rundt tilpasning til ”toppidrettsutøverne”.

Kort sammenfatning

Gjennom min analyse av intervjudataene kommer det fram at skolene tilstreber å videreføre idrettsfag som kompetanseplattform etter Utdanningsdirektoratets satsningsområder slik det framkommer hos Overn (2005). Elevene ansees som ressurser for lokalmiljøet og skolene imøtekommer elever med et bredt spekter av idrettsfaglige interesser ved å tilby et stort mangfold av idretter. Skolene tilstreber å ha eleven i sentrum ved blant annet å gi dem mulighet til å ta matematikk og delta på ulike treningsopphold. Idrettsfagselevne lærer om ”24-timersutøveren”, får sosial trening,

øvelse i praksis og en ”helhet” i utdanningen som resulterer i en kompetansegivende allmennutdanning. Videre har skolene fokus på de obligatoriske programfagene for å bevare status, interesse og idrettfagets særegenhet. Selv om også andre utdanningslinjer kan velge faget toppidrett, legger skolene i fylket til rette for at talentfulle idrettsutøvere kan satse på sin idrett også på ”idrettslinja”.

6.3.1 De grunnleggende ferdighetene

Dale (2010) skriver at måling av de grunnleggende ferdighetene er et viktig kjennetegn ved Kunnskapsløftet som utdanningsreform. Gjennom mine intervjuer kom det fram at alle mine informanter er inneforstått med hva de grunnleggende ferdighetene innebærer og hva de skal tjene, men avdelingslederne og spesielt rektorene var uklare i framstillingen av ferdighetene. Få la vekt på de grunnleggende ferdighetene da jeg spurte generelt om utdanningskvaliteter ved idrettsfag. Rektor Rakel ved Øst vgs var et unntak, og mener teorifagene treningslære og idrett og samfunn er to viktige fag i den sammenheng:

*Jeg synes de er gode redskapsfag, selvfølgelig skal dem være viktige, veldig viktige. Og jeg synes kanskje det på sikt kan fokuseres enda mer på teorifagene som støtte til de andre fagene. **Få inn leseferdigheter, skriveferdigheter, altså de grunnleggende ferdighetene.** Det er viktig for at idrettsfagseleven totalt sett kan bli bedre.*

Etter at jeg spurte rektor Renate konkret om hennes tanker om hvordan de grunnleggende ferdighetene kom til syne ved Midt vgs svarte hun følgende: ”Vi har stresset dette en del etter innføringen av Kunnskapsløftet, at disse elementene skal være til stede i alle fag. I hvilken grad dette følges opp, er jeg som rektor veldig usikker på.” Hun forklarer videre: ”Så har det noe med egen kompetanse å gjøre også, og engasjement. Det er klart at **lærerne på idrettsfag også er idrettsutøvere** og har fokuset på sine fag”.

Som følge av dette, ble det interessant å høre hvordan avdelingsleder Are ved Midt vgs omtaler de grunnleggende ferdighetene:

Vi er opptatt av at de skal lære de grunnleggende ferdighetene. Det er også andre ting, som går på verdier og holdninger, blant annet via faget idrett og samfunn, som gir dannelse. Det er idrettsfag veldig godt egnet til. Så svaret er at det ikke bare er fokus på idrettsaktiviteten.

Det kommer tydelig fram at skolen ikke har noe gjennomtenkt fokus på området, men rektor Renate nevner et eksempel på et halvhjertet forsøk: ”Vi har jo et fag som heter idrett og samfunn. Der kan vi si: les aviser og følg med, ikke bare på tabeller og resultater”. Hun legger til at spesielt elever på studiespesialiserende er flinkere til å lese samfunnsvitenskapelige tekster og holde seg orientert enn idrettsfagselevne.

Avdelingsleder Arvid ved Nord vgs forteller skolen har gjort tiltak for å bli flinkere til å utvikle skriveferdighetene:

Vi prøver å ha samarbeid med norsklærerne til å bygge opp oppgaver. Vi bruker det norsklærerne er best på, nemlig lese- og skriveferdigheter, og overfører det til idrettsfagene. Så norsklærerne retter faktisk noen av treningslæreoppgavene. I tillegg bruker vi en del data i oppgaveskriving, spesielt i treningslære, og noen lager treningsdagbøker, der de sender inn og får tilbake treningsdagbøker på nett. Digitale verktøy og skriving er vel de grunnleggende ferdighetene vi bruker mest.

At skolen involverer språklærere også i ”idrettsfagene” er et tegn på at skolen ønsker et bedret fokus på de grunnleggende ferdighetene. Som jeg har vært inne på, har Valan (2008) gjort en casestudie for å undersøke hva som karakteriserer skrivekulturen på idrettsfag. Valan konkluderer med at elevene på idrettsfag utfører omfattende skrivearbeid, spesielt via journalskriving. Derimot mener hun det er mangelfull konkretisering av skrivingens hensikt og funksjon i læreplanmålene for idrettsfag, noe som gjør at skriving i idrettsfag kan virke noe diffus både for lærere og elever.

Den intenderte undervisningen på makronivå generert fra staten ser altså ikke ut til å være den samme som den faktiske gjennomføringen på mikronivå. ”Gapet” mellom formulerte ideer for undervisning og hvordan det faktisk blir realisert, som Karlsen (1993) diskuterer, ser ut til å være reelt i mitt datamateriale. Veien fra læreplan til undervisning er lite påvirket av fylkets utdanningsdirektør, som uttaler følgende:

Det er sånn at vi har en plikt å følge læreplanene. Det må jo gjøres. Hvordan det gjøres på den enkelte skole, hvordan det knyttes sammen, det har ikke jeg oversikt over. Det er i skolene full metodefrihet til å gjøre slik de ønsker.

Om de på mesonivået hadde gjort ”veien fra læreplan til elev” lengre, hadde kanskje de grunnleggende ferdighetene og andre utdanningskvaliteter blitt mer prioritert i undervisningen. En kan stille seg spørsmålet om utdanningsdirektøren, rektorene og

avdelingslederne kan forlange at de respektive lærerne alene tar ansvar for at læreplanene blir videreformidlet slik staten intenderer? I sammenheng med hvordan de grunnleggende ferdighetene kommer til syne i undervisningen, illustrerer mine data at forholdet bør diskuteres for å minske faren for en ”slippage” (Bowe et al, 1992) i den politiske prosessen.

Som Valan (2008) poengterer, gjør elever på idrettsfag omfattende skrivearbeid, spesielt i journalskriving. Selv om utdanningsdirektøren og noen rektorer og avdelingsledere har lite fokus på de grunnleggende ferdighetene, ligger ferdighetene implisitt i mye av den daglige undervisningen. Avdelingsleder Anita forteller:

Vi bruker mye digitale verktøy daglig. Skrive kommer i forhold til faget toppidrett, der de fører treningslogg og lager planer. Da må de jo skrive og bruke data, men på idrettsfag så har de kanskje ikke så mye regning. Vi kunne kanskje gjort mer ut av det, de gjør ulik testing, men de setter seg jo ikke akkurat ned og regner gjennomsnittsfart og sånt. Så vi er kanskje ikke så bevisst på akkurat det.

Avdelingsleder Anita er bevisst på at skolen kunne vært mer oppmerksom på ferdighetene, spesielt regning. Mulighetene for å utvikle de grunnleggende ferdighetene på idrettsfag er åpenbare. Flere avdelingsledere informerte meg om at alle elevene ved skolene hadde egen pc og brukte denne daglig i skolearbeidet. Selv om ikke alle de grunnleggende ferdighetene ble diskutert i like stor grad, er det på sin plass å poengtere at det å uttrykke seg muntlig ligger implisitt i flere av idrettsfagene. Det er for eksempel vanskelig å instruere medelever i faget treningsledelse, uten å uttrykke seg muntlig.

Kort sammenfatning

Blant de grunnleggende ferdighetene ser det i mine intervjudata ut til at det å kunne lese og regne medfører flest utfordringer for skolene som tilbyr idrettsfag i fylket. Det å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, og bruke digitale verktøy synes å bli betraktet som å ligge implisitt i den daglige undervisning ved skolene. Om personer med autoritet og makt til å sette agenda for utdanningen får et mer bevisst forhold til de grunnleggende ferdighetene, viser min analyse av intervjudata at det vil være rom for å implementere alle de grunnleggende ferdighetene i større grad i det daglige arbeidet.

6.3.2 Læringsstrategi

Et ord som kom inn i norsk utdanning med Kunnskapsløftet er læringsstrategi. Som utdanningskvalitet handler det blant annet om de metodene elevene kan bruke for å tilegne seg fagstoff (Dale, 2010). I St.meld. nr. 30 (2003-2004) er definisjonene på læringsstrategier knyttet til det å anvende tid effektivt og regulere egen læring. Videre vil det si at strategiene bør integreres i fagkompetansen for å utvikle elevenes kompetanse til å planlegge, løse problemer, gjennomføre, reflektere og erverve ny kunnskap. Stortingsmeldingen (2003-2004) trekker videre fram at utviklingen av de grunnleggende ferdighetene bør kombineres med utviklingen av læringsstrategiene i de ulike fagene, slik at elevene kan tilpasse og anvende sin egen læring i nye situasjoner i utdanning, arbeid og fritid. Dale, Wærness og Lindvig (2005) mener utviklingen av læringsstrategier også er vesentlig i arbeidet med å legge til rette for livslang læring. Som flere av informantene har poengtert, er idrettsfagelevne svært delaktig i ”temadager” og større arrangement, men i det daglige viser det seg at de fleste skolene har mindre fokus på det. Avdelingsleder Are kommuniserer synspunkt som er gjennomgående i mitt datamateriale:

Jeg er usikker på i hvilken grad det er kjent for elevene. Det er nok ikke et ord vi daglig prøver å formidle eller er opptatt av. Dessverre er det et ord vi i liten grad går inn på eller som vi prøver å legge et innhold i. Kan ha noe jobbing med det i forhold til oppstart av skoleåret og slike temadager, men i det daglige – nei.

Avdelingsleder Arvid ved Nord vgs er klar over situasjonen i fylket. På spørsmål om hvordan skolen benytter seg av læringsstrategi, hadde han følgende svar:

*Vi har kanskje ikke vært flinke nok til å bruke det. Vi har en vei å gå. Det vi prøver å få til, er at elevene selv skal være med å planlegge undervisningen og så videre. Det er i hele fylket, inkludert oss selv, **der vi får dårligst tilbakemelding, å involvere elever i planlegging og egenvurdering**. Så der har vi helt klart en vei å gå, det må vi innrømme, men vi er ikke dårligst i fylket, for å si det sånn.*

Selv om avdelingsleder Arvid mener Nord vgs ikke er dårligst i fylket er det forbedringspotensiale. For å implementere utdanningskvaliteten i den daglige undervisningen må skolen selv ta initiativ. Dale (2010) skriver at styringssignalene fra de som utformer tiltak i undervisningen, kan tolkes slik at de ikke prioriterer læringsstrategi, og poengterer videre at elevene skårer svært lavt på læringsstrategier.

Sør vgs hadde derimot satt seg inn i betydningen av begrepet, og avdelingsleder Albert anvender for alvor læringsstrategier i det daglige arbeidet:

Vi er veldig klare på, uavhengig om de går på idrettsfag eller om de går studiespesialiserende med toppidrett, at de skal bli sin egen trener. De skal kunne lage treningsopplegg, periodisere og kunne begreper. De skal rett og slett kunne trene seg selv. Og seinest i går hadde jeg en teoriøkt med en 1. klasse på idrettsfag hvor verbet å bidra gikk igjen. Så strategien vår er veldig bevisst – du må ta initiativ selv.

Dale (2010) mener en viktig måte å integrere elevene i skolefaglig læring i kunnskapssamfunnet på er å lære elevene å bruke læringsstrategier i sin kunnskapstilegnelse. I Læringsplakaten (Udir, 2011b) kommer begrepet fram i form av kravet om at skolen skal «stimulere elevene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning». Dale et al. (2005) mener elevene må få opplæring i medvirkning og medbestemmelse. På den måten vil elevene enklere lære seg læringsstrategier og stimulere evnen til kritisk tenkning. I denne sammenheng er det viktig å huske på at ikke alle Kunnskapsløftets deler kan innføres på skolene med det første. Slik jeg tyder Kunnskapsløftet er læringsstrategi et sentralt begrep, og jeg er i den sammenheng overrasket over at skolene ikke har mer fokus på dette. Men generelt må en ha forståelse for at skolene trenger tid på å innarbeide Kunnskapsløftet. Hvordan elevmedvirkning praktiseres i mine utvalgte skoler, kommer jeg nærmere inn på senere i kapitlet.

6.3.3 Helse

Hvordan helseperspektivet blir ivaretatt på skolene når de kommuniserer idrettsfag, varierer. Utdanningsdirektøren ”... kan ikke si at det er noe spesielt tema i forhold til idrettslinjene. Helseperspektivet er heller et tema for hele skolen og politikerne våre”. Kårhus (2001) framhevet at studieretningen for idrettsfag tidligere ble knyttet direkte til helseperspektivet og hvordan skolesystemet skulle bidra til å kompensere for en mer stillesittende, automatisert hverdag i velferdssamfunnet (Kapittel, 2.1). Som utdanningsdirektøren er inne på, ser det ut til at dette er blitt et tema for flere enn de som arbeider med idrettsfag. Rektor Rolf mener hele samfunnet er engasjert i helsedebatten:

Helse tror jeg er med som en del av den generelle samfunnsutviklingen. Selvfølgelig har de i fagene sine, treningslære osv, fokusert på ernæring og hva som er riktig å spise og drikke og alt det der, men det er jo også en del av den generelle samfunnsutviklingen, også for lærerne. Så det er klart at lærerne og

læreplanene er mer fokusert på det der. Men det er en trend som går igjennom hele samfunnet.

Nord vgs har derimot arbeidet bevisst med helseperspektivet på idrettsfag, her ved avdelingsleder Arvid:

*Vi har hatt noen prosjekter sammen med kommunen. Det har vært elever på barneskolen og hjulpet dem som var overvektige. Vi var inne og kjørte gymtimer, ekstra gym for dem. **Det var absolutt rettet mot helse.** Nå er vi inne på barneskolen, for de skal ha en ekstra aktivitetstime om dagen. Da er våre elever der nede og holder den timen. **Det går på barn og fysisk aktivitet.** I tillegg lærer jo elevene mye annet av det og.*

Helsedirektoratet vedtok i 2008 at uketimetallet på barnetrinnet skal økes med to timer i form av fysisk aktivitet (Helsedirektoratet.no, 2011). Endringene trådte i kraft høsten 2009. Nasjonalt råd for fysisk aktivitet mener "... det er viktig at folk med pedagogisk kompetanse i kroppsøving og fysisk fostring har ansvaret for tilrettelegging og gjennomføring av aktiviteten" (Ibid.). Om lokale grunn- og videregående skoler klarer å etablere et samarbeid om dette, tror jeg det er en vinn-vinn situasjon. I tillegg til helseaspektet vil et slikt samarbeid trigge flere utdanningskvaliteter.

Selv om noen av skolene ikke legger vekt på helseperspektivet verken i profileringsarbeidet, eller i skolehverdagen, har Øst vgs fokus på dette. I markedsføringen sier avdelingsleder Anita hun vektlegger at skolen prøver å samarbeide med klubber og hver enkelt elev for en optimal hverdag for hver enkelt. Rektor Rakel er veldig opptatt av helseaspektet, både gjennom kroppsøvingfaget, generelt på skolen og ikke minst på idrettsfag. Hun legger vekt på at en balanse mellom kosthold, skole, fysisk aktivitet og søvn er viktig for at elevene skal prestere på de ulike arenaene. Dette er noe av det samme fokuset som ved Nord vgs der de tenker "24-timersutøveren".

Avdelingsleder Are legger ikke spesielt vekt på helseperspektivet når Midt vgs markedsfører sitt tilbud:

Vi profilerer ikke det noe særlig når vi skal markedsføre og rekruttere elever, det gjør vi ikke. Det vi sier er det å gå på idrettsfag er at du får en god idrettsutdanning i bunn, de får gode verdier og holdninger til det å være i fysisk aktivitet, som kan være viktig i forhold til livet senere. Vel så mye at vi skal ha den toppidrettsutøveren skal søke idrettsfag trenger vi den generelle

idrettsinteresserte ungdommen som skjønner at det å være i fysisk aktivitet er viktig i forhold til den totale dannelsen.

Selv om Midt vgs markedsfører viktige utdanningskvaliteter kommer det fram i mitt datamateriale at skolen ikke har spesielt fokus på helseaspektet i profileringsarbeidet.

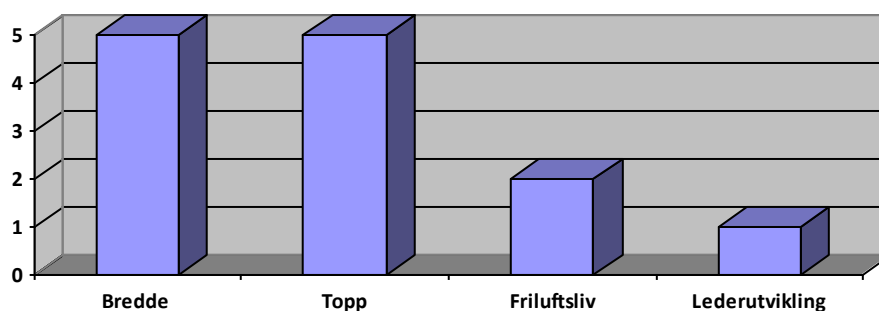
Kort sammenfatning

Både i profileringsarbeidet og i den daglige undervisningen viser mitt datamateriale at fokuset på helse varierer fra skole til skole. I fylket jeg har generert data har noen skoler helse som et tema for hele skolen, andre fokuserer mye på helse gjennom idrettsfag, mens andre ikke legger spesielt vekt på helseaspektet. Flere av mine informanter meddelte de har et inntrykk av at helse er en del av den generelle samfunnsutviklingen. Nord vgs er et eksempel på en skole som har etablert et samarbeid med grunnskolene i nærmiljøet, der elevene lærer om helse parallelt med andre utdanningskvaliteter. Det tror jeg er en vinn-vinn situasjon.

6.4 De valgfrie programfagene

Ut fra mine transkriberte tekster kommer det tydelig fram at det er blitt snakket desidert mest om faget toppidrett. Som det kommer fram i tabell 6-1, er faget en valgmulighet for elever ved alle de fem skolene.

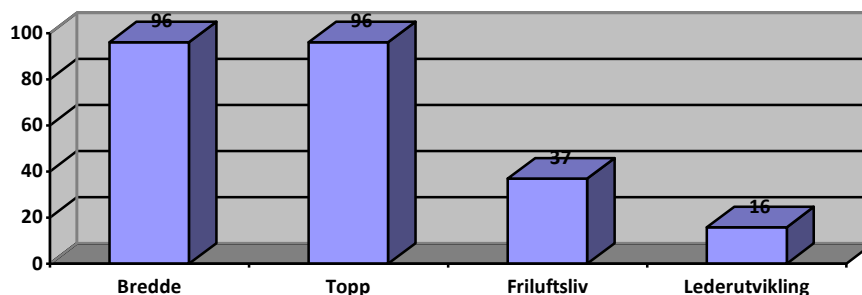
Tabell 6-1: Antall valgte valgfrie programfag ved de fem skolene.



På spørsmål om Utdanningsdirektøren visste hvilke valgfrie programfag de ulike skolene tilbyr, svarte han raskt: ”Det har jeg ikke oversikt over”. Det vil si skolene har full frihet innenfor Kunnskapsløftets rammer til å velge hvilke programfag de tilbyr. Jeg vil innledningsvis i dette kapitlet presentere hva det ble snakket om angående fagene lederutvikling og friluftsliv før jeg tar for meg de to mest populære fagene bredde- og

toppidrett. Ikke bare i fylket dette prosjektet omfatter, er bredde- og toppidrett populære tilbud. Via Utdanning.no (2011) har jeg gått inn på hver enkelt skole som tilbyr idrettsfag, og funnet ut at de fleste skolene tilbyr bredde og topp, illustrert i tabell 6-2. Av de 107 skolene fant jeg informasjon om de valgfrie programfagene på 98 av dem.

Tabell 6-2: Antall valgte valgfrie programfag på 98 av de 107 skolene som tilbyr idrettsfag i Norge.



Om internettsidene er misvisende, eller utdatert slik at tallene ikke samsvarer 100 % med virkeligheten, er ikke det bekymringsfullt med tanke på denne studien. Tabellen er med for å illustrere en nasjonal tendens.

Flere skoler i landet tilbyr elever fra studiespesialiserende utdanningsprogram å velge fra idrettsfagets valgfrie programfag selv uten å tilby idrettsfag. En trend er nå at også skoler med idrettsfag tilbyr elever fra andre utdanningsprogram denne muligheten. Fra og med skoleåret 2011/12 har fire av skolene i fylket egen søkerkode for elever som ønsker et slikt utdanningsløp. På Midt vgs kan en elev for eksempel søke bygg- og anleggsteknikk med toppidrett som valgfritt programfag.

Som jeg har gitt eksempler på, tenker flere som avdelingsleder Anita at "... når det er snakk om "idrettslinja", så tenker jeg ikke den profesjonelle idrettsutøveren". Flere av avdelingslederne anbefaler i flere tilfeller elever som virkelig vil satse på idretten sin, andre utdanningsprogram enn idrettsfag. Som avdelingsleder Are uttalte, er flere bekymret for at det kan bli for mye aktivitet.

6.4.1 Lederutvikling

Steen-komiteens andre innstilling (KUD, 1969) ønsket at et idrettsfaglig tilbud skulle hjelpe til å dekke behovet for idrettsinstruktører i ulike idrettsorganisasjoner. Som jeg skrev i kapittel 2.1, ble derfor også praktisk og instruktørinnrettet virksomhet vektlagt for å legitimere den idrettsfaglige studieretningen. I det henseendet er det flere av skolene som kunne tenke seg å tilby programfaget, men flere rektorer og spesielt avdelingsledere uttrykte at de har for få elever til å tilby også dette programfaget. En annen faktor som gjør at andre fag står foran i køen, er at flere synes det valgfrie programfaget lederutvikling er for likt det felles programfaget treningsledelse. Vest vgs er den eneste skolen som tilbyr alle de fire programfagene i fylket. Avdelingsleder Audun forklarer:

*Vi er en av de få skolene som tilbyr alle fire valgfrie programfagene i landet. **Topp og bredde er på en måte fag vi må ha.** Lederutvikling og ikke minst friluftsliv har vært veldig bra fag. Vi startet opp med veldig få elever for å få opp interessen. Vi ser nå at toppidrett har absolutt flest elever, mens bredde, lederutvikling og friluftsliv er ganske like. Et fag som lederutvikling har fått veldig god og bedre respons etter hvert. Dette varierer selvsagt litt fra år til år.*

På hvilket grunnlag avdelingsleder Audun argumenterer for at skolen ”må” ha topp- og breddeidrett er basert på skolens styringsdiskurs. I dette tilfellet synes det at markedet spiller en større rolle enn fagenes kompetansemål.

6.4.2 Friluftsliv

Det som ble sagt om friluftsliv var positivt, men to faktorer gjør at faget blir nedprioritert som programfag ved tre av skolene. For det første er det for få elever til å ha tre eller fire valgfrie programfag, og for det andre mener skolene at fellesprogramfaget aktivitetslære dekker behovet for friluftsliv. Ved Midt vgs var derimot både rektor og avdelingsleder opptatt av at dette faget skulle være deres identitet utad. Det gjorde at de kunne skille seg litt fra de andre skolene. Kombinasjonen god kompetanse og naturlige fasiliteter gjør at friluftsliv har en sentral plass på skolen. Åvangen (2008) skriver at friluftsliv byr på utfordringer, mestring og positive opplevelser i form av turer. Jeg synes det er bemerkelsesverdig at representanter fra de ulike skolene og utdanningsdirektøren la så lite vekt på friluftsliv i forhold til faget toppidrett. 6. januar 2011 ble ”Forum for friluftsfag i høyere utdanning” etablert. Høyem (NIH.no, 2011) ønsker at forumet skal være en ”... felles plattform og en viktig

møteplass for videreutvikling av friluftsliv som eget fag i Norge”. Som det kommer fram synliggjør ikke dette bare friluftsliv som et fritidsfenomen i Norge, men også at det er et viktig og voksende fagområde. I St.meld. nr. 40 (1986-87) kommer det fram at ”Barn og unge skal gis mulighet til å utvikle ferdigheter i friluftsliv”. I denne masteroppgaven er det ikke nærliggende å gå i dybden på hva som faktisk tilbys innen fagområdet friluftsliv i norsk videregående skole og barns grunnutdanning. Det er derimot interessant å merke seg at tilbud om utdanning innen friluftsliv ekspanderer på høyskole- og universitetsnivå. Universitetene i Stavanger og Nordland og høyskoler i Nesna og Oslo er bare noen eksempler på flere titalls skoler som tilbyr friluftsliv som studieretning på sine skoler (NIH.no, 2011). Søker en på ”friluftsliv” på samordnaopptak.no (2011), kommer det opp 59 tilbud fra Universitetet i Agder til Høgskolen i Finnmark der en kan velge friluftsliv. I en slik kontekst er det Kårhus (under trykking) spesifikt omtaler friluftsliv som en ”vekstnæring” i dagens marked i høyere utdanning.

6.4.3 Bredde

Vest vgs tilbyr ikke elevene som går studiespesialiserende muligheten til å velge toppidrett. Det gjør at de har flest idrettsfagelever på toppidrett, i motsetning til de andre skolene der flest idrettsfagelever velger breddeidrett. Ved flere skoler er det åpnet for at elevene kan velge bort toppidrett etter VG1 og heller velge breddeidrett i VG2 og VG3. Ved Øst vgs forlanger de at elevene skal være aktive og for eksempel spille fotballkamper ukentlig om de skal kunne velge toppidrett. Ifølge avdelingsleder Anita blir derfor breddeidrett i et tilbud til elever som slutter å være aktive på fritiden og heller ønsker litt variasjon i skoledagen.

Inntil nylig hadde Sør vgs kun tilbud om toppidrett til sine studiespesialiserende elever. Nå har de også åpnet for idrettsfag. Utdanningsdirektøren og hans ledergruppe ønsker med det at skolen har en større dreining mot breddedimensjonen ved idrettsfag, enn den sterke toppidrettskulturen skolen har hatt. Utdanningsdirektøren presiserer ”... at fylket vil holde på det som var utgangspunktet for idrettslinjene i fylket, nemlig at det skulle være breddedominans”. Han påpeker videre at intensjonen med idrettsfaget er å fange opp flest mulig elever. Som jeg var inne på i kapittel 2.1, skulle den nye skolestrukturen da som såkalte kombinerte grunnkurs med idrett, åpne nye muligheter for elevgruppen som ikke var motivert for videre skolegang, eller tapte konkurransen om plass i det

gamle gymnaset. I fylket jeg har analysert data fra, ser det ut til at det fortsatt er spor av en slik tankegang i skoleeier og lokale skolers utvikling av idrettsfag. Samtidig finnes det ingen dokumentasjon på at breddeidrett og allsidighet skaper toppidrettsutøvere (Olympiatoppen.no, 2011a). Hensikten med å tilby breddeidrett i norsk videregående skole har nok en bredere betydning enn idretten i seg selv.

Flere av skolene er fornøyd med faget breddeidrett, men noen mener det er for mye kvantitet på idrettsfag. Avdelingsleder Are tok under intervjuet selv initiativ til å snakke spesielt om forholdet mellom breddeidrett og aktivitetslære:

*Breddeidrettsfaget og aktivitetslærefaget er 5 timer i uka hver. **De er veldig like! Elevene har vanskelig for å forstå hvilke fag de har til tider.** Det er ofte de samme idrettene, vi prøver å variere selvfølgelig, men det er vanskelig. **Det blir på en måte 10 timer med gymnastikk i uka,** og det syns jeg ikke noe spesielt om. Det kan bli for mye. Selv om jeg er avdelingsleder og snakker varmt om idrettsfag, tror jeg også at idrettsfag ikke er det rette for ungdom som vil satse hardt på idretten sin. For det kan rett og slett bli for mye aktivitet. Da kan **det kanskje være aktuelt for talentfull ungdom å velge noe annet enn idrettsfag.***

Avdelingsleder Are sier her, så godt som direkte, at talentfull ungdom kanskje bør velge for eksempel studiespesialiserende med toppidrett framfor idrettsfag, som jeg har diskutert tidligere.

Selve aktiviteten det er snakk om i breddeidrett er ulik fra skole til skole. Det later til at skolene har ulik praksis når det kommer til valg av aktivitet. Noen avdelingsledere er usikre på hvordan faget fungerer i praksis, mens andre har mer styring. Avdelingsleder Anita illustrerer hvordan elevene ved Øst vgs velger idrett:

*Så langt har vi prøvd å la dem **velge det selv.** Det er en utfordring for lærerne, men vi har fått det til. Det er også en utfordring når det gjelder eksamen. Vi har hatt opp breddeidrett til eksamen, og da må vi passe på at vi trekker ut elever etter idrett, slik at det går an å gjennomføre. **At det ikke er altfor mange sære idretter.***

Slik jeg tolker dette, kan det altså se ut til at fagets innhold styres etter hva som kan måles til eksamen. En slik målstyring er neppe med tanke på elevenes beste. Ved Nord vgs forteller avdelingsleder Arvid at lærerne velger idrett i Breddeidrett 1, mens elevene demokratisk får velge idrettene i Breddeidrett 2 og 3. Av praktiske årsaker og med tanke på eksamen er skolen avhengig at det ikke blir alt for mange forskjellige idretter. Dette

er tegn på en utvikling som gavner de som driver med de mest populære idrettene, både i undervisnings- og eksamenssammenheng.

6.4.4 Toppidrett

Innledningsvis i dette delkapitlet vil jeg se nærmere på hva som ligger i toppidrettsbegrepet i norsk skole og generelt i samfunnet. Det er naturlig da ”Veien til toppidrett” (Fiskerstrand og Rimeslåttan m.fl. 2008) i dag fungerer som pensumboken til det valgfrie programfaget toppidrett. Elever som ønsker å satse på trening innenfor konkurranseidrett, skal få muligheten til det i kombinasjon med utdanningen. Men hva er egentlig toppidrett, og hva er en toppidrettsutøver? Norges Idrettsforbund og Olympiske og Paralympiske komité definerer begrepet 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. Idretten er for disse utøverne en hovedbeskjeftigelse (Fiskerstrand og Rimeslåttan m.fl., 2008, side 10).

Om en skal følge denne definisjonen, forstår de fleste at kun få utøvere i verden kan kalles toppidrettsutøvere i en alder av 15-18 år. Som det kommer fram i kompetansemålene, er fokuset mer på at elevene skal få et innblikk og en forståelse av hvordan en toppidrettsutøver lever, mer enn at det stilles krav til at ungdom som begynner på idrettsfag skal prestere på et slikt nivå med det første. Olympiatoppen (Olympiatoppen.no, 2011b) har utarbeidet en definisjon på «morgendagens toppidrettsutøver»:

Morgendagens toppidrettsutøvere er de som på varierende alders- og prestasjonsnivåer driver kvalitetsutvikling gjennom langsiktig progresjonsplan som normalt vil føre fram til internasjonalt toppidrettsnivå.

Denne definisjonen passer bedre for elever på programfaget toppidrett, som har som mål at idrettsutøvere som ønsker å satse på systematisk og målrettet konkurranseidrett, skal få muligheten til det (Udir.no, 2010a). I samfunnet generelt er det blitt en stigende aksept for toppidrettsutøveren i det norske samfunn. I kronikken ”Toppidrett på egne ben” (Olympiatoppen.no, 2011c) skriver Jarle Aambø at det å ha en god toppidrett som leverer resultater og tar medaljer internasjonalt, har en positiv verdi for et moderne samfunn. Han mener det har med stolthet å gjøre, at det handler om identitet. Toppidrettsutøverne er forbilder og inspirasjon til resten av samfunnet. Han mener

toppidretten skal fungere som en brobygger til samarbeid med andre nasjoner også på andre samfunnsområder: ”Toppidrett må kunne inspirere på områder der Norge har forutsetninger for å markere seg internasjonalt politisk, økonomisk, kulturelt, vitenskapelig og industrielt.” I St.meld. nr. 14 (1999-2000), som er den siste stortingsmelding om idrett, heter det: ”Idrett på elitenivå er et uttrykk for et kulturfenomen som gir publikum felles opplevelser, og som bidrar til identitetsskaping i vid forstand.” Kulturminister Anniken Huitfeldt har nå invitert idretten (Idrett.no, 2011) til dialog i arbeidet med en ny Stortingsmelding. Etersom det er over ti år siden det var en bred gjennomgang av den statlige idrettspolitikken ønsker Huitfeldt en ny Stortingsmelding som angår idrett i løpet av 2011.

Toppidrett og utvikling i skolen

Selv om utdanningsdirektøren kunne ønske seg et vedvarende breddesyn på idrettsfag, ser han en tendens til at skoler tilpasser seg samfunnet og legger til rette for tilbud deretter. Han ser det er blitt viktig for skolene å utvikle sitt toppidrettstilbud. Dette kan skyldes at det stadig blir mer aksept for toppidrettsutøveren i toppidrettsdiskursen som diskuteres over. Både på Sør og Vest vgs viser intervjudata at skolene arbeider med å øke sitt breddetilbud, selv om skolene markedsfører sine toppidrettstilbud sterkt. Rektor Rolf fra Vest vgs mener interessen for toppidrett har ”tatt av” de siste 3-4 årene. På Sør vgs kan rektor Ragnhild fortelle at hele 105 elever har toppidrett som valgfritt programfag på skolen. Det er særlig grunn til å merke seg at 75 elever er fra stud.spes. og at 30 av plassene er forbeholdt elever fra idrettsfag. På spørsmål om hvem som styrer omfanget og innholdet i toppidrettstilbudet på Sør vgs, svarte avdelingsleder Albert følgende:

*Det styrer jeg. Det er vel ingen hemmelighet at **vi har veldig store friheter. Vi har ekstremt mange muligheter.** Vi har, uten å ta hardt i, noen av Norges beste lokaliteter. Da tenker jeg på arealer, både ute og inne. **Vi har en toppidrettskultur i byen vår,** og det er veldig populært blant befolkningen å drive med idrett. Særlig **hvis du driver med toppidrett, så får du høy status i den lille byen vår.** Og det ser du i lokalavisen vår, hvordan de gode blir digga, det står jo da side opp og ned om elevene våre. Avisen blir gitt ut seks ganger i uka, fire av de dagene står det minst en artikkel om en eller annen elev fra Sør vgs. Så det preger toppidretten, og særlig håndballen har nytt godt av det.*

Idrettselevne synes å være godt synlige og populære på sine skoler. Det er de samme funnene Eriksson (1993) rapporter. I flere miljøer er det å ha ”idrettslinje” status både

for skolen og kommunen. I dette kommer det tydelig fram at skolen er opptatt av sitt toppidrettstilbud. De bygger sin identitet opp rundt tilbudet. Også i forbindelse med toppidrett ser skolene nytten av å tenke ”bredde”, men da ved å dekke flest mulig idretter for å favne flest mulig elever som velger toppidrett. Fotball og håndball står sterkt i en slik sammenheng, men skolene synes å ha lagt mer og mer fokus på de individuelle idrettene. I profileringsøyemed og arbeidet med å tilknytte seg elever ser avdelingsleder Audun kjempestor verdi i bredden og kontakten med trenere i lokalmiljøet.

I håndball har vi nå et kombinert tilbud med Vest HK, hvor en person jobber 50 % hos oss og 50 % hos Vest HK. Så den modellen bruker vi også med Vest Turn. Med en som er 40 % hos oss og resten i turngruppa og forbundet. Samme kombinasjonsløsning har vi med fotballklubben, der en person er lærer her og sportslig leder i fotballklubben. Vi jobber med en modell hvor alle klubbene i byen skal jobbe sammen om utvikling.

Som det uttrykkes her synes i mine data å være en trend ved flere skoler i fylket. Fagpersoner innen idretter som langrenn, badminton, orientering, bueskyting, skøyter, friidrett, tennis, kickboksing, golf og sykling er representert på de forskjellige skolene. Som det kommer fram i internasjonale forskning (Metsä-Tokila, 2002), krever kombinasjonen idrettsatsing og utdanning også i andre land stor fleksibilitet både fra skole og idrettens organisasjoner.

At skolene engasjerer trenere i lokalmiljøet, underbygger en ”toppidrettsdiskurs” ved skolene. På to av skolene kan avdelingslederne fortelle at de kun leier inn eksterne til mindre kurs og forelesninger. Skolene ønsker utdannede pedagoger til å ha ansvar for den daglige undervisningen, men leier inn eksterne trenere for mindre kurs. På skolen som satser tyngre på toppidrett, ønsker de imidlertid at ”treneren” og profilerte idrettsutøvere skal møte elevgruppen i det daglige:

Det er ingen hemmelighet at når vi lyser ut ledige stillinger på toppidrett, får vi opp mot 70 søkere, og vi er veldig nøye med utvelgelsen. Vi tar inn 6-8 søkere på intervju og ser vi veldig på realbakgrunnen. Hva har vedkommende prestert på idrettsbanen selv? Jeg regnet ut her i fjor at vi hadde over 1000 landskamper for lærerne våre på idrettsseksjonen vår.

Det er viktig å poengtere at flere av disse også har pedagogisk utdanning på et visst nivå i tillegg til sine idrettslige meritter. Utdanningsdirektøren har også registrert at skolene

engasjerer flere idrettsprofiler i både hel- og delstillinger. Han uttalte følgende på hvilke signaler han tror det gir i markedet:

Jeg er helt sikker på at både utøvere og trenere innen idretten har masse å lære bort. Min erfaring med dyktige trenere og dyktige utøvere er at de har et bevisst forhold til idretten sin, og mange er bevisste i forhold til pedagogikken. Så jeg tror at dette er kjempepositivt. Det går ikke på bekostning av noe og at det er mye å lære av metodikken innen idretten.

Rektor Renate mener også trenere har kvaliteter, spesielt ved å se den enkelte, som hun mener pedagogen kanskje ikke får til i den store sammenhengen. Rektor Ragnhild ved Sør vgs mener også idrettslige hensyn bidrar til at folk gjennomfører videregående skole fordi idrettselevne får omdisponert deler av skolegangen sin for eksempel på treningssamlinger og konkurranser. Slik tillempes ideer som var sentrale i svenske idrettsgymnas (Kårhus, 1985). Målet med idrettsgymnasene var at de beste svenske idrettsungdommene skulle slippe å ta valget mellom enten idrett eller skole. Utøverne som ville satse på sin idrett, skulle ikke stå på bar bakke den dagen idrettskarrieren tok slutt. I tillegg til omdisponert tid til treningssamlinger og lignende fungerte det i praksis slik at elevene kunne velge bort fem uketimer med ordinære skolefag og erstatte disse med spesialidretten.

I takt med toppidrettstilbudets økte popularitet har to av fylkets skoler utarbeidet ”opptaksprøver” for samtlige elever som søker toppidrett, uavhengig av utdanningsprogram. Avdelingsleder Anita ved Øst vgs synes alle skal få en mulighet og at skolen ikke vil si nei til noen. Sør og Midt vgs kanalisere elever de mener ikke er ”gode nok” for toppidrett til breddeidrettsfaget. Avdelingsleder Albert klargjør hvordan opptaksprøvene fungerer på Sør vgs:

*Vi inviterer samtlige som er primærsøkere til idrettsfag og toppidrett. 20 idrettslærere tar dem i mot og har ulike opplegg ut fra hvilken idrett de driver med. Vi har hatt en tredeling, først en ferdighetsutvikling i sin idrett, de viser fram hvor dyktig de er i teknikk, hvor dyktig de er i tekniske-taktiske ferdigheter og helheten i idretten. I tillegg har de intervju/samtale med en toppidrettslærer, evt idrettslærer, som varer en 15-20 minutter hvor de skisserer blant annet et **karrierevalg**. Vi er veldig opptatt av å se fire år framover i tid. Hva skal du gjøre med idretten din om fire år eller når du er ferdig med vgs? Og så har vi fysiske tester, og de har vi valgt å legge til utholdenhet. Det viser seg at når de skal begynne på Sør vgs i august, så blir nesten **treningsmengden fordoblet**. En utøver som er vant til å trene 4 økter i uka, kommer plutselig opp i 8 med toppidretten på skolen. På idrettsfag blir det enda flere økter. Så jeg er veldig opptatt av denne ”testdagen”.*

For å skape så homogene treningsgrupper som mulig argumenterer skolene for at en slik testdag er helt avgjørende. Skolene som ikke praktiserer denne ordningen, sliter med sammensetningen av elever som er i nærheten av å kunne kalles toppidrettsutøvere og elever som velger toppidrett fotball på grunn av at fotball er deres hobby. Nå som en privat skole med toppidrettstilbud, med klar toppidrettsprofil er i ferd med å etablere seg i fylket, vokser denne debatten. Bør Fredrik som spiller på kretslaget i håndball velge den lokale skolen med idrettsfag som kameratene gjør, naboskolen med toppidrett håndball, eller privatskolen der virkelig de beste talentene kommer til å samles?

Samtidig som de ulike rektorene og avdelingslederne poengterer at de er opptatt av at hver enkelt elev får velge den skolen som er best for vedkommende, er de fullt klar over at kampen om elevene øker. Avdelingsleder Anita tenker "... hvis privatskole er det beste for Fredrik, hvis han kommer lenger med det, så unner jeg ham det".

Avdelingsleder Audun mener tilknytningen til lokale idrettslag og trenere er med på å forebygge en "flukt" til det private skoletilbudet. Utdanningsdirektøren forteller at 70 til 80 % av elevene velger skolen de bor nærmest og tror neppe dette vil endre seg selv med økt konkurranse. Skolene som ligger nærmest, vil selvfølgelig merke konkurransen mer enn de lengre unna. Uansett konkurranse, tenker både rektorer og avdelingsledere på de ulike skolene på seg selv og hvordan de selv kan bli bedre. Et par av skolene som ligger nærmest den nye private skolen, har åpnet dialog om et eventuelt samarbeid.

Innledningsvis i dette delkapitlet stilte jeg spørsmålet: hva er en toppidrettsutøver og hvilken linje bør vedkommende velge? Bjørnebye (2011) diskuterer i en artikkel i Aftenposten hva som kjennetegner de beste utøverne i verden. Han bruker Therese Johaug som eksempel som forteller om tryggheten fra foreldrene og hjemstedet hun slapp å flytte fra for å bli god. Bjørnebye mener ingen trenere eller akademier kan knekke koder på vegne av noen utøvere, "... det gjør de selv hvis de er trygge nok, har overskudd og motivasjon" (Bjørnebye, 2011).

I samtlige intervjuer i mitt prosjekt ble begrepet toppidrettsutøver diskutert. Flere av informantene la vekt på at det er særs få elever som er i kategorien "toppidrettsutøver" eller "morgendagens toppidrettsutøver" på idrettsfag. Som jeg har vært inne på, råder flere avdelingsledere elever som "virkelig har potensial" til å velge noe annet enn "idrettslinja". Dette er spesielt ved skolene der toppidrettskulturen er sterk og samarbeidet med de lokale klubbene er godt. For mange øker gir kvantitet framfor

kvalitet og en opplever at flere elever blir utbrent. Som Lavellee og Wylleman (2000) skriver, skjer det mye i ungdommers liv i årene på videregående skole. Mange elever mister motivasjonen og interessen for idrett endrer seg. Rektor Rune ser på idrettsfag generelt som ”veien til målet” og at det på ingen måte er en fullendt kompetanse. Om det er nærmere 100 videregående skoler i landet som tilbyr toppidrett som valgfritt programfag, er det bemerkelsesverdig at jeg ved et enkelt søk på høyere utdanning med toppidrett som stikkord på samordnaopptak.no (2011) får null treff. Vel vitende om at elever som går bygg- og anleggsteknikk får sin kompetanse og at idrettsfagselever uansett får studiekompetanse uten å slå igjennom som toppidrettsutøver, er det interessant å se hvor stor plass toppidrett har fått i norske videregående skoler.

Kort sammenfatning

En tendens i fylket er at skolene som tilbyr idrettsfag blir mer og mer like sett ut fra hvilke valgfrie programfag som tilbys. Skoler som har en toppidrettstradisjon, ønsker mer bredde og skoler som har en breddeidrettstradisjon ønsker mer toppidrett. Økt konkurranse gjør at skolene må ha et bredt tilbud slik at elever fra nærområdet velger deres skole. Ved flere skoler poengterte informantene at de syns aktivitetslære og breddeidrett, og treningsledelse og lederutvikling, er for like til å kunne tilbys ved en og samme skole. I tillegg mener noen skoler at friluftslivtilbudet i aktivitetslære gjør det overflødig med det valgfrie programfaget friluftsliv. Videre øker ”breddeidrettsdiskursen” på idrettsfag ved at skolene aktivt kanaliserer ”de virkelig gode” elevene til andre utdanningsprogram med toppidrett som valgfritt programfag. I min analyse kommer det tydelig fram at toppidrett er sentralt i profileringsarbeidet, og at faget rekrutterer mange elever til skolene. Det er klare ambisjoner om en toppidrettskultur på flere av skolene. I mine data er det imidlertid grunn til å framheve at det ikke nødvendigvis skapes på utdanningsprogrammet idrettsfag. Det overrasker da det ikke fokuseres spesielt på eksport av idrettsfag til andre utdanningsprogram i grunnlagsdokumentene.

6.5 Styringsdiskurser

I dette kapitlet vil jeg beskrive i hvilken grad hensynet til overordnede, brukere, profesjon, marked, kultur og ulike former for målstyring påvirker innretning på utdanningsprogrammet idrettsfag ved de ulike skolene. Det har ikke vært i min interesse å finne ut om den ene styringsdiskursen utelukker den andre. Jeg vil beskrive og tolke

relevant data som gir et bilde av at elementer fra flere diskurser er med på å sette dagsorden for skolene.

6.5.1 Byråkratisering

Som diskurs gjenkjennes hos Karlsen (2002) byråkratisering som styring gjennom regler og direkte anvisninger og instruksjoner fra et overordnet skoleeier- og/eller statlig nivå. Gjennom mine intervjuer og min dataanalyse synes det tydelig at planene kommer fra et statlig nivå, og ikke fra skoleeier. På spørsmål om det gis direkte anvisninger, instruksjoner og forpliktende planer fra skoleeiernivå om hvordan idrettsfag skal framstå på den enkelte skole, var svaret et gjennomgående ”nei”. Når det gjelder frafall, karakterer, gjennomføringsgrad og elevdemokrati, sier utdanningsdirektøren at fylkeskommunen legger generelle føringer for skolen, men for idrettsfag ”... kommer det ingen direkte føringer. Det er skolene som får ansvaret, så fra mitt ståsted **styres ikke det i det hele tatt**”. I påfølgende intervjuer med rektorene kommer det fram at heller ikke de legger konkrete føringer på hvordan idrettsfag skal framstå ved skolene de leder. Skolene, gjennom avdelingslederne og deres faglærere, har derimot Kunnskapsløftet og dets kompetansemål i læreplanene som deres ”overordnede” dokument. Jeg opplevde i stor grad at avdelingslederne følte seg bundet og styrt av Kunnskapsløftet og at de som en selvfølge jobber aktivt for å implementere dette i undervisningen. En kan godt si at bestemmelser som angår læreplaner og undervisning kommer ovenfra i form av Kunnskapsløftet, men skoleeier detaljstyrer ikke dette. De fleste avdelingslederne føler at ansvarsfordelingen er bra, men avdelingsleder Anita synes det har gått så langt at hun kunne ønske seg flere planer fra fylket framfor lokale planer på de ulike skolene. Med Kunnskapsløftet skulle økt pedagogisk frihet gjeninnføres som styrende prinsipp i videregående skole. Som Baune (2007) skriver, ville statsråd Clemet at kunnskapen elevene skulle tilegne seg, ikke skulle bestemmes sentralt, men på lokalt nivå. Utdanningsreformen er ment å gi skoler stor handlefrihet med planer med tydelige kompetansemål som angir hva elevene skal kunne etter opplæringen. I det henseende ser det ut til at utdanningsreformen er med på å sette dagsorden på de ulike skolene.

6.5.2 Profesjonsstyring

Ovenfor kommer det fram at den enkelte skoles virksomhetsområde blir tillagt mer vekt enn det politiske nivå. Med profesjonsstyring kan den enkelte skole i større grad bestemme hva som er hensiktsmessig for kvalitativ, god opplæring for elevene. At

personer med faglig dokumentert kyndighet og innsikt får bestemme, er sentralt i profesjonsstyring som diskurs. I samtale med både rektorer og avdelingsledere kom det fram at de ulike seksjonene med deres faglærere tilstreber en så demokratisk styring av fagene som mulig. Noen avdelingsledere kunne ønske seg større engasjement hos lærerne, mens andre er fornøyd med hvordan ulike saker blir håndtert. Når det kommer til kunnskapsområder og vektlegging av ulike utdanningskvaliteter ligger mye av ansvaret i avdelingsledernes hender. Rektor Rolf mener generelt i skolen at avdelingslederne er noen ”krumtapper”. Rektor Ragnhild mener på tross av avdelingsledernes store ansvarsområde, at ”... de ikke kan kjøre et tog alene”. Hun poengterer viktigheten av faglærernes samtykke og elevmedvirkning. Når nye vedtak eller endringer skal innføres, legger hun til at det ofte vil være et spørsmål om økonomi. Rektor Rune gir et eksempel på skolens økonomiske rammer: ”Sett at vi har 20 elever på idrettsfag, da får vi 20 x 80000 kr, det vil si 1,6 millioner til å drive idrettsfag på VG1 for”. Innenfor den økonomiske ”begrensingen” ser det ut til at avdelingslederne med deres faglærere står bortimot fritt til å forme idrettsfaget innenfor Kunnskapsløftets rammer. St.meld. nr. 17 (2006-2007) henvender seg direkte til læreren når tilpasset opplæring skal begrepsfestes. Der kommer det fram at læreren må bruke elevenes ulike forutsetninger, sammensetning av elevgruppen og hele læringsmiljøet som ressurser i læringen. Skoleeier er nevnt, men mer på en sekundær måte. Det er lærerne og skolen som står overfor en rekke vanskelige handlingsalternativer. Ved eventuelle uenigheter om retningen, eller prinsipper i utviklingen av ulike studietilbud, var det ulik praksis på skolene. Engeland (2000) poengterer at ulik styring er et utslag av maktbruk. På noen av skolene har alltid rektor det siste ordet, spesielt i saker i tilknytning til økonomi, mens andre rektorer overlater også eventuelle tvister til personer med fagkompetanse på området. En kan i mine data se maktbruk, spesielt i konfliktsituasjoner.

6.5.3 Brukerstyring

Brukerne er i denne sammenheng elever og foreldre. Om de ikke tar beslutningene, ligger det i diskursen brukerstyring at de forventes å ha en innvirkning på beslutninger om hva skolen skal rette seg etter. I reformbølgen New public management (NPM) er valgmuligheter for brukerne framhevet. Karlsen (2002) mener individualisme og valgfrihet er to hovedelementer. I en slik brukerfokusering er det viktig at skolene legger til rette for at brukerne får økt innflytelse og medvirkning. Her var det ulik praksis på skolene. Ved Midt vgs kunne rektor Renate fortelle at foreldrene ringer så

fort de opplever at noe galt, eller er uklart. Hun poengterer at konstruktive tilbakemeldinger, spesielt på friluftsturene, bare er positivt. Samtidig arbeider skolen med å aktivisere elevene i planleggingen av de ulike fagene. På Øst vgs forteller rektor Rakel at foreldrene tar kontakt direkte med kontaktlærerne framfor avdelingsledere og rektor. Hun mener det er viktig at dialogen er god med hjemmet. På Nord vgs har de tatt initiativet til et foreldrelag. Det er et konferanseteam som representerer bredden av skolens mangfold. Rektor Rune forteller foreldrene møtes minst tre ganger i året for å ta opp dagsaktuelle ting. Dette ser derimot ikke ut til å være kjent for avdelingsleder Arvid, som på spørsmål om elever og foreldre har noen påvirkning på hvordan idrettsfag er formet, sier: ”Nei, det er svært lite”. Ved Nord vgs er det tydelig at det iverksettes tiltak på rektornivå, men at avdelingsleder for idrettsfag ikke drar nytte av dette. Rektor Rolf ved Vest vgs forteller at foreldre tar kontakt og er særst opptatt av barnets skoletilbud, men han kunne tenke seg et mer strukturert samarbeid for å utvikle et positivt og konstruktivt samarbeid.

Ved Sør vgs vektlegger avdelingsleder Albert at foreldrene har sterke meninger:

*Det er ingen hemmelighet at vi har elever der ni av ti foreldre er ressurssterke. Mange av dem er samfunnstopper. De er rike, og mange av dem har et veldig ønske om at ambisjonene til datteren eller sønnen skal være høye. De er engasjerte og gir oss en utfordring, for de krever veldig mye. **De kan for eksempel kreve at deres sønn eller datter skal bli tatt helt spesielt hensyn til.** Det skal legges spesielt til rette for vedkommende elev. Og alt dette er en utfordring som legges på mitt bord.*

Det er interessant å se dette i lys av forskningen Karlsen (2002) viser til, som syns å dokumentere at en konsekvens av brukerstyring ser ut til særlig å gagne ressurssterke foreldregrupper. Som jeg skrev om i kapittel 3.3.3, er det klare tendenser til at foreldre med høy motivasjon, selvtillitt og utdanning og ikke minst høye ambisjoner for sine barn, gjør seg gjeldende i en slik prosess. Som Karlsen (2002) hevder, kan diskursen skape konflikter i slike situasjoner. Sør vgs har gitt foreldre makt til å sette dagsorden selv om de nødvendigvis ikke har spesifikk kompetanse på området. At offentlige midler følger eleven, kan også være en faktor som gjør at skolen til enhver tid ønsker å tilpasse seg brukergruppen i rekrutteringsøyemed. Hvordan markedet er med på å styre skolens utdanningstilbud, diskuterer jeg i nedenfor.

6.5.4 Markedsstyring

Som jeg skrev i kapittel 3.3.4, innebærer markedsstyring som diskurs at initiativet og tiltakene kan bli regulert og styrt av markedskreftene. Kårhus (2009) skriver at staten kan gi fra seg direkte styringsmidler og heller inntar en tilretteleggerfunksjon for markedet. Alle skolene jeg var i kontakt med har et samarbeid med lokale og nasjonale klubber og forbund i større eller mindre grad. Det er en klar tendens til at skolenes studietilbud styres av hva som rekrutterer elever til skolene. Samarbeid med lokale klubber er for skolene en nyttig profileringsarena. Skolene har blant annet samarbeid med Norges bandy- og tennisforbund og lokale klubber som kan være med på å skreddersy opplegg for de aktuelle elevene. I en slik sammenheng forteller avdelingsleder Arvid ved Nord vgs om et samarbeid på skolens premisser med det lokale kampsportsenteret:

Det er faktisk på skolen elevene får karakterer, så det er viktig at de ikke dropper en trening her for å trene på kvelden. At de heller øker innsats her og tar det litt roligere på kvelden. Og det har vi faktisk fått litt gjennomslag for, slik at de ikke "dasser" på skolen for å trykke til på kvelden. Så vi har prøvd å snu dette litt, og det har faktisk klubben sagt seg enig i.

Nord vgs ser ut til å ha etablert et godt samarbeid med kampsportsenteret. Får en både elev og klubb til å forstå at skolehverdagen er viktig, vil det ligge til rette for et bærekraftig samarbeid. Flere avdelingsledere kunne fortelle om godt samarbeid med klubber i nærmiljøet, men ikke alle avtaler er konfliktfrie. Slik det fungerer i fylket, har mange av skolene det samme idrettstilbudet på skolene for å trekke til seg potensielle elever i nærmiljøet. Idretter som fotball, håndball, ski og orientering er eksempler på idretter som går igjen på skolene i denne studien. I tillegg til de ordinære idrettene har skolene sine særpreg med ulike idretter som ikke naboskolen har. Som eksempel kan ikke både Vest og Sør vgs, som ligger nært hverandre, tilby toppidrett tennis. Til det er ikke etterspørselen stor nok. En idrett som svømming er diskutert i fylket de siste årene. Etter tilbudet ble lagt ned er ikke skolene blitt enige om hvem som skal ta ansvaret for tilbudet. Det kan se ut til at idretter som krever mer ressurser og arbeidskraft blir bortvalgt i fylket, som andre steder i landet. I 2003 ble landets eneste rytterlinje lagt ned i Sør-Trøndelag som følge av at fylkeskommunen måtte spare penger (Adressa.no, 2011). I min analyse kommer det fram at skolene lar seg styre av markedet innefor skolens økonomiske rammer.

Avdelingsleder Albert tror og håper privatskolen i fylket kan tilby svømming til sine elever. Han liker ikke en utvikling som svekker tilbudet til elevene. Både avdelingsledere og rektorer ser helt klart at det kan bli konkurranse mellom den offentlige og private skole, men samtidig håper flere av informantene at skolene kan samarbeide slik at fylket totalt sett dekker idrettene som etterspørres. For at ”kontrakten” i Læringsplakaten skal opprettholdes må skolene og lærebedriften gi alle elever like muligheter til å utvikle sine evner og talenter. Som Karlsen (2002) skriver, vil en konkurranse mellom skoler generelt føre til et bedre tilbud til elevene. Hvordan samarbeidet mellom skolene fungerer, vil jeg komme tilbake til nedenfor.

I fylket jeg har innhentet mine data, ser jeg klare tendenser til at initiativ og tiltak ved de ulike skolene kan bli regulert og styrt av markedskreftene. Avdelingsleder Albert forteller at Sør vgs har ansatt egen spesiallærer i friidrett, tennislærer og samarbeider med spesialist fra Sør skøyteklubb. Avdelingsleder Albert forklarte skolens posisjon slik: ”Jeg pleier ofte å si at vi er et **serviceorgan** først og fremst for idrettsbevegelsen i regionen vår”. Dette utsagnet forteller klart at skolen har inntatt en tilretteleggerfunksjon, først og fremst for idrettsklubbene, men derigjennom også elevene. Ved Nord vgs forteller rektor Rune at skolen prioriterer et godt samarbeid med de lokale klubbene høyt. Han ønsker ”... at Nord vgs og spesielt idrettsfag blir en **kompetansearena** for lokale klubber”. Med slike utsagn er det ingen tvil om at skolene tar hensyn til markedet rundt seg i fylket. Flere av informantene tror økt markedsstyring vokser i takt med økt konkurranse mellom skolene. Rektor Rune forteller de ikke er ”helt desperate”, men har forståelse for at de må tilpasse sitt tilbud for å få fanget interessen hos flest mulig elever. At ”pengene følger brukerne” i ressurstilodelingsmodellen, gjør at skolene hele tiden må jobbe for å ha et mest mulig lukrativt tilbud. Flere informanter ser helt klart konkurransen øke med nyetablering av ”idrettslinjer” og privatskoler i fylket. De mener hver enkelt skole må holde fokus på seg selv og utvikling internt for å møte konkurransen på best mulig måte. Som tidligere nevnt, velger elevene bort skolen og tar med seg ressursene om skolens tilbud ikke er godt nok.

Samarbeid mellom skolene

Gjennom økt konkurranse om elevene er samarbeidet mellom mine utvalgte skoler svekket. Flere av informantene nevnte at skolene hadde et godt og etablert samarbeid tidligere. Avdelingsleder Anita tror nåværende ressurstilodelingsmodell er hovedgrunnen til det. Tidligere fikk skolene betalt per klasse. Det finnes fortsatt eksempler på samarbeid mellom avdelingsledere, men dette er ikke organisert. Det ser ut til at markedsstyringen har ført til mer spenning mellom skolene enn tidligere.

Avdelingsleder Arvid kunne ønske at noen tar initiativ:

Vi burde kanskje hatt et samarbeid med flere skoler, der vi fordelte programfagene litt. For nå gjør vi litt det samme i hele fylket. Det har vært snakk om det, men det er ikke noen som tar det første steget. Det hadde kanskje vært gunstig å bli enige om at det programområdet tar dere, vi har det, dere har de og noen felles.

Som rektor Rakel ved Øst vgs er inne på, er nok dette et vanskelig valg for skolene. Det ser ut til at hver enkelt skole ikke vil gi slipp på de mest populære idrettene, som også er festet i skolens kultur. Rektor Rakel tror ikke noen tør gjøre noe annet enn nåværende praktisering av skolepolitikk åpner for, der skolene ser ut til å velge de utdanningskvalitetene brukerne ønsker. Brukerne er i denne sammenheng med andre ord hva markedet bestående av 15-16 åringer etterspør. Hvordan dette påvirker ”sluttkompetansen” til hver enkelt elev etter endt videregående skole, vil jeg diskutere nedenfor.

6.5.5 Målstyring

Som et bakteppe i utdanningssektoren ligger det et overordnet målstyringsprinsipp. Med en klar statlig styring av desentraliserte oppgaver og ansvar, setter toppnivået nasjonalt målene og fylkeskommunale forvaltningsnivået får iverksettingsansvaret. I målstyringsdiskursen understreker Karlsen (2002) at mål, vurdering og kontroll er gjensidig avhengige av hverandre. Som jeg har vært inne på føler flere skoler at spesielt vurderingen er tidkrevende. Informantene mener ”friheten” har gått så langt at de kunne ønske seg flere retningslinjer og mer styring fra fylkesnivå, slik at blant annet vurdering gjøres så likt som mulig, i hvertfall innad i fylket. Når kompetansemål skal utvikles lokalt, skriver Persen (2008) at lærerne er usikre på hva som skal vurderes og hvordan elevene skal vurderes, særlig i de praktiske fagene etter innføringen av Kunnskapsløftet. På tross av dette er alle skolene pliktoppfyllende til læreplanene og er tro mot disse.

Såfremt den daglige undervisningen foregår innenfor Kunnskapsløftets rammer, blander verken utdanningsdirektøren eller rektorene ved de ulike skolene seg inn i den daglige driften. Avdelingslederne kunne fortelle at faglærerne har mye av ansvaret når det gjelder planlegging av undervisning og tolkning av læreplanene. Dataene viser at hva som opplevs, eller forstås som innenfor Kunnskapsløftets rammer, er relativt. Rammene for lokal tolkning blir ved lokal ansvarsdelegering på skolene, nokså vide.

Selv om skolene er mer eller mindre autonome, har utdanningsdirektøren ganske tett kontakt med skolene. Utdanningsdirektøren har styringssamtaler med skolene en gang i året, der styringsmål vedtatt av politikerne drøftes. Dette er mål på makronivå angående gjennomført og bestått, frafall og karakterer. Hvordan skolene løser utfordringene, er derimot opp til hver enkelt skole.

Rektor Ragnhild forteller at rapporteringen fra den enkelte skole til skoleeier er omfattende. Det er skoleadministrasjonssystemer som går på karakterer, fravær og frafall. Dette er data skoleeier kan oppsøke selv i fylkets database. Slik rapportering forestas hver måned. I fylket har de også et evalueringsverktøy som heter Respons, som går på undervisningsvurdering. Her svarer elevene på spørsmål om de møter forberedt, bidrar i undervisningen, møter i tide og evaluerer hvordan gruppen fungerer. Rektor Ragnhild forteller videre om et enda mer avansert verktøy som er på vei:

Nå skal vi fra høsten av innføre et skolevurderingssystem. Det heter Pedagogisk utvikling og læringssystem (Puls), og det kobler sammen de ulike statistikkene vi har. Det kobler sammen skoleadministrative system med karakterer og inntakssystemet. Der ser vi elevenes inntakspoengsummer, vi får frafall og elevundersøkelsen. Vi får også medarbeidertilfredshetsundersøkelsen som vi har i fylket, slik at vi kan koble dette både til klasser og avdelinger. Da kan jeg for eksempel gå inn på 1 IDA, og se hvilke poengsum de hadde i snitt. Hva blir resultatene deres nå i første halvåret, hvor stort er fraværet, hvordan svarer de på elevundersøkelsen. Slik får vi et ganske avansert dataverktøy, og det er åpent for skoleeier. Så det er ikke bare en rapport jeg vil sende inn. Skoleeier kan bare logge inn og se hvordan dette er. Det blir et ganske transparent system. Det er ikke mye vi kan gjemme unna.

Videre rapporterer utdanningsdirektøren dette til fylkestinget eller rådmannen administrativt. Dette er i tråd med det Clemet (Baune, 2007) stilte som krav om skolen skulle greie å effektivisere undervisningen og tilpasse den til elevenes forutsetninger. Skolen må ha klar mål- og resultatstyring. For at dette skal virke er det viktig med godt vurderingssystem som fungerer. Med Kunnskapsløftet ønsket en større fokus på

resultater (Engelsen, 2003). For å redusere en ”slippage” (Bowe et al, 1992) i den politiske prosessen arbeides det med et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem som et tiltak for å etablere bedre kontroll og derigjennom styring av opplæringsvirksomheten. Disse nasjonale evalueringene gir staten svar på om de angitte målene blir oppnådd og om en kan argumentere for at målene har bidratt til å øke kvaliteten på læringsutbyttet (Ibid.). Karlsen (2002) diskuterer poenget med NPM og fokus på mål og dokumenterte resultater framfor hva som skjer på veien til målet. Slik Kårhus (2011) reiste spørsmål om et slikt system fremmer de utdanningskvalitetene i høyere utdanning som den enkelte og samfunnet er tjent med på sikt, er interessant å se på i denne sammenheng. Forhåpentlig vil systemene som utarbeides også fange opp hva som skjer på veien til målet som elev på videregående skole, ikke bare om den enkelte når fram eller ei. Det er nærliggende å spørre om skolens mål er å gi flest mulig generell eller spesiell studiekompetanse ”for enhver pris” framfor å fokusere på ulike utdanningskvaliteter som dekker behovet i framtidens arbeidsmarked?

6.5.6 Kultur- og institusjonsdiskursen

Gjennom analyse av mine data kommer det fram at skolekultur, historie og tradisjon påvirker skolens styringsdiskurser. Skolene bruker åpenlyst sin rettighet til å påvirke beslutninger som gjøres på et sentralpolitisk nivå. Rektor Rakel mener det for eksempel ville være utenkelig å kutte ut fotballtilbudet ved Øst vgs:

*Det har vært fotball her helt fra ”idrettslinja” startet opp. Så da sier det seg selv at **kulturen er viktig for oss**, og da på et vis å gi fra oss det og si at vi ikke har noe form for fotballaktivitet fordi det skal ligge på Midt eller Sør vgs, det sitter veldig langt inne. Det har vært et bærende element for oss.*

Slik jeg tolker dette, er det dannet en spesifikk kultur ved skolen som rektor Rakel tydelig lar seg styre av. Selv om hun mener visse tilbud i fylket kanskje burde bli redusert slik at skolene som har tilbudet får en bedre elevgruppe, mener hun kulturen spiller en så stor rolle at det begrenser samarbeidet i fylket. Som Karlsen (2002) og Kvalbein (1999) diskuterer, påvirker de sosiale og kulturelle aktivitetene i lokalsamfunnet skolens styringsdiskurs. Muligheten til å gjøre lokale valg er ikke ment som en begrensning, men kan i motsetning til de andre styringsdiskursene som kan regnes som ”top-down” styring, virke som en korrigerende ”nedenfrastyring”.

Møller (1996) betegner det som innbefatter sentralpolitisk styring via regionale og kommunale organer som ytre styring (accountability). Styringsformer som har sitt utspring i internaliserte normer og verdier, der skolens ansatte vil kunne oppleve etiske forpliktelser til å realisere, debattere og arbeide for læreplanens verdier, betegner Møller som indre styring (professionalism). Gjennom min analyse kommer det fram at det ikke er enten eller. Som det kommer fram i dette kapitlet styres skolene av elementer fra både ”top-down” diskursene og den korrigerende ”nedenfrastyringen”. Berg (1999) skiller disse styringsformene mellom styring *i* skolen og styring *av* skolen. Han mener styring *av* skolen er det formelle gjennom mål, læreplaner, lover og regler, mens styring *i* skolen er det uformelle med grunnlag i historiske og kulturelle forhold. Både Møller, (1996) og Arfwedson og Arfwedson (1995) hevder at det er den indre styringsformen, altså styring *i* skolen, som viser seg å være mest effektiv. I denne studien har det ikke vært min intensjon å verken bekrefte, eller avkrefte dette, men det er ingen tvil om at det eksisterer både styring *i* og *av* det studieforbereidende utdanningsprogrammet idrettsfag ved mine utvalgte skoler.

Kort sammenfatning

Alle styringsdiskursene som er presentert i mitt arbeid reflekteres i større eller mindre grad ved de ulike skolene. Selv om det er lite byråkratisering og detaljstyring fra fylkesnivå opplever skolene å arbeide mer eller mindre slavisk etter Kunnskapsløftets kompetansemål på feltet idrettsfag. Det er klare spor av profesjonsstyring der avdelingsledere med faglærere er gitt rett til styring gjennom utstrakt delegering av ansvar. Elevers og foreldres innflytelse varierer fra å være stor ved Sør vgs til å være bortimot fraværende på Nord vgs. Noen skoler får mange innspill og ønsker fra både elever og foreldre, mens andre skoler bærer lite preg av brukerstyring.

Skolene synes i stor grad å tilpasse seg markedet. Programfag og aktiviteter blir valgt på bakgrunn av elevenes interesser og ønsker, slik at skolene rekrutterer flest mulig elever. Satt på spissen, kan en i den sammenheng undre seg om idrettsfag er til for skolens eller elevens beste. Mål, vurdering og kontroll kommer også fram gjennom et overordnet målstyringsprinsipp i analysen av mitt datamateriale. Faglærerne ved mine utvalgte skoler er gitt mye ansvar fra avdelingslederne når det gjelder planlegging av undervisning, og tolkning av læreplanene. Skolene i fylket jobber aktivt med utvikling av gode skolevurderingssystem for å etablere bedre kontroll og derigjennom styring av

opplæringsvirksomheten. Skolens kultur, historie og tradisjon ser også ut til å påvirke skolens styringsdiskurser. Med innføringen av Kunnskapsløftet ønsket en å løse utfordringer knyttet til strategier for styring (Engelsen, 2003). I mitt datamateriale finner jeg at det fortsatt er utfordringer i knyttet til styring ved skolene jeg har innhentet data. Dale (2010) diskuterer hvorvidt enhetlige styringssignaler kan redusere faren for en ”slippage” (Bowe et al, 1992) ved implementeringen av reformens intensjoner. Ut fra mitt datamateriale kan jeg konkludere med at det finnes både indre og ytre styringsformer (Møller, 1996) i utviklingen av idrettsfag ved skolene.

7. Avsluttende betraktninger

I denne masteroppgaven har jeg belyst to hovedproblemstillinger:

1. Hvordan blir idrettsfag som utdanningsprogram profilert på den lokale videregående skole?
2. Hvilke styringsdiskurser reflekteres i måten skolen profilerer og kommuniserer utdanningsprogrammet idrettsfag til omverden?

I forlengelse av den første problemstillingen har jeg undersøkt hvordan en toppidrettsdiskurs eller breddeidrettsdiskurs kommer til uttrykk gjennom de valgfrie programfagene, og sett nærmere på hvilke utdanningskvaliteter som framheves i idrettsfag som studieforberedende utdanningsprogram ved lokale skoler.

I min analyse av datamateriale generert gjennom dybdeintervjuer kommer det fram at det er konkurranse mellom skolene om elevene, og at idrettsfag er sentralt i en slik sammenheng. I den sammenheng har hospiteringsdager blitt viktig i skolenes arbeid med å profilere sine idrettsfaglige tilbud. I tillegg markedsfører skolene sine tilbud gjennom besøk på ungdomsskoler, på internettsider og i samarbeid med lokale klubblag. Det er i stor grad avdelingslederne for idrettsfag som er ansvarlige for dette, med hjelp av både faglærere og elever. Når utdanningsprogrammet markedsføres legger skolene gjennomgående vekt på friluftsliv gjennom faget aktivitetslære, de valgfrie programfagene og da spesielt toppidrett, at en får generell studiekompetanse og at samholdet på idrettsfag er unikt. Veksten til utdanningsprogrammet idrettsfag mener mine informanter er et resultat av den gode markedsføringen som gjøres, det forhold at trening og helse er populært i samfunnet generelt, muligheten til å satse på idrett samtidig som en får studiekompetanse og koblingen mellom aktivitet og teori i skolehverdagen.

Om ekspansjonen og satsingen på idrettsfag har resultert i økt søkermasse, eller omvendt, vites ikke, men mine informanter påpeker at idrettsfag fungerer som en viktig rekrutteringsfaktor for skolene. Derfor er det flere og flere skoler som tilbyr idrettsfag. I fjor høst ble Sør vgs tildelt idrettsfag i tillegg til sitt toppidrettstilbud, og private skoler

er i ferd med å etablere seg i fylket. Alle de fem skolene, med unntak av en, har åpnet for at elever fra andre utdanningsprogram kan velge valgfrie programfag fra idrettsfag. I tillegg har samtlige andre skoler i fylket, som ikke tilbyr idrettsfag, enten tilbud om breddeidrett, friluftsliv eller toppidrett. Utdanningsdirektøren, i fylket jeg har gjort min datainnsamling, uttrykker at idrettsfag er med på å motvirke frafall og tiltrekke seg elever på flere interesseområder. Som i arbeidet med å legitimere faget på 1970-tallet, ser det ut til at skoler med idrettsfag gir større del av årskullene adgang til videregående opplæring. På 1970-tallet skulle idrettsfag først og fremst åpne nye muligheter for elever som ikke var motivert for videre skolegang, eller tapte konkurransen om plass i det gamle gymnaset (Kårhus, 2001). Satt på spissen, kan en nå spørre seg om situasjonen er satt på hodet - at idrettsfag hjelper skolene med rekruttering av elever i større grad enn det hjelper elevene med skolebaserte utdanningsvalg med tanke på hva som på sikt gavner elever i arbeidsmarkedet.

I min analyse redegjør jeg for utdanningskvaliteter som helse, læringsstrategi, de grunnleggende ferdighetene og videreføring av idrettsfag som kompetanseplattform. Tidligere innstillinger og reformer la vekt på at ”idrettslinja” skulle utdanne trenere og instruktører som kunne bekle ulike roller i samfunnet. Det gjenspeiles i liten grad i data som er generert i denne studien. Selv om noen av skolene har etablert samarbeid med lokale grunnskoler og idrettslag, synes ikke hovedtanken med idrettsutdanningen gjennomgående i dette studiet å være det å bekle ulike roller i samfunnet.

Selv om helseperspektivet synes å være sentralt viser det seg at fokuset på helse er svært ulikt fra skole til skole. Noen har et fokus på helse generelt på hele skolen, mens andre skoler legger mer vekt på helseaspektet ved idrettsfag. Nord vgs har innarbeidet et samarbeid med den lokale barneskolen, der elever fra idrettsfag har ansvaret for den fysiske aktiviteten. Flere skoler følger tett opp tanken om at elevene er ”24-timersutøvere”. Ønsket om å tilrettelegge for idrettsutøverne ved disse skolene synes å være sentralt. Selv om mine utvalgte skoler arbeider med helseaspektet, er ikke fokuset det samme som da helserettet fysisk fostring var med på å legitimere idrettsfaglig studieretning på 1970-tallet.

Teorifagene idrett og samfunn, treningsledelse og treningslære var også med på å legitimere idrettsfaget som studiekompetansegivende på 1970-tallet. Som følge av

utdanningssektorens ønske om et overordnet målstyringsprinsipp (Kapittel, 3.3.5) oppstår det en konkurranse mellom skoler i fylket. I den sammenheng innser skolene at teorifagene er viktige for å videreføre idrettsfag som eget utdanningsprogram. Mine informanter påpeker at idrettsfag er den eneste linjen på videregående nivå som tilbyr lederutdanning. Som følge av dette figurerer elever fra idrettsfag som ressurser for lokalmiljøet ved enkelte skoler. I en tid der både offentlige og private skoler tilbyr et studiespesialiserende utdanningsløp kombinert med toppidrett som valgfritt programfag, tror mine informanter utdanningsprogrammet igjen kunne stått i fare for diskusjon om videre eksistens uten de idrettsfaglige teorifagene.

I analysene av mine data generert gjennom dybdeintervjuer kommer det fram at skolene ser ut til å videreføre Utdanningsdirektorats ønske om at idrettsfag skal gi:

- En allsidig idrettsutdanning
- Et tilbud til elever med et bredt spekter av idrettsfaglige interesser
- Struktur som sikrer fleksibilitet ut fra personlige mål og ønsker
- En kompetansegivende allmennutdanning
- Obligatoriske programfag som sikrer en bred faglig forankring
- Et kompetansegivende tilbud til talentfulle idrettsutøvere

Som følge av blant annet dette, synes det i min analyse at det å gå på idrettsfag gir elevene utdanningskvaliteter som gir livslang læring i form av dannelse og sosial trening. I Kunnskapsløftet brukes nettopp dannelse om generelle, overordnede verdier og mål i utdanningen. De grunnleggende ferdigheter og læringsstrategi (Dale, 2010), som jeg tolker som sentrale områder i Kunnskapsløftet, trenger derimot skolene tid på å implementere. Kun en av skolene har arbeidet aktivt med å innarbeide de grunnleggende ferdighetene i tillegg til det som naturlig følger med undervisningen. Bruk av digitale verktøy og muntlig og skriftlig trening ligger ofte implisitt i den ukentlige undervisningen, men jeg tror at tiltak som Nord vgs har iverksatt, der norsklæreren er inne og retter treningslæreprøver, vil kunne bedre læring som er sentralt i Kunnskapsløftet. En annen skole har klart å benytte læringsstrategier aktivt og involvert elevene i arbeidet med å ta ansvar for egen læring. Vel vitende om at tilpasninger til reformer som Kunnskapsløftet ikke er gjort over natten, er jeg overrasket over at det i mine data kun synes å være enkelte skoler som arbeider aktivt med å innarbeide de grunnleggende ferdighetene og læringsstrategier.

Flere av skolene i fylket har opptaksprøver for å komme inn på skolens toppidrettstilbud. Det gjøres for å kanalisere elevene som ikke passer inn i dette programfaget over på et ”breddeidrettstilbud”. Det kommer tydelig fram i analysene av mine data at skolene i stor grad anbefaler elever med toppidrettsambisjoner å søke studiespesialisering med toppidrett framfor ”breddeidrettstilbudet” på idrettsfag. En ser også en klar tendens til at skolene utvider sitt toppidrettstilbud, med mer bredde i utvalg av ”toppidretter”, for å tilrekke seg enda flere elever med toppidrettslige ambisjoner. Mine analyser viser at programfaget toppidrett fungerer som en viktig rekrutteringsfaktor ved skolene jeg har generert data fra. Flere av mine informanter diskuterte viktigheten av økt kontakt og samarbeid med flest mulig klubber og foreninger. Flere skoler i denne studien ansetter personer som for eksempel jobber 50 % på skolen og 50 % i den lokale turnforeningen. De aktuelle skolene mener dette er viktig for å rekruttere elever, og for å legge til rette for ”24-timersutøveren”. Gjennomgående i dette studiet gir avdelingslederne og rektorene uttrykk for at breddeidrett og toppidrett er programfag skolene ”må” tilby ettersom mange elever ønsker disse fagene. Disse valgfrie programfagene tilbys ved alle de fem skolene i denne studien. Lederutvikling og friluftsliv tilbys derimot kun ved henholdsvis en og to skoler i fylket. Skolene som ikke tilbyr lederutvikling og friluftsliv synes utdanningskvalitetene i de valgfrie programfagene er for lik kompetansemålene i de felles programfagene aktivitetslære og treningsledelse, og/eller skolene har ikke stor nok søkermasse til å tilby flere programfag enn topp- og breddeidrett.

Selv om skoleeier er gitt rett til styring, kommer det fram gjennom mine intervjuer at utdanningsdirektøren ikke detaljstyrer det som skjer i undervisning på fylkets skoler. Han ansvarliggjør rektorene, som igjen synes å skyve ansvaret med å tolke læreplanene videre til avdelingslederne. Avdelingslederne ser ut til å delegere dette ansvaret videre til de respektive faglærerne. Det innebærer at det bortimot ikke finnes noen enhetlig, felles faglig og pedagogisk form for styring og involvering mellom nasjonale planer og den enkelte faglærer når det gjelder tolkning av læreplaner. Idrettsfaglærerne blir ved flere skoler ansvarlige for tolkning av kompetansemålene. I denne studien har jeg diskutert hvorvidt det kunne være lønnsomt om flere personer som er tildelt makt, mellom faglærer og stat, har større innvirkning på det som skjer i den daglige undervisningen på idrettsfag. Noen av mine informanter antydde at de ønsket flere planer på fylkesnivå, framfor lokale planer på de ulike skolene og seksjonene. I mitt

datamateriale kommer det fram at det er lite **byråkratisering** i form av annet en Kunnskapsløftets kompetansemål. Avdelingslederne ved idrettsfag kunne ønske seg mer styring ”ovenfra” slik at mer kan planlegges og vurderes likt på de ulike skolene. Som følge av måten styring desentraliseres og delegeres i fylket, er det klare spor av **profesjonsstyring** der avdelingsledere med faglærere er gitt rett til styring gjennom utstrakt delegering av ansvar. Det varierer fra skole til skole hvorvidt dette ansvaret meddeles brukerne. Elever og foreldre er ved noen skoler delaktige i planlegging, mens **brukerstyringen** er fraværende ved andre skoler i dette studiet.

Blant de seks styringsdiskursene som jeg med henvisning til Karlsen (2002) har lagt til grunn for min analyse, synes **markedsstyringen** å være sterkest ved alle de fem skolene som tilbyr idrettsfag i fylket. Markedsstyringen gjenspeiles i skolenes ønske om å ha en tilretteleggerfunksjon ved å være et ”serviceorgan” og ”kompetansearena” for lokale klubber og idrettsbevegelsen i de ulike regionene. Som følge av ressurstilodelingsmodellen, der pengene følger brukerne, ønsker skolene å tilby muligheter som tiltrekker seg flest mulig elever. Faren med en slik tilrettelegging er at skolene blir mer og mer lik hverandre. Flere av informantene tror økt markedsstyring vokser i takt med økt konkurranse mellom skolene. Som et bakteppe i utdanningssektoren, ligger et overordnet **målstyringsprinsipp** i norsk skole. Det kommer tydelig fram i min analyse at toppnivået nasjonalt setter målene, mens det fylkeskommunale forvaltningsnivået har iverksettingsansvaret. Flere av mine informanter i denne studien mener ”friheten” har gått så langt at de kunne ønske seg flere retningslinjer og mer styring fra fylkesnivå. I tråd med det som var ønsket ved regjeringsskiftet i 2001 (Baune, 2007), har skolene innført omfattende kvalitetsvurderingssystemer for å etablere bedre kontroll og derigjennom styring av opplæringsvirksomheten.

I mitt datamateriale finner jeg at det fortsatt er utfordringer til det som angår styring ved skolene jeg har innhentet data fra. Dale (2010) diskuterer hvorvidt enhetlige styringssignaler kan redusere faren for en ”slippage” (Bowe et al, 1992) ved implementeringen av reformens intensjoner. For å redusere faren illustrerer mine data, spesielt i sammenheng med hvordan de grunnleggende ferdighetene kommer til syne i undervisningen, at forholdet bør diskuteres. I mitt datamateriale finnes det tegn på både indre og ytre styringsformer i utviklingen av idrettsfag ved skolene. Om ikke løsningen

nødvendigvis er å redusere antall styringsdiskurser, tror jeg på bakgrunn av mine analyser at skolene i fylket kunne vært tjent med tydeligere føringer både for ytre og indre styring. En kan stille seg spørsmålet om utdanningsdirektøren, rektorene og avdelingslederne kan forlange at de respektive lærerne alene tar ansvar for at læreplanene blir videreformidlet slik staten intenderer?

Gjeldene prinsipper for desentralisering i utdanningspolitikken, legger til rette for lokale utforminger og tolkninger av læreplanen. I dette studiet kommer det fram at **kultur- og institusjonsdiskursen** påvirker skolens styringsdynamikk. Det finnes fortsatt spor av lokalkulturelle særpreg ved enkelte skoler, men stort sett finner en de samme idrettsfaglige tilbudene. Flere av mine informanter mener økt samarbeid og fordeling av idretter og programfag mellom skolene ville gitt elevene et bedre tilbud totalt sett i fylket, men ingen tør å ta det første steget.

Som en videreføring av studien jeg har gjennomført, kunne det være interessant å intervju andre involverte aktører på feltet idrettsutdanning, som for eksempel brukere, politikere, faglærere, idrettsklubber og aktører fra det private skoletilbudet i fylket. De aktørene kunne utdype mine informanternes oppfatning av studiens temaer. Det hadde spesielt vært interessant å intervju faglærerne, da det kommer fram i mine analyser at det ofte er opp til dem å tolke Kunnskapsløftets kompetansemål. Gjennom arbeidet med denne masteroppgaven og vikariat i videregående skole, opplever jeg at utdanningsprogrammet idrettsfag er i utvikling og stadig forandring. Det kan bli spennende å se hvordan idrettsfag videreutvikler seg både lokalt og nasjonalt i kjølvannet av Kunnskapsløftet gjennom ulike utdanningskvaliteter, felles og valgfrie programfag, styringsdiskurser og nye reformer.

Referanser

Adressa.no (2011): *Landets eneste rytterlinje legges ned*. Hentet den 04.05.2011 fra:
<http://www.adressa.no/nyheter/sortrondelag/article36470.ece>

Andersen, S.S. (1997): *Case-studier og generalisering*. Bergen: Fagbokforlaget
Vigmostad & Bjørke AS.

Arfwedson, G. og Arfwedson, G.B. (1995): *Normer och mål i skola och undervisning -
några perspektiv hämtade från tysk didaktik*. Stockholm: HLS förlag

Ball, S.J. (1994): *Education reform: A critical and post-structural approach*.
Buckingham: Open University Press

Ball, S.J. (2006): *Education Policy and social class*. Canada: Routledge.

Baune, T.A. (2007): *Den skal tidlig krøkes. Skolen i historisk perspektiv*. Oslo:
Cappelen akademiske forlag

Berg, G. (1999): *Skolekultur – nøkkelen til skolens utvikling* (norsk utgave). Oslo: Ad
Notam Gyldendal

Bjørnebye, S.I (2011): *Hvem skaper drømmer for barn?* Hentet den 23. Mars fra
Aftenposten.no: <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/article4067775.ece>

Bourdieu, P. et al. (1999): *The weight of the world – Social suffering in contemporary
society*. Stanford, CA: Stanford University Press

Bowe, R. og Ball, S.J med Gold, A (1992): *Reforming education and changing schools*.
London: Routledge

Cherryholmes, C.H. (1988): *Power and criticism. Poststructural Investigations in
Education*. New York: Teachers College Press

- Dale, E.L., Wærness, J.I. og Lindvig, Y. (2005): *Utvikling av skolen som en lærende organisasjon*. Rapport 12/2005. LÆRINGSlaben og utvikling AS
- Dale, E.L. (2010): *Kunnskapsløftet: På vei mot felles kvalitetsansvar?* Oslo: Universitetsforlaget
- Denscombe, M. (1983): *Interviews, accounts and ethnographic research on teachers*. I Hammersley, M.: *The ethnography of schooling*. Driffield, Humbs: Nafferton Books.
- Dowling Næss, F. (1998): *Tales of Norwegian physical education teachers: A life history analysis*. Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Elverum, A.E. (2010): *En studie av elever ved idrettsfag*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Ely, M. (1991): *Doing qualitative research: circles within circles*. London: Falmer press
- Engeland, Ø. (2000): *Skolen i kommunalt eie – politisk styrt eller profesjonell ledet skoleutvikling*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Engeland, Ø. og Langfeldt, G. (2009): *Forholdet mellom stat og kommune i styring av norsk utdanningspolitikk 1970 – 2008*. Acta Didactica Norge, Vol. 3 Nr. 1 Art. 9
- Engelsen, B.U. (2003): *Ideer som formet vår skole? – Læreplanen som idèbærer – et historisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal
- Engvik, G. (2000): *Læreplanarbeid i studieretningen for idrettsfag*. Fagdidaktikk for PPU2 – studiet i idrett/kroppsøving. Norges tekniske – naturvitenskapelig universitet, Trondheim.
- Engvik, G. (2006): *Læreplanarbeid i idrettsfag*. Program for lærerutdanning. NTNU, Nr. 28, mars 2006.

- Eriksson, S. (1993): *Specialidrott på och utanför skolschemat. Idrottsgymnasierna respektive hemorts-alternativet ut elev-, trener- och förbundsperspektiv.* Riksidrottsförbundet.
- Eriksson, S. (2002): *Ny modell för idrottsgymnasier? – Studie av olika idrottsgymnasieformer.* Riksidrottsförbundet.
- Fimreite, A.L. (red) (1997): *Forskerblikk på Norge. En oppsummering fra satsningsområdet: Ledelse, organisasjon og styring.* Oslo: Tano Aschehoug
- Fiskerstrand og Rimeslåttan m.fl. (2008): *Veien til toppidrett.* Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS
- George, A.L. & Bennet, A. (2005): *Case studies and theory development in social sciences.* Cambridge: MIT Press
- Gesser, B. (1985): *Utbildning, jämlikhet, arbeidsdeling.* Lund: Arkiv forlag
- Granheim, M. K. og Lundgren, U. P. (1990): *Målstyring og evaluering av norsk skole.* Sluttrapport fra EMIL-prosjektet, NORAS/LOS-i-utdanning. Oslo: NORAS
- Hansen, K.A. (2011, 18. januar): *Olympiatoppen støtter Hamrèn og Nordlie.* Vgnett, <http://www.vg.no/sport/artikkel.php?artid=10021365>
- Hargreaves, A. (1986): *Two cultures of schooling: the case of middle schools.* London: Falmer press
- Heggen, K. (1995): *Sykehuset som "klasserom": praksisopplæring i profesjonsutdanninger.* Oslo: Universitetsforlaget
- Helsedirektoratet.no (2011): Hentet den 23.03.11 fra http://www.helsedirektoratet.no/fysiskaktivitet/mer_tid_til_fysisk_aktivitet_i_grunnskolen__273094
- Holme, I. og Solvang, B (1996): *Metodevalg og metodebruk.* Tano A.S.

Idrett.no (2011): Hentet den 04.04.11 fra

<http://www.idrett.no/nyheter/Sider/idrettsmelding.aspx>

Jonsson, R. (2000): *Knoppen eller kroppen: En ESO-rapport om idrottsgymnasierna rapport til Expert för studier i offentlig ekonomi*. Stockholm: Fritzes

Karlsen, G. E. (1993): *Desentralisert skoleutvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Karlsen, G. E. (2002): *Utdanning, styring og marked*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kirk, D. (1992): Physical Education, Discourse and Ideology: Bringing the Hidden Curriculum into View. *Quest*, 44

Kirke-, utdanning- og forskningsdepartementet (1986-87): St.meld. nr. 40 *Om friluftsliv*

Kirke-, utdanning- og forskningsdepartementet (1990-91): St.meld. nr. 37 *Om organisering og styring i utdanningssektoren*.

Kirke-, utdanning- og forskningsdepartementet (1993): *Reform '94. Videregående opplæring*.

Kirke-, utdanning- og forskningsdepartementet (1998-99): St.meld. nr. 32 *Videregående opplæring*.

Kirke-, utdanning- og forskningsdepartementet (1999-2000): St.meld. nr. 14 *Idrettslivet i endring*.

Kirke-, utdanning- og forskningsdepartementet (2003-04): St.meld. nr. 30 *Kultur for læring*

Kirke-, utdanning- og forskningsdepartementet (2006-07): St.meld. nr. 17 *Eit informasjonssamfunn for alle*

Kirke-, utdanning- og forskningsdepartementet (2009-10): St.meld. nr 19 *Tid til læring*

- KUD (1967): *Innstilling I om det videregående skoleverk*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.
- KUD (1969): *Innstilling II om det videregående skoleverket*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.
- Kvalbein, I. A. (1999): *Lærerutdanningskultur og kunnskapsutvikling*. HiO-rapport nr. 15. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Kvale, S. (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. og Brinkmann S. (2009): *Det kvalitative forskningsintervju, 2. utgave*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kårhus, S. (1985): *Toppidrett og skolegang. Opplegg for erfaringer med kombinasjonen toppidrett – skolegang i den svenske gymnasieskolen*. NORA-serien nr. 79. Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Kårhus, S. (1994): *Ny læreplanlest: fra rammer for faget til elevens læringsutbytte: om konsekvenser for skolens arbeid med kroppsøving og idrettsfag*. Oslo: Norges idrettshøgskole
- Kårhus, S. (2001): «Idrettslinja» i den videregående skole. Utdanningspolitikk og skoleutvikling i kontekst. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 2-3/2001- 201.
- Kårhus, S. (2009): Markedsdynamikk som pedagogisk diskurs i høgskolesystemet. *Nordisk pedagogisk*, nr. 29, 355-368.
- Kårhus, S. (2010): Idrettspedagogiske utfordringer og dilemmaer i kvalitetsreformens kjølvann. I Steinholt, K. og Gurholt, P.K. (red). *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse*. Trondheim: Tapir Akademiske forlag
- Kårhus, S. (2011): *Nyliberalisme i kunnskapspolitikken*. Kronikk i Foskerforum 4, hentet 02.05.11 fra: <http://www.forskerforum.no/PDF.asp?pdfid=72>

- Kårhus, S. (under trykking): *Utdanningsmarked og rekontekstualisering av utdanningskvaliteter*. Uniped, årgang 34.
- Lavallee, D. og Wyllemann, P. (2000): *Career transitions in sport: International perspectives*. Morgantown: West Virginia University
- Lincoln, Y. og Guba, E. (1985): *Naturalistic inquiry*. California: Sage
- Maykut, P. og Morehouse, R. (1994): *Beginning qualitative research: a philosophic and practical guide*. London: The falmer press.
- Marshall, C. (1990): *Goodness criteria. Are they objective or judgement calls?* I Guba, E.: *The paradigm dialog*. London: Sage Publications
- Marshall, C. og Rossmann, G. (1999): *Designing qualitative research*. California: Sage Publications
- Mason, J. (1996): *Qualitative Researching*. London: Sage Publications
- Metsä-Tokila, T. (2002): Combining competitive sports and education: how top-level sport became part of the school system in the Sovjey Union, Sweden and Finland. *European Physical Education Review* Vol. 8 (3) 196-206.
- Møller, J. (1996): *Lære å lede: dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen akademiske forlag
- NIH.no (2011): Hentet den 03.04.11 fra
http://www.nih.no/templates/page____9172.aspx
- NOU (2003): *19 Makt og demokrati*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning
- Olympiatoppen.no (2011): Hentet den 03.04.11 fra
[a:http://www.olympiatoppen.no/om_olt/aktuelt/page1115.html](http://www.olympiatoppen.no/om_olt/aktuelt/page1115.html)

b:<http://www.olympiatoppen.no/fagavdelinger/ungeutovere/utviklingsfilosofi/page3883.html>

c: http://www.olympiatoppen.no/om_olt/aktuelt/kronikker/page1173.html

Overn, T. (2005): *Nye læreplaner, utdanningsprogram idrettsfag*. 55 nr.4 s. 28-30
Kroppsøving

Patton, M.Q. (1990): *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park:
Sage publications

Penney, D. og Evans, J. (1999): *Politics, policy and practice in physical education*.
London: E & FN Spon

Persen, J. C. H. (2008): Elevvurdering ved idrettsfag på det videregående trinn: *en kvalitativ studie av seks kroppsøvlingslæreres vurderingspraksis i Akershus kommune*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.

Rees, C.R. og Miracle, A.W. (1994): *Lessons of the locker room: the myth of school sports*. New York: Prometheus Books

Regjeringen.no (2010): Kunnskapsdepartementet, hentet den 30.09.10 fra
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2002/nou-2002-10/3.html?id=145390>

Roaldset, K.J. (2010): Læring og sosialt miljø hos elever på idrettsfag: *En studie basert på elevenes egne erfaringer og opplevelser*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.

Samordnaopptak.no (2011): Hentet den 03.04.11 fra
<http://www.samordnaopptak.no/studier?ord=friluftsliv&laerestedkode=&utdomrkode=&stikkordnr=>

Skole.no (2010): Hentet den 08.09.10 fra
<http://www.skole.no/skoler/skoler.php?type=vgs&sortert=navn>

Skotheim, L. Og Iversen R.K. (2008, 10. juli): Flukt fra idrettsfag. *Aftenposten.no*:
<http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article2531482.ece>

Smith, J.K. (1995): *The on-going problem of criteria*. In Tiller, T., Sparkes, A., Kårhus, S. and Dowling Næss (eds.) *The qualitative challenge: Reflections on educational research*. Landås: Caspar Forlag

Sparkes, A. (1992): *Research in physical education and sport: Exploring alternative visions*. London: Falmer Press

Stogdill, R. M. (1950): *Leadership, membership and organization*. Washington: Psychological Bulletin

Taylor, S. og Bogdan, R. (1984): *Introduction to Qualitative Research Methods. The Search for Meanings*. New York: John Wiley & Sons.

Udir.no (2010): Utdanningsdirektoratet,

a: hentet den 12.05.10 fra:

<http://www.udir.no/grep/Programomrade/?poid=245909>

b: hentet den 16.09.10 fra: <http://www.udir.no/Tema/Lareplaner/Fag--og-timefordelingen/>

c: hentet den 16.09.10 fra:

<http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=201864&visning=4>

d: hentet den 23.10.10 fra: http://www.udir.no/Artikler/_Statistikk/Forsteinntak-til-videregaende-opplaring-2010-2011/

Udir.no (2011): Utdanningsdirektoratet,

a: hentet den 08.03.11 fra

<http://skoleporten.utdanningsdirektoratet.no/rapportvisning.aspx?enhetsid=00&vurderingsomrade=fed86d60-df13-45c8-a544->

457b84fc8216&underomrade=864ffad8-86a4-4bdd-831b-
bc52089b2556&skoletype=1&trinn=0&periode=2004-
2008&orgAggr=O&program=ID&fordeling=2&artikkelvisning=False#rapport

b: hentet den 22.03.11 fra: [http://www.udir.no/Store-dokumenter-i-
html/Prinsipp-for-opplaringa/?pageNumber=2](http://www.udir.no/Store-dokumenter-i-html/Prinsipp-for-opplaringa/?pageNumber=2)

c: hentet den 12.05.11 fra: [http://www.udir.no/Rundskriv/Rundskriv-2010/Udir-
8-2010-Kunnskapsloftet/](http://www.udir.no/Rundskriv/Rundskriv-2010/Udir-8-2010-Kunnskapsloftet/)

d: hentet den 28.05.11 fra: <http://www.udir.no/grep>

Utdanning.no (2010): Hentet den 07.05.2010 fra
<http://utdanning.no/utdanning/vgs/idret1---->

Utdanning.no (2011): Hentet den 11.04.11 fra
[http://utdanning.no/tema/utdanning/videregaende/finn?f=Studieniv%
C3%A5:Vg1&f=Utdanningsprogram:Idrettsfag](http://utdanning.no/tema/utdanning/videregaende/finn?f=Studieniv%C3%A5:Vg1&f=Utdanningsprogram:Idrettsfag)

Utdanningsforbundet.no (2010): *New public management*. Temanotat 2002/6, utarbeidet
av Olaussen og Wollebæk. Hentet 20.12.10 fra
[http://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Publikasjoner/Temanotat/Alle
2002/Temanotat-62002-New-Public-Management/](http://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Publikasjoner/Temanotat/Alle2002/Temanotat-62002-New-Public-Management/)

Utdanningsforbundet.no (2011): *Stykkprisfinansiering som ressurstilodelingsmodell i
barnehage og skole*. Temanotat 2002/2, utarbeidet av Åshild Olaussen. Hentet
02.05.11 fra
[http://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Barnehage/Publikasjoner/Rapp
orter/Utreddning-22002-Stykkprisfinansiering-som-ressurstilodelingsmodell-i-
barnehage-og-skole/](http://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Barnehage/Publikasjoner/Rapporter/Utreddning-22002-Stykkprisfinansiering-som-ressurstilodelingsmodell-i-barnehage-og-skole/)

Valan, B.K. (2008): Skrivning i idrettsfag: *En casestudie av skrivekultur og
skriveopplæring på idrettsfag*. Masteroppgave ved Universitetet i Oslo.

Wadel, K. (1991): *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: SEEK A/S

Weiler, H.N. (1990): "Desentralisering og styring av utdanning – En øvelse i motsigelser?" Granheim, M., Lundgren, U.P. og Tiller, T. (red.) Utdanningskvalitet – styrbar eller ustyrilig? Oslo: Tano, 47-72

Yin, R.K. (2003): *Case study research: design and methods*. Los Angeles: Sage

Åvangen, L. S. (2008): Friluftsliv på idrettsfag i en videregående skole: *En kvalitativ studie av fire elevers opplevelser, erfaringer og læringsutbytte i friluftslivsundervisning på idrettsfag i en videregående skole*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.

Tabelloversikt

Tabell 2-1: Programfag i utdanningsprogram for idrettsfag (Udir.no, 2011c).....	20
Tabell 6-1: Antall valgte programfag ved de fem skolene.	78
Tabell 6-2: Antall valgte programfag på 98 av de 107 skolene som tilbyr idrettsfag i Norge.....	79

Figuroversikt

Figur 3.1: ”Top-down” styring der prosessen starter på toppen med Kunnskapsløftet og føres nedover i systemet til hver enkelt elev.....38

Forkortelser

NPM	New Public Management
St.meld.	Stortingsmelding
Vgs	Videregående skole
Bl.a.	Blant annet
Pc	Personal computer
Stud.spes.	Studiespesialiserende
Osv	Og så videre
KUF	Kirke-, utdanning- og forskningsdepartementet
Udir	Utdanningsdirektoratet

Vedlegg 1: Invitasjon

Invitasjon

Oslo, august 2010

Til: Rektorer, avdelingsledere og utdanningsdirektør

Invitasjon til å medvirke på forskningsprosjektet ”Profilering av utdanningsprogrammet idrettsfag i videregående skole”.

Jeg henvender meg med dette brevet til deg som rektor fordi jeg i skoleåret 2010-2011 skal gjennomføre min masteroppgave i temaet idrettsfag i den videregående skole. Etter at studieretning for idrettsfag kom inn med Lov om videregående opplæring i 1974, har ”idrettslinja” blitt et populært tilbud i hele landet. Det er i den anledning jeg ønsker å undersøke nærmere hvordan utdanningsprogrammet er blitt videreutviklet og profilert i en utdanningspolitisk situasjon som er regulert gjennom ”Kunnskapsløftet”.

I en utdanningspolitisk situasjon der skoler i alle fylker konkurrerer om å rekruttere elever til sine tilbud, og på sikt også skal motvirke frafallet i den videregående skole, vil prosjektet kunne bidra med kunnskap om hvordan lokale skoler i dag kommuniserer ”idrettslinja” som utdanningstilbud til ungdom. Jeg ønsker å gjennomføre dybdeintervjuer med henholdsvis a) en representant for fylket som skoleeier, b) rektorer og c) idrettslærere ved de videregående skolene som tilbyr utdanningsprogrammet idrett over tre år.

Intervjuene, som vil ha en varighet på 30-45 minutter, vil bli tatt opp på bånd og senere transkribert. Alle bakgrunnsopplysninger lagres under pseudonym og atskilt fra samtykkeerklæringer og øvrig datamateriale. Det skal ikke tas opp navn i intervjuene og eventuelle transkripsjoner lagres anonymt. Alt mitt datamateriale vil kun være tilgjengelig for meg og min veileder førsteamanuensis Svein Kårhus. Alle opplysninger skal slettes ved prosjektslutt mai 2011.

Som masterstudent og forsker er jeg underlagt taushetsplikt, og prosjektet, som omfattes av personopplysningsloven, er meldt til og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norges samfunnsvitenskapelige datatjeneste. Informantene som ønsker å delta i prosjektet må undertegne samtykkeerklæringer som sier at vedkommende når som helst kan trekke seg uforpliktet fra prosjektet.

Takk for at du brukte tid på min forespørsel i en ellers travel hverdag. Skulle du ha noen spørsmål til orienteringen om prosjektet og/eller dybdeintervjuene, vennligst ring meg eller send e-post.

Med vennlig hilsen

Torstein Michael Dynna

Prosjektleder

Prosjektleder:

Torstein Michael Dynna

Bergslia 1b

3260 Larvik

torstein.dynna@student.nih.no

Tlf: 93467783

Jeg har gjort meg kjent med forespørselen og orienteringen over, og tillater at prosjektleder kan ta kontakt med meg for å avtale gjennomføring av intervju.

.....

Sted

Dato

.....

Underskrift

Hvis du tillater at jeg tar videre kontakt for nærmere avtale, vennligst oppgi ditt telefonnummer og/eller e-postadresse

Tlf:.....

E-post:.....

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

SAMTYKKEERKLÆRING VED INNSAMLING OG BRUK AV PERSONOPPLYSNINGER TIL FORSKNINGSPFORMÅL

Jeg bekrefter at jeg har lest informasjonsskrivet om prosjektet, og samtykker i å delta i undersøkelsen slik den er beskrevet der. Jeg er kjent med at min deltakelse på prosjektet er frivillig og at jeg på hvilket som helst tidspunkt kan trekke meg fra videre deltakelse.

Vennlig hilsen

Torstein Michael Dynna

Prosjektleder:

.....

Sted

Dato

Underskrift

Vedlegg 3: Intervjuguide

Eksempel på en intervjuguide med en rektor:

Tittel: Idrettsfag som utdanningsprogram i den videregående skole.

En analyse av hvordan idrettsfag blir profilert ved et utvalg av skoler.

Dybdeintervju med rektor for studier/studieprogrammer på utdanningsprogrammet idrettsfag.

Intervjuprosessen

Presentasjon av meg

Presentasjon av min undersøkelse

- Henviser til informasjonsskrivet

Forespørsel om diktafon

- For å sikre mest mulig riktig gjengivelse av samtalen

I løpet av samtalen vil vi stille spørsmål rundt følgende temaer:

- Profilering av idrettsfaget
- Styring i idrettsfaget

Intervjuets form

- Intervjuet vil være samtalepreget og vare i mellom 30 og 45 minutter

Anonymitet

- Opplysninger om skolen og person vil behandles konfidensielt. Opplysninger om lærere og rektorer vil anonymiseres i min hovedoppgave. Fylkets representant kan være indirekte personidentifiserbar i oppgaven gjennom stilling.

Samtykkeerklæring undertegnes

Kjønn:

Arbeidssted:

Jeg vil gjerne stille noen bakgrunnsspørsmål først:

Din stillingsbetegnelse? _____

Antall år i stillingen? _____

Din alder? _____

Profilering

Hva slags elever tror du idrettsfag ved din skole appellerer mest til?

Hvordan profilerer dere idrettsfaget til omverdenen?

Hvordan ønsker dere å profilere utdanningene dere gir på fagfeltet?

Mer konkret:

Toppidrett?

Breddeidrett?

Studieforberedende alternativ?

Når det gjelder faglige kvaliteter og muligheter det lokale utdanningsprogrammet idrettsfag skal imøtekomme og kvalifisere for. Hvem har region når idrettsfag kommuniseres til omverdenen?

Hvilke ansvar har du som rektor i arbeidet med å profilere idrettsfag lokalt?

Vil du si helseperspektivet står sentralt når dere profilerer faget og legger opp undervisningen?

- Hvis ja, hvordan?

- Hvis nei, hvorfor ikke?

Hvordan er valgfrie program med på å profilere idrettsfag på den lokale skolen?

Helt fra 1980-tallet har det vært ulike syn på hvilke interesser idrettsfag skal tjene og med det hvilke elevgrupper skolene har ønsket å henvende seg til. Hvordan ser du på det?

Dagens skoler kan ”kjempe om” de samme elevene lokalt, hvordan går din skole fram for å friste den enkelte elev til å velge deres studietilbud? Og hvorfor skal elevene velge nettopp denne skolen framfor en annen?

Utdanning og kunnskap

Vil du plassere skolens idrettsfag som yrkesforberedende utdanning, profesjonsutdanning eller basisvitenskaplige utdanning?

Hvilke utdanningskvaliteter framheves i idrettsfag ved din skole?

Hvilke valgfrie programfag tilbyr dere, og hvorfor?

Hva vil du si om forholdet mellom teoretiske og praktiske kunnskapsformer i utdanningene dere gir?

Er det pedagoger og/eller idrettsikoner som møter elevgruppen?

Hvilke tiltak utøves for å motivere de som velger toppidrett til også å fokusere på teorifagene? ”Jeg skal jo bli fotballspiller, hvorfor skal jeg lære å skrive dikt?!”

Studenter som kunder

”Idrettslinja” er et tilbud ved omtrent 1/4 av landets videregående skoler. Hva kan det skyldes at ”idrettslinja” har hatt slik vekst i både i antall skoler og elever?

Hvilke interesser har skolene med dette tilbudet lagt vekt på å imøtekomme?

Dyrkes det bevisst en ”toppidrettskultur” ved skolen?

Dyrkes det bevisst en ”breddeidrettskultur” ved skolen?

Hvordan fungerer de fysiske opptaksprøver for de som søker toppidrett i sitt valgfrie fag?

Flere skoler har de siste årene åpnet for at elever som går studiespesialiserende kan velge ”idrettsfagets” valgfrie program – hvilken påvirkning tror du dette har på idrettsfaget på sikt?

Kunnskapsløftet

Utdanningsreformen ønsker fleksibilitet i fag- og timefordeling for å gi skolene større lokal handlefrihet til å utvikle differensiert opplæring og tilpasse opplæringen til den enkelte elevens og elevgruppens behov, skolens fysiske rammebetingelser og lærerens kompetanse. Hvordan vil du si dette fungerer i praksis?

Er læringsstrategi et ord elevene blir bekjent med i deres opplegg i idrettsfag?

I arbeidet med å legitimere idrettsfaget fra 70-tallet var det fokus på praktisk og instruktørrettet virksomhet vektlagt. Er dette noe som fortsatt er viktig for dette studieprogrammet?

Immatrikuleringskomiteen godtok i 1984 et tre-årig løp fram mot studiekompetanse med idrettsfag mye på grunn av studieretningsfagene "Idrett og samfunn", "Treningslære" og "Undervisningslære". Er det fortsatt slik at disse fagene blir kommunisert som de viktigste i sammenheng med idrettsfag som studieforberedende program?

Stortingsmeldingen om utdanningslinjen fra 2009 henviser til at framtidens arbeidsmarked tilsier krav om at alle elever trenger «høy kompetanse og gode teoretiske ferdigheter». Vil du si det ligger til rette for at elever som velger idrettsfag dekker disse behovene?

Vil du si ditt fagmiljø er mest opptatt av idrettsstudiene dere gir er i idrettsfaglige perspektiver, og mindre opptatt av idrettsstudier i regional og nasjonal utdanningspolitisk sammenheng relatert til sysselsetting og kunnskapssamfunn?

Desentralisering

Det har pågått en desentralisering i norsk skole de siste 30 årene, er det til staten, skolen eller enkelt elevens beste?

- Mer beslutningsmakt til den enkelte?
- Mindre likhet blant elevene på kryss av landet? Evt. trengs det?
- Bedre mulighet for lokale tilpasninger?

Hva slags rapportering foregår fra den enkelte skole til skoleeier og videre til staten?

- Evalueres resultatene lokalt eller sentralt?

Har desentraliseringen bidratt til at den lokale kulturen kommer til syne i idrettsundervisningen?

Hvordan spiller historiske tradisjoner, næringslivet, idrettsklubber og andre eksterne aktører inn på deres idrettsfag?

Styringsdiskurser

Vil du si det gis direkte anvisninger, instruksjoner og forpliktende planer fra et overordnet skoleeiernivå om hvordan idrettsfaget skal framstå hos dere?

Hva slags kompetanse har personer som gis roller i bestemmelser som angår lokale læreplaner?

Har elever og foreldre noen slags innvirkning på hvordan idrettsfaget blir utformet ved denne skolen?

Wang Toppidrettsgymnas starter opp høsten 2011 i Tønsberg, hvordan tror du det vil kunne påvirke utdanningstilbud hos dere?

Hvem setter målene og rutineene for gjennomføringen av idrettsfag? Og hvem står ansvarlig for hvem?

Hvilken innvirkning kan elevene ha i utviklingen av idrettsfag?

Hvordan ansvarliggjøres elevene i utviklingen av idrettsfag som utdanningstilbud?

Hvordan går dere ved skolen fram når dere skal bestemme hvilke kunnskapsområder som skal utvikles gjennom studietilbud som skal gis?

Hvis det oppstår uenigheter og debatt om retning eller prinsipper i utvikling av ulike studietilbud, hvem tar da den endelige beslutningen?

Hvilke evalueringsrutiner praktiseres i oppfølgingen av idrettsfag på denne skolen?

Samarbeider skolene lokalt i fylket på noen som helst måte?

Hvis ja, hvordan? Pålagt samarbeid/frivillig?

Hvis nei, hvorfor ikke?

Blir den enkelte skole pålagt for mye eller lite ansvar fra skoleeier?

Avslutning av intervjuet

Gitt de temaer vi har berørt i dette intervjuet, slik du ser det, er det andre temaer mht. profilering og styring som du savner i intervjuet?

Hvis ja, hvilke temaer vil det være?

Hvis nei, takker jeg for intervjuet og din tid! Avslutningsvis kan jeg fortelle litt om hvordan prosjektet skal utarte seg videre og eventuelt spørre om du er interessert i å bli oppdatert på utviklingen/resultatet.

Vedlegg 4: Godkjent søknad NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 965 321 884

Svein Kårhus
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole
Postboks 4014 Ullevål stadion
0806 OSLO

Vår dato: 16.09.2010

Vår ref: 24851 / 3 / JSL

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 26.08.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

24851	<i>Lærett som programfag i den vidregående skole.</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Norges idrettshøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Svein Kårhus</i>
Student	<i>Torstein Michael Dynna</i>

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

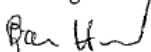
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskriften. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

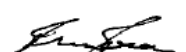
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Juni Skjold Lexau

Kontaktperson: Juni Skjold Lexau tlf: 55 58 26 35
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Torstein Michael Dynna, Bergslia 1b, 3260 LARVIK

Audelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uib.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. lyne.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmas@svt.uio.no

