

Audun Vetrhus

Mye aktivitet og lite tavle

En kritisk diskursanalyse av informasjonsmateriellet til videregående skoler med utdanningsprogram idrettsfag.

Masteroppgave i idrettsvitenskap

Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole, 2011

Sammendrag

Tema for dette masterprosjektet er studieforberedende utdanningsprogram idrettsfag i den norske videregående skole. Fokuset har vært rettet mot hvordan ulike skoler med studieforberedende utdanningsprogram idrettsfag informerer om sitt idrettsfaglige tilbud. Jeg har i masterprosjektet belyst følgende problemstillinger:

- a) Hvordan profilerer lokale videregående skoler utdanningsprogram idrettsfag i sitt informasjonsmateriell?
- b) Hva slags idrettsfaglige tilbud er det skolene informerer om til omverden?
- c) Hvordan reflekteres Kunnskapsløftet som utdanningsreform og ikke bare som læreplanreform i skolenes informasjonsmateriell om utdanningsprogram idrettsfag?

Undersøkelsen i denne masteroppgaven legger til grunn et sosialkonstruktivistisk syn på kunnskap, der Faircloughs (2008) kritiske diskursanalyse har fungert som analytisk rammeverk. Kunnskap om utdanningsprogrammet idrettsfags oppstart og utvikling, norsk utdanningspolitikk og Kunnskapsløftet (2006) som utdannings- og læreplanreform, utgjør sammen med teori om diskurser og kritisk diskursanalyse oppgavens teoretiske rammeverk. Utvalget av skoler til undersøkelsen ble gjort på grunnlag av hva som var mest hensiktsmessig (Patton, 1990) med tanke på å skulle belyse oppgavens problemstillinger. Datamaterialet består av informasjonsmateriell om utdanningsprogram idrettsfag fra 21 skoler fordelt på 13 fylker. Datamaterialet er hentet fra skolenes internettsider, og er derfor offentlige dokumenter som er lett tilgjengelig for alle som besøker skolenes internettsider.

Diskursene i skolenes informasjonsmateriell viser gjennomgående at skolene er opptatt av å profilere sitt idrettsfaglige tilbud som unikt og det beste alternativet for potensielle søkere. Ulike ”toppidrettsdiskurser” dominerer skolenes profilering, men også flott natur, moderne idrettsfasiliteter, flinke lærere, det gode sosiale miljøet og kjente samarbeidspartnere fremheves av skolene. Skolenes profilering av utdanningsprogram idrettsfag bærer preg av at det er konkurranse om nye potensielle idrettsinteresserte søkere, både mellom de fylkeskommunale skolene og mellom de fylkeskommunale

skolene og de private ”toppidrettsskolene”, som Wang Toppidrett og Norges Toppidrettsgymnas (NTG).

Skolene informerer gjennomgående om at utdanningsprogram idrettsfag er et tilbud til ”deg som er idrettsinteressert”. ”Til deg som er idrettsinteressert” – diskursen er derfor en dominerende diskurs i skolenes informasjonsmateriell. Informasjon om skolenes idretts- og aktivitetstilbud dominerer informasjonsmateriellet, mens informasjon om den teoretiske delen av idrettsfag så godt som ikke fremheves. Skolene ”selger” utdanningsprogram idrettsfag som et aktivitetstilbud, ikke et teoretisk tilbud som fører fram til generell studiekompetanse.

Kunnskapsløftet som læreplanreform reflekteres i skolenes informasjonsmateriell først og fremst gjennom et stort fokus på de nye valgfrie programfagene (toppidrett, breddeidrett, friluftsliv og lederutvikling). Disse valgfrie fagene, og da spesielt programfag toppidrett, er de programfagene på idrettsfag skolene bruker klart mest plass til å informere om på sine internettsider. Som utdanningsreform reflekteres Kunnskapsløftet i skolenes informasjon gjennom et fokus på tilpasset og individuell opplæring. Skolene informerer om at de på ulike måter tilpasser opplæringen sin etter elevenes individuelle behov. Det er imidlertid viktig å poengtere at den individuelle tilpasningen oftest synes å være tenkt i en relativt begrenset idrettslig sammenheng og ikke i en teoretisk eller bredt anlagt studiekvalifiserende sammenheng. Slik viser mine analyser av skolenes informasjonsmateriell at det i liten grad reflekteres at utdanningsprogrammet idrettsfag er ett av tre studieforbredende utdanningsprogrammer i Kunnskapsløftet.

Innhold

Sammendrag	3
Innhold	5
Forord.....	7
1. Innledning	8
1.1 Masteroppgavens innhold	9
2. Bakgrunn for masterprosjektet	10
2.1 Hvorfor og hvordan idrettsfag?	10
2.2 ”Idrettslinja” brer om seg	12
2.3 Politisk debatt rundt utdanningsprogram idrettsfag.....	13
2.4 Idrettsfag, for hvem?	14
2.5 Kunnskapsløftet som utdanningsreform.....	14
2.6 Kunnskapsløftet som Læreplanreform	16
2.7 Utdanningsprogram Idrettsfag	17
2.7.1 Friluftsliv.....	19
2.7.2 Lederutvikling.....	19
2.7.3 Breddeidrett.....	19
2.7.4 Toppidrett.....	19
2.8 De valgfrie programfagenes utbredelse	20
2.9 Idrettsfaglige muligheter i Kunnskapsløftet.....	21
2.10 Tidligere forskning på utdanningsprogram idrettsfag.....	21
2.10.1 Nasjonal forskning.....	21
2.10.2 Internasjonal forskning på kombinasjonen toppidrett – skolegang	23
2.11 Sammenfatning med problemstillinger.....	24
3. Diskurser og kritisk diskursanalyse som analytisk rammeverk.....	26
3.1 Sosialkonstruktivisme og diskursanalyse.....	26
3.2 Språket	27
3.3 Diskurs	27
3.4 Kritisk diskursanalyse (KDA).....	29

3.5	Faircloughs tredimensjonale diskursanalyse.....	29
3.5.1	Tekst.....	30
3.5.2	Diskursiv praksis.....	32
3.5.3	Sosial praksis	32
3.6	Bilder som diskurser	33
4.	"Surrounding texts"	34
4.1	Markedskrefter i utdanningssystemet.....	34
4.2	Ulike tendenser i utdanningssystemet	34
5.	Metodisk refleksjon og tilnærming	37
5.1	Min egen bakgrunn og rolle som forsker	37
5.2	Forskningsetikk	38
5.3	Datainnsamling.....	39
5.4	Datamaterialet og utvalg	39
5.5	Presentasjon av sitater fra datamaterialet i analysen.....	40
6.	Undersøkelsen	42
6.1	Analytisk tilnærming til Faircloughs KDA.....	42
6.2	Nøkkelbegreper i analysen	43
6.3	Forholdet mellom produsent, distribusjon og konsument	44
6.4	Analyse, drøfting og presentasjon av diskursene i utvalget	45
6.4.1	"Vi har et tilbud til deg som er idrettsinteressert" – diskursen	46
6.4.2	"Det er et godt sosialt miljø på idrettsfag" – diskursen	47
6.4.3	"Vi tilpasser oss og legger til rette for deg" – diskursen	50
6.4.4	"Toppidrett" – diskursen	52
6.4.5	"Vår skole er unik og bedre enn andre skoler" – diskursen.....	58
6.4.6	"Mye aktivitet og lite tavle" – diskursen	60
6.4.7	Diskurser som ikke kommuniseres	61
7.	Sammenfatninger og refleksjoner.....	64
	Litteratur	68

Forord

Da er masterprosjektet endelig i boks. Det har vært en svært lærerik prosess, fylt med glede, frustrasjon, inspirasjon, skrivetørke og mestringsfølelse. Men til tross for at jeg er glad for å være i mål med en prosess som har inneholdt både oppturer og nedturer, føler jeg meg veldig privilegert og takknemlig for at jeg har fått mulighet til å fordype meg i et interessant tema over et helt år.

Jeg ønsker i denne sammenheng å takke alle som har vært med å gjøre masterprosjektet mulig. Veilederen min, Svein Kårhus, som har bidratt med gode innspill, verdifull kunnskap, hjelp og støtte gjennom hele prosjektet. Kona mi, Hanne, som har oppmuntret meg og lille Jenny som har vært snill og latt meg sove godt på nettene. Pappa, Gunstein, for god hjelp med korrekturlesning og studiekollegaene, Torstein og Beate, for et godt studiefelleskap gjennom hele året.

Audun Vetrhus

Norges Idrettshøgskole, mai 2011.

1. Innledning

Temaet og formålet med dette masterprosjektet er valgt på grunnlag av interesse for et område hvor det tidligere er gjort lite forskning. For selv om utdanningsprogram idrettsfag har eksistert i den norske skole i snart 40 år, er det forsket relativt lite på dette utdanningsprogrammet som muliggjør kombinasjonen idrett og skolegang. Interessen for utdanningsprogram idrettsfag har økt jevnt siden oppstarten tidlig på 1970-tallet. Samtidig har utdanningsprogrammets innhold og formål forandret seg innenfor rammene, gitt i henholdsvis Reform 94 og Kunnskapsløftet. Kunnskapsløftet fra 2006 førte som utdannings- og læreplanreform til endringer for utdanningsprogrammet idrettsfag. Nye valgfrie programfag ble innført, og skolene fikk større frihet til selv å velge innhold i de ulike programfagene. Det er med bakgrunn i idrettsfagets utvikling fra oppstarten og de endringene og mulighetene Kunnskapsløftet har medført for utdanningsprogrammet at prosjektet mitt er blitt til. Jeg har vært opptatt av hva slags idrettsfaglige tilbud skolene tilbyr elevene. Hva slags idrettsfaglige tilbud informerer skolene om? Hvordan profilerer skolene utdanningsprogram idrettsfag? Hvilke elever henvender skolene seg til? Hvordan klarer ulike skoler å få potensielle elever til å søke seg til sin skole, i konkurranse med andre offentlige og private idrettsfaglige tilbud?

I denne masteroppgaven redegjør jeg først for oppstarten og utviklingen til utdanningsprogram idrettsfag. Det setter idrettsfag inn i utdanningspolitisk kontekst og belyser hvilke utdanningspolitiske visjoner og idrettslige aktører som har vært med på å forme utviklingen til idrettsfag som utdanningsprogram. I en tid med mye fokus på trening, fysisk aktivitet, helse og livsstil, har det vært av særlig interesse å undersøke hvordan skolene velger å presenterer sitt idrettsfaglige tilbud for omverdenen, innrammet i utdanningsreformen Kunnskapsløftet. Jeg ønsker derfor med dette masterprosjektet å gjøre en kritisk analyse av hvordan idrettsfag som studieforberedende utdanningsprogram i den videregående skolen presenteres og fremstår skoleåret 2010/2011. Da det fra før ikke er forsket så mye på utdanningsprogram idrettsfag, vil denne undersøkelsen kunne bidra til å øke kunnskapen vi har om idrettsfag og forhåpentligvis inspirere til forskning på utdanningsprogrammet idrettsfag i den norske skolestrukturen.

1.1 Masteroppgavens innhold

Foreliggende oppgave er inndelt i 7 kapitler med følgende innhold:

Kapittel 1 er en innledning til masterprosjektet med en innføring i hvordan oppgaven er strukturert og en kort innføring i de ulike kapitlenes innhold.

Kapittel 2 inneholder teori og bakgrunnskunnskap om oppgavens tema, som avsluttes med en oppsummering og oppgavens problemstillinger. Teorien og bakgrunnskunnskapen inneholder kunnskap om oppstarten av idrettsfag og utviklingen utdanningsprogrammet har hatt fram til nå, Kunnskapsløftets som utdannings- og læreplanreform og hvordan reformen har påvirket det idrettsfaglige tilbudet.

Kapittel 3 inneholder en teoretisk innføring i diskursbegrepet, sosialkonstruktivisme og Faircloughs kritiske diskursanalyse. Faircloughs kritiske diskursanalyse blir videre i oppgaven brukt som et analytisk rammeverk i forbindelse med analysen av tekstene og bildebruken i datamaterialet.

Kapittel 4 redegjør for hvilke utdanningspolitiske strømninger som har påvirket norsk utdanningspolitikk og Kunnskapsløftet som utdannings- og læreplanreform.

Kapittel 5 gjør rede for den metodiske tilnærmingen jeg har hatt til undersøkelsen. Kapitlet inneholder en redegjørelse av min egen rolle som forsker, forskningsetikk, datainnsamlingen og utvalg av datamateriale til oppgavens undersøkelse.

Kapittel 6 presenterer og drøfter diskursene fra skolens informasjonsmateriell. I analysearbeidet brukes Faircloughs (2008) kritiske diskursanalyse som analytisk rammeverk. Diskursene drøftes og sees i sammenheng med aktuell teori og kunnskap, presentert tidligere i oppgaven. Diskursene som blir presentert er ment å skulle gi svar på oppgavens problemstillinger.

Kapittel 7 sammenfatter analysene og oppgavens problemstillinger. Kapitlet avsluttes med noen personlige refleksjoner rundt videre forskning på utdanningsprogram idrettsfag.

2. Bakgrunn for masterprosjektet

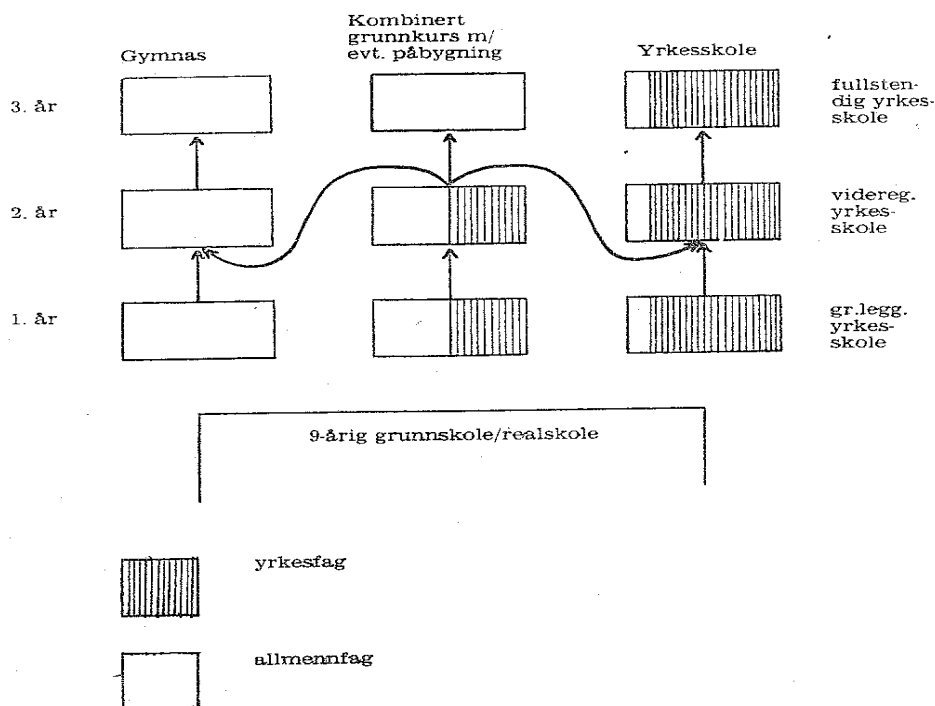
Jeg vil i det følgende gjøre rede for bakgrunnen til dette masterprosjektet. Bakgrunnen vil blant annet inneholde teori og informasjon om utdanningsprogram idrettsfags tilblivelse, utvikling og utbredelse, utdannings- og læreplanreformen Kunnskapsløftet, læreplanen for idrettsfag og annen relevant forskning på kombinasjonen idrett og skolegang. Bakgrunnskapitlet vil sammenfattes i prosjektets problemstillinger.

2.1 Hvorfor og hvordan idrettsfag?

Skolekomiteen av 1965, kalt ”Steen-komiteen”, da dens formann var Ap-politikeren Reiulf Steen, la det skolepolitiske grunnlaget for utdanningsprogrammet idrettsfag i den videregående skolen. Komiteens to første innstillinger (KUD 1967; KUD 1969) førte til at det i 1976 (KUD, 1976) kom en egen læreplan for utdanningsprogram idrettsfag som et to-årig kombinert grunnkurs. Både kombinerte grunnkurs og utdanningsprogram idrettsfag var nyskapninger i skolesystemet. Steen-komiteen, og særlig dets formann, ønsket at idrettsfag skulle kunne motivere flere unge mennesker å fortsette i videregående skole etter grunnskolen. Dertil inngikk utdanningsprogram idrettsfag i en politisk kamp for å bygge ned skillene mellom det gamle gymnaset og yrkesskolene. De kombinerte grunnkursene må blant annet sees i slike sammenhenger. Svein Kårhus (2001) dokumenterer at det derfor var i en bred utdannings- og sosialpolitisk kontekst at skolekomiteen av 1965 så idrett som egnet for å kunne motivere flere elever til å ta videregående skole. ”Idrettslinja”, som utdanningsprogrammet raskt ble kalt, ble derfor et middel for å nå sosialpolitiske mål om at flere skulle fortsette skolegang etter grunnskolen (Kårhus, 2001). Det var bred politisk enighet om at flere elever skulle kunne få adgang til videregående opplæring, og at den nye videregående skolen derfor måtte være mer fleksibel, slik at den kunne motivere elever med bredere interesseområder enn de gamle gymnaset og yrkesskolene hadde gjort. Det er i denne sammenheng idrettsfag som et eget utdanningsprogram ble et av flere tiltak for å gjøre den nye videregående skole mer attraktiv for flere elever, også for elever som tidligere ikke ville fortsette på skole etter grunnskolen. Kårhus (2001) viser imidlertid til at ”idrettslinja” aldri ble gjenstand for eksplisitt politisk eller ”skolefaglig” drøfting. Dette kan ha sammenheng med at utdanningsprogram idrettsfag ble til i en tid da fleksibilitet og nytenkning var i fokus. Dertil var det en tid da trimkampanjer skjøt fart i hele landet. Kårhus (2001) framhever at idrett ble i tidsånden sett på som ubetinget sunt og positivt

og dermed utdanningspolitisk plassert i en bred helsekontekst, der idrett inngikk som forebyggende helsearbeid. Helseaspektet ved faget kan derfor ha vært grunnen til at idrettsfag verken ble møtt med politisk motstand eller debatt fra etablerte skolepolitiske aktører.

3. Strukturen i den videregående skolen



Figur 1: En figur av strukturen i den nye videregående skolen. Figuren er hentet fra: Kårhus, S. (1976). *Kroppsøving i den videregående skole. Kompendium Nr. 31. Norges Idrettshøgskole.*

Figuren over viser strukturen i den nye videregående skolen. Idrettsfag var et av flere tilbud elevene kunne velge sammen med studiespesialiserende fag i det toårige kombinerte grunnkurset. Etter det kombinerte grunnkurset hadde elevene tre valgmuligheter: to år med studiespesialisering som førte til studiekompetanse, et påbygningsår som førte til studiekompetanse eller to år med yrkesfag som førte til en yrkesfaglig utdanning. I virkeligheten var det imidlertid bare to år med studiespesialiserende fag etter kombinert grunnkurs som var et fullgodt alternativ. Elever som ville ta det siste påbygningsåret, måtte i praksis ta alle fagene utdanningsprogram studiespesialisering brukte to år på, kun på et år, noe få skoler kunne tilby (Kårhus, 1976). Kårhus (2001) viser til at muligheten for å kombinere

grunnkurs med yrkesfag etter få år viste seg å være lite gjennomtenkt, da dette alternativet ikke ga tilstrekkelig faglig grunnlag for å fortsette på rene yrkesfaglige utdanningsprogrammer.

2.2 "Idrettslinja" brer om seg

I årene etter oppstarten i 1976, ble 1983 et viktig år i utviklingen av "idrettslinja". Da ble et tredje påbygningsår i idrettsfag kombinert med studiespesialiserende fag pluss et på det 2-årige grunnkurset i idrettsfag, et såkalt "3-årig løp", godkjent som utdanningsprogram fram til generell studiekompetanse for høyere utdanning. Elever kunne følgelig nå velge et treårig kombinert løp med idrettsfag og studiespesialiserende fag for å oppnå generell studiekompetanse i stedet for å bruke fire år, slik modellen i figur 1 la opp til. Fra skoleåret 1983-84 var det derfor stadig flere skoler som behandlet idrettsfag som et ordinært studiespesialiserende utdanningsprogram med idrettsfaglige programfag. Kårhus (2001) peker på hvordan dette raskt gjorde utdanningsprogram idrettsfag mer attraktivt for de elevene som ønsket å fortsette i høyere utdanning etter videregående skole. Mer enn før søkte såkalte "skoleflinke" elever med gode karakterer fra grunnskolen nå seg til idrettsfag, noe som ble reflektert i at karakterkravene for å komme inn på idrettslinja økte betydelig fram mot 1990-årene og Reform 94.

Engvik (2000) viser til at Reform 94, den store skolereformen tjue år etter at "idrettslinja" ble skapt, påla alle fylker å opprette et tilbud for utdanningsprogram idrettsfag fra skoleåret 1994-95. Det skulle sikre elever i alle fylker muligheten til å søke idrettsfag. Da Reform 94 ble innført var utdanningsprogram idrettsfag et tilbud på 70 skoler fordelt på alle fylkene (Kårhus, 2001). Dette økte til 80 skoler i skoleåret 1999-2000, og i dag tilbyr 107 skoler utdanningsprogram idrettsfag på VG1 (Utdanning.no, 07.04.2011). Av i alt ca. 400 videregående skoler i Norge (skole.no, 08.09.10), tilbyr omtrent 1/4 av dem idrettsfag på VG1. Antallet skoler som tilbyr utdanningsprogram idrettsfag har derfor økt jevnlig siden starten i 1970-årene.

Skolestatistikk fra årene 1994, 1996 og 1998 viser at det var 3165, 2716 og 2898 søkere til utdanningsprogram idrettsfag (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1998-1999). Av disse søkerne fikk bare 64,5%, 79,6% og 78,4% tildelt plass på idrettsfag (ibid.). Dette gir en pekepinn på hvor populær "idrettslinja" har vært blant søkerne til videregående skole. Nye tall viser at det skoleåret 2009-2010 begynte 3965

elever på Vg1 idrettsfag, men at det også nå er flere søkere til utdanningsprogrammet enn skolene har kapasitet til å ta imot (Utdanningsdirektoratet, 2010). Skoler med utdanningsprogram idrettsfag har samlet sett opplevd en god tilgang på søkere, noe som også kan forklare hvorfor tilbudet har økt rundt om i fylkene der skolenes tilgang på elever også kan sees som strategisk viktig for lokale skolebudsjett og arbeidsplasser.

2.3 Politisk debatt rundt utdanningsprogram idrettsfag

Selv om søkningen til ”idrettslinja” og tilbudet av skoler som tilbyr utdanningsprogrammet har økt jevnlig siden oppstarten på 1970-tallet, ble framtiden til ”idrettslinja” som eget utdanningsprogram satt under debatt av politikerne tidlig på 1990-tallet. I St.meld. nr 33 (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1991-92) foreslår Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF) at antall grunnkurs reduseres fra rundt 110 til 9, hvor ikke idrettsfag er et av de 9 grunnkursene. Likevel kom idrettsfag med da Stortinget vedtok en tilbudsstruktur med 13 grunnkurs i Reform 94. Et knapt flertall sikret videreføring av idrettsfag som eget utdanningsprogram (Engvik, 2000).

Noen år etter innføringen av Reform 94 blir det i St.meld. 32. (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1998-99) foreslått en sammenslåing av idrettsfag og allmenne, økonomiske og administrative fag. KUF argumenterer for en sammenslåing, fordi utdanningsprogrammene er ganske like i fag- og timefordeling, og at man ved en sammenslåing ville spare penger. KUF gikk likevel ikke inn for en sammenslåing, med den begrunnelsen at det idrettsfaglige miljøet og den faglige progresjonen er bedre tjent med et eget treårig utdanningsprogram, og at det idrettsfaglige utdanningsprogrammet ikke vil bli like godt bevart innenfor allmenne, økonomiske og administrative fag.

Før den siste store utdanningsreformen, Kunnskapsløftet (2006), foreslår Kvalitetsutvalget (Kunnskapsdepartementet, 2003-2004) å opprette et utdanningsprogram for studiespesialisering med idrettsfag som et av 7 programområder man kan velge på Vg1. Departementet går imidlertid ikke inn for denne strukturelle forandringen. De konkluderer med at de tre utdanningsprogrammene fra Reform 94 (allmennfag, idrettsfag og musikk, dans og drama) er godt innarbeidet og fungerer bra som egne utdanningsprogrammer. Departementet ville unngå at utdanningsprogrammene skulle miste sine særpreg ved en eventuell sammenslåing.

Departementet går også inn for å opprettholde timetallet på programfagene på idrettsfag, noe som er et viktig signal, siden en reduksjon i timetallet i programfagene på idrettsfag jevnlig ble diskutert siden Reform 94.

Fra tidlig i 1990-årene har det følgelig vært flere utspill som har skapt debatt og usikkerhet om idrettsfags fremtid som et eget utdanningsprogram. Idrettsfag har likevel ”overlevd” alle reformene, og mange vil nok si at idrettsfag har kommet ut som en ”vinner” sammenlignet med andre studietilbud.

2.4 Idrettsfag, for hvem?

I en analyse av utdanningspolitiske dokumenter i grunnarbeidet for lov om videregående opplæring i 1974, hevder Kårhus (2001: 8) at ”Idrettslinja ble ikke skapt for å være treningsleir med skolebøker attåt terminlister og treningsdagbøker”. Han viser til at utdanningsprogram idrettsfag er å betrakte som en sosial- og utdanningspolitisk konstruksjon, ment for ”vanlige” elever som ønsket en allsidig idrettsutdanning, ikke for elever som trengte spesialtilpasning for toppidrettssatsing. Med støtte fra sær-idrettsforbund begynte likevel enkelte skoler tidlig å skreddersy tilbud for spesialisering og satsing i enkelte idretter. Landslinjene i skiidrett er et eksempel på at en slik spesialisering innen idrettsfag ble legitimert politisk på 1990-tallet. I det private skolemarkedet har skoler som Wang toppidrett og Norges toppidrettsgymnas (NTG) ført an i tilrettelegging for toppidrett og spesialisering i flere idretter kombinert med skolegang. Ordninger som skal imøtekomme toppidrettsinteresse blant 16-åringer gjennom flere spesialiserte idrettslinjer, kan sees i en utdanningspolitisk kontekst der ”frykt” for vekst i det private skolemarked har vært reell i flere fylker. I vårt langstrakte land er skoler ofte avhengig av et skoletilbud som bidrar til at elever velger lokale skoler og ikke flytter ut. Det er nå ikke uvanlig at ”idrettslinjer” tilbyr varianter av ”toppidrett” i samarbeid med særforbund gjennom lokale idrettslag. Slik har det å imøtekomme idrettsinteresser gradvis utviklet ”idrettslinja” fra en generell breddeorientering til spesialisering i organiseringen av idrettsundervisningen ved mange skoler.

2.5 Kunnskapsløftet som utdanningsreform

Utdanningsreformen Kunnskapsløftet ble innført høsten 2006 for hele grunnopplæringen, grunnskolen og videregående skole. Det spesielle med

Kunnskapsløftet som utdanningsreform er at to politiske motsetninger, høyre og venstresiden, var med på å prege reformens innhold og utforming. Gudmund Hernes fra Arbeiderpartiet var i perioden 1990-95 statsråd for KUF og en sentral bidragsyter til utdanningsreformen, Reform 94, som tre år senere ble erstattet av Reform 97. Tove Baune (2007) peker på at det var stor politisk enighet om at man måtte kvitte seg med de store sentralstyrte reformene i utdanningssystemet. Grunnen til politikernes enighet om dette i en ny utdanningsreform, skyldtes i hovedsak Norges relativt svake testresultater i den internasjonale kunnskapstesten PISA (Programme for International Student Assessment) like etter årtusenskiftet. Og selv om OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), som koordinerer PISA testene, allerede i en rapport fra 1989 påpekte manglende kontroll ved den norske skolestandard, skulle det altså ta over 10 år før politikerne tok grep de mente ville imøtekomme utfordringer knyttet til elevers læring målt som internasjonale testresultater (Baune, 2007).

Kristin Clemet, som var utdanningsminister i den borgerlige samarbeidsregjeringen, mente det var et paradoks at norske elever ikke skåret bedre på de internasjonale undersøkelsene, med tanke på hvor lenge norske elever går på skole og hvor mye penger som blir brukt på skolen. Clemet ønsket derfor ikke å bruke mer penger på skolen, men legge til rette for å effektivisere undervisningen (Baune, 2007). Clemet ønsket at mer tilpasset opplæring skulle gi mer effektiv undervisning. I en slik sammenheng fremhever Erling Lars Dale (2010) tilpasset opplæring som et avgjørende element for Kunnskapsløftet som utdanningsreform. For å legge til rette for tilpasset opplæring gjennom mer effektiv undervisning, ønsket departementet under Clemets ledelse at grunnopplæringen skulle styres gjennom klare mål, desentralisering av midler og systematisk måling av resultater (Baune, 2007). Det resulterte blant annet i at den enkelte skole, ved innføringen av Kunnskapsløftet, fikk rett til å omdisponere inntil 25% av timeantallet i fag hvor det var grunn til å tro at det vil føre til en bedre måloppnåelse i faget (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008). Loven som fastsatte hvor mange elever som skulle være i den enkelte klasse ble også endret, slik at skolene selv kunne organisere elevgruppene ut fra hva de mente ville være pedagogisk og forsvarlig (Dale, 2010). Statsråd Clemet ville med disse tiltakene at utdanningsreformen skulle gi større lokal frihet for den enkelte skole, men samtidig innenfor rammer med økt sentral kontroll.

2.6 Kunnskapsløftet som Læreplanreform

Når det kom til utformingen av nye læreplaner i forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet var hovedutfordringen, hevder Baune (2007), at Clemet var for opptatt av at for mange elever ikke lærte nødvendige grunnleggende ferdigheter i løpet av skolegangen. Det ble derfor vedtatt at fem grunnleggende ferdigheter skulle prioriteres gjennom grunnopplæringen. De grunnleggende ferdighetene som er ment å skulle gjennomsyre læreplanene i Kunnskapsløftet er:

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

De fem grunnleggende ferdighetene er faguavhengige. Det innebærer at det skal legges til rette for utvikling av disse ferdighetene i *alle fag* gjennom hele grunnopplæringen. Hvordan de grunnleggende ferdighetene skal integreres og forstås i de enkelte programfagene, er synliggjort i læreplanene.

Som utdanningsminister mente Clemet også at målene i den gamle læreplanen var for omfattende, detaljerte og upresise. Løsningen ble derfor fra hennes departement å utforme kompetansemål i de ulike programfagene i Kunnskapsløftets læreplaner, som elevene skulle beherske etter fastsatte årstrinn. Det står lite i læreplanene om det faglige innholdet i de ulike fagene, noe som er helt i tråd med Clemets ønsker om større lokal frihet på veien mot og i arbeidet med å oppnå kompetansemålene. Mer fokus på overordnede kompetansemål og mindre detaljstyring av faglig innhold i læreplanene gir den enkelte skole og lærer frihet til selv å velge det pedagogiske og faglige innholdet de mener er mest hensiktsmessig for at elevene skal oppnå kompetansemålene.

I kunnskapsløftet består læreplanverket av:

- En generell del, som i sin helhet ble beholdt fra L94 og L97. Denne delen ble utformet da Arbeiderpartiets Gudmund Hernes var utdanningsminister. Med den som generell overbygning for skoleverket i Kunnskapsløftet, underbygger det et

faktum at det lenge har vært et politisk konsensus om hvilke verdier som skal fremmes i den norske skole.

- En læringsplakat med 11 forpliktende ”bud” for skolen og lærere som skal være med å sikre kvalitet i opplæringen og ”prinsipper for opplæringen”.
- Nye læreplaner i alle fag i grunnopplæringen med kompetansebeskrivende mål og fokus på å integrere de grunnleggende ferdighetene.

Etter regjeringsskiftet i 2005, hvor Øystein Djupedal overtok som Kunnskapsminister i Stoltenberg II-regjeringen, ble det ikke gjort så store endringer i læreplanreformen i Kunnskapsløftet styrt av Høyres Statsråd. Den eneste endringen var at læringsplakaten ble innledning til et nytt kapittel, ”prinsipper for opplæring”.

En kan derfor hevde at læreplanreformen i Kunnskapsløftet både er påvirket av Arbeiderpartiets Gudmund Hernes i den generelle delen, SV’s Øystein Djupedal i ”prinsipper for opplæringen og Høyres Kristin Clemet i læringsplakaten og de nye læreplanene. I følge Baune (2007) er Kunnskapsløftet derfor i en slags strid med seg selv. For mens den sosialdemokratiske enhetsskoleideen og allmenndannelsesidealet, uttrykt i Hernes-reformene på 90-tallet og videreført i den generelle delen av Kunnskapsløftets læreplaner, sto for enhet og likhet, var Kristin Clemets ideologiske fundament for utdanningssystemet frihet og mangfold (Baune, 2007). Men selv om Kunnskapsløftet kanskje er en utdanningsreform med et motstridende ideologisk fundament, er det ingen tvil om at Kunnskapsløftet har medført forandringer i grunnopplæringen. Nedenfor vil jeg belyse de viktigste endringene Kunnskapsløftet hadde for utdanningsprogrammet idrettsfag.

2.7 Utdanningsprogram Idrettsfag

Programfagene på idrettsfag fikk som alle andre programfag i grunnopplæringen nye læreplaner med kompetansemål, hvor de grunnleggende ferdighetene er integrert i de ulike fagene. Hvordan de grunnleggende ferdighetene skal forstås i programfagene på idrettsfag, forklares i læreplanverket. De obligatoriske programfagene, aktivitetslære, idrett og samfunn, treningsledelse og treningslære, ble beholdt, men nye valgfrie programfag ble innført med Kunnskapsløftet. De nye valgfrie programfagene er friluftsliv, lederutvikling, breddeidrett og toppidrett. Jeg vil under presentere de valgfrie programfagene med utgangspunkt i fagenes formål, hentet fra læreplanen for

utdanningsprogram idrettsfag (Utdanningsdirektoratet, 2006). Friluftsliv og lederutvikling kan tilbys til elever på 1. og 2. trinn, mens breddeidrett og toppidrett kan tilbys elever på alle årstrinn. Den enkelte skole velger selv hvilke av disse programfagene de vil tilby elevene sine, og som jeg skal komme mer inn på nå, har de også stor frihet når det gjelder utforming og tilrettelegging av innholdet i programfagene. Tabell 1 nedenfor viser alle programfagene på idrettsfag og fagenes timetall de forskjellige årene.

Tabell 1: En oversikt over programfagene på idrettsfag. Informasjonen i tabellen er hentet fra internettsidene til Utdanningsdirektoratet (2011) den 03.03.2011: <http://www.udir.no/grep/Programomrade/?poid=245909>

Idrettsfag	Fag	Årstimetall	
Felles programfag	Aktivitetslære 1, Vg1	140	
	Aktivitetslære 2, Vg2	140	
	Aktivitetslære 3, Vg3	140	
	Idrett og Samfunn, Vg2	56	
	Idrett og Samfunn, Vg3	84	
	Treningslære 1, Vg1	56	
	Treningslære 1, Vg2	84	
	Treningslære 2, Vg3	140	
	Treningsledelse 1, Vg1	56	
	Treningsledelse 2, Vg2	56	
	Treningsledelse 3, Vg3	56	
Valgfrie programfag	Breddeidrett 1, Vg1	140	
	Breddeidrett 2, Vg2	140	
	Breddeidrett 2, Vg3	140	
		Friluftsliv 1, Vg1	140
		Friluftsliv 2, Vg2	140
		Lederutvikling 1, Vg1	140
		Lederutvikling 2, Vg2	140
		Toppidrett 1, Vg1	140
		Toppidrett 2, Vg2	140
		Toppidrett 3, Vg3	140

2.7.1 Friluftsliv

I formålet for programfaget legges det vekt på friluftsliv som en sentral del av den nasjonale kulturen, at friluftsliv er en viktig del av nordmenns aktivitetsvaner, og at det for mange er en vei til bedre helse og høyere livskvalitet. Kompetansemålene i faget oppfordrer til et variert friluftsliv, hvor naturopplevelse og opplevelsesbasert læring skal være kjernen i faget. Hovedområdene i programfaget er basisferdigheter, naturkjennskap og veiledning.

2.7.2 Lederutvikling

Programfaget skal i følge læreplanen fremme evne til å samarbeide, vise lojalitet og ta ansvar og utvikle bevisste og trygge ledere gjennom teori og praksis i lokale idrettsmiljøer eller idrettslag. Utvikling av personlige egenskaper og innsikt i å vurdere egen og andres ledelsesarbeid står sentralt i faget. Hovedområdene i programfaget er ledelsesteori, ledelse i praksis og arrangement.

2.7.3 Breddeidrett

Formålet med programfaget er at elevene gjennom allsidig aktivitet skal tilegne seg kunnskaper og ferdigheter i forskjellige idretter og aktiviteter. Aktivitetene skal gi utfordring, spenning, glede og mestring. Kompetansemålene i breddeidrett legger rammene for at dette skal oppnås. Hvilke idretter og aktiviteter det skal undervises i og hvordan undervisningen skal foregå og legges opp, står det ikke noe om i læreplanen, og det er dermed opp til hver enkelt skole å bestemme. Hovedområdene i programfaget er idrettsaktiviteter, basistrening og fysisk aktivitet og helse.

2.7.4 Toppidrett

Med dette valgfrie programfaget formaliseres og styrkes utviklingen av utdanningsprogrammet idrettsfag som alternativ i fylkenes skoler i forhold til private såkalte ”toppidrettsgymnas” i utdanningsmarkedet. Formålet med programfaget er at det skal legges til rette for at unge idrettsutøvere kan satse målrettet og systematisk på idretten sin, samtidig som de gjennomfører videregående opplæring. Bevisstgjøring om verdier og holdninger og hvilke krav til livsstil og atferd som stilles til en toppidrettsutøver står sentralt i programfaget. Læreplanen sier ikke noe om hvilke idretter som skal tilbys. Dette gjør at skolene ut fra egne interesser, kompetanse og

ressurser selv kan velge hvilke idretter de ønsker å tilby elevene sine i programfaget toppidrett (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008).

Innføringen av programfaget toppidrett var en viktig seier for idrettsbevegelsen og de skolene som lenge hadde presset på for å legitimere kombinasjonen ”toppidrett” og videregående opplæring. For selv om det på 1990-tallet ble åpnet for en slik kombinasjon (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993), ble formalisering av toppidrett som eget programfag i læreplanen en endelig bekreftelse på at skolemyndighetene ønsker at fylkenes offentlige videregående skoler skal legge til rette for at elevene skal kunne kombinere toppidrett og videregående opplæring. I sammenheng med utbredelse, vist til tidligere (s. 12), legitimeres nå muligheten for at utdanningsprogram idrettsfag skal fange opp elever som er potensielle søkere til private idrettsskoler på et fåtall steder i landet.

2.8 De valgfrie programfagenes utbredelse

Siden de valgfrie programfagene ikke bare er valgfrie for elevene, men også for den enkelte skole, ønsker jeg å vise utbredelsen til de valgfrie programfagene på de 107 skolene som tilbyr idrettsfag. Med utgangspunkt i Utdanning.no sin oversikt over alle skoler som tilbyr idrettsfag, gikk jeg inn på skolenes hjemmesider for å finne ut hvilke valgfrie programfag de tilbyr elevene sine. Av de 107 skolene som tilbyr utdanningsprogram idrettsfag, informerte 9 av skolene ikke om hvilke programfag de tilbyr. Resultatene i tabellen nedenfor er derfor hentet fra 98 av de 107 skolene som tilbyr idrettsfag i Norge.

***Tabell 2:** En oversikt over hvor mange skoler som tilbyr de ulike valgfrie programfagene på idrettsfag. Resultatet er basert på informasjon fra 98 av de 107 skolene som tilbyr idrettsfag. Informasjonen er hentet fra skolenes hjemmeside med utgangspunkt i Utdanning.no.*

Valgfrie Programfag	Antall skoler
Breddeidrett	96
Toppidrett	96
Lederutvikling	16
Friluftsliv	37

Tabellen over viser at nesten alle skolene tilbyr de valgfrie programfagene toppidrett og breddeidrett. Utbredelsen av programfagene lederutvikling og friluftsliv er mindre, med henholdsvis 16 og 37 av 98 skoler som tilbyr fagene. Siden bare 16 av skolene tilbyr programfaget lederutvikling, går det an å konkludere med at det ikke kan være mange skoler som tilbyr alle de fire programfagene til elevene sine.

2.9 Idrettsfaglige muligheter i Kunnskapsløftet

Kunnskapsløftet som utdanningsreform og dets nye læreplaner som læreplanreform har, sammenliknet med tidligere utdanningsreformer, gitt lokale skoler og skolemyndigheter stor frihet. Den enkelte skole står fritt i å avgjøre hvordan de på en best mulig måte skal nå kompetansekravene som er gitt ved de ulike trinnene for programfagene på idrettsfag. Skolene avgjør også selv hvilke av de nye valgfrie programfagene de ønsker å tilby. Som jeg har vist, har de i stor grad mulighet til å forme innholdet i disse programfagene selv. Det er nettopp denne friheten i Kunnskapsløftet som utdanningsreform og læreplanreform som gjør det interessant å undersøke hva ulike skoler rundt om i fylkene tilbyr og hvordan de profilerer det idrettsfaglige tilbudet sitt. Jeg har derfor sett nærmere på hvordan ulike skoler med idrettsfag informerer om mulighetene læreplanen åpner for. Jeg har undersøkt hvordan skoler profilerer tilbudet sitt i eget informasjonsmateriell, og hvilke elevgrupper skolene henvender seg til gjennom de utdanningskvaliteter som fremheves i det idrettsfaglige tilbudet skolene presenterer.

2.10 Tidligere forskning på utdanningsprogram idrettsfag

Selv om idrettsfag har vært en del av den norske skolen i snart 40 år, er det ikke gjort så mye forskning på idrettsfag. Men noe av det som er gjort, har vært med å danne grunnlaget for denne masteroppgaven. Derfor vil jeg nå kort presentere noe av forskningen som er gjort på idrettsfag i Norge. Selv om utdanningsprogram idrettsfag som studieforberedende utdanningsprogram er en norsk konstruksjon, er det gjort forskning på liknende idrettsfaglige tilbud i andre land. Jeg vil derfor også presentere noe av forskningen som er gjort på idrettsfaglige tilbud internasjonalt.

2.10.1 Nasjonal forskning

Jeg har tidligere i oppgaven referert til Svein Kårhus (2001, 1976) og Gunnar Engvik (2000). Det er i hovedsak Kårhus, Engvik og noen masteroppgaver ved Norges

Idrettshøgskole som har vært de største bidragsyterne til forskningen på utdanningsprogram idrettsfag i norsk videregående skole. Kårhus (2001) skriver om ”idrettslinjas” utvikling siden starten på 1970-tallet og den utdanningspolitiske konteksten idrettsfag ble til i. Han registrerer også at interessen for idrettsfag økte jevnlig siden starten og spesielt etter 1984, da et treårig idrettsfaglig tilbud med studiespesialisering ble godkjent som et studieforbereidende utdanningsprogram. Utdanningsprogrammet kvalifiserte for ”generell studiekompetanse”. Engvik (2000, 2006) har konsentrert forskningen sin rundt læreplanarbeidet i forbindelse med utdanningsreformene Reform 94 og Kunnskapsløftet. Engvik gjør i rapportene sine rede for hvordan læreplanarbeidet har foregått, og hvordan de to ulike utdanningsreformene har påvirket idrettsfag som utdanningsprogram. Han peker også på friheten Kunnskapsløftet gir og hvordan de nye valgfrie programfagene gir elevene økt mulighet for spesialisering.

Blant masteroppgavene som er gjort på utdanningsprogram idrettsfag, har Persen (2006) skrevet om elevvurdering på idrettsfag. Der kommer det blant annet fram at lærerne er usikre på hvordan de skal vurdere elevene etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2006, og dette belyser dermed skolenes faglige utfordringer. Roaldset (2000) har blant annet sett på hvilke elever som velger idrettsfag og hvorfor. Undersøkelsen viser at engasjerte foreldre og en aktiv idrettsbakgrunn var felles kjennetegn blant elever som søker til idrettsfag. Elverum (2010) har gjort en ganske liknende undersøkelse som Roaldset (2010), hvor han har sett på hva som kjennetegner elevene, hvordan de trives og utbyttet deres av å gå utdanningsprogram idrettsfag. I undersøkelsen kommer det fram at en aktiv idrettsbakgrunn og engasjerte foreldre har vært viktig for elevene. Elevene gir også uttrykk for at all den fysiske aktiviteten fører til et bra sosialt miljø og trivsel. I tillegg til disse masteroppgavene fra idrettshøgskolen, er det også gjort en masteroppgave ved Universitetet i Oslo. Valans (2008) casestudie av skrivekulturen på idrettsfag er interessant, fordi den fokuserer på et sentralt aspekt i Kunnskapsløftet som utdanningsreform. Undersøkelsen viser at det foregår et omfattende skrivearbeid på idrettsfag, men at manglende konkretisering av skriveopplæringen i læreplanen fører til liten bevissthet hos lærere og elever om skrivingens hensikt og funksjon.

2.10.2 Internasjonal forskning på kombinasjonen toppidrett – skolegang

Som jeg poengterte (s. 10) er det norske ”idrettslinja” en unik modell når det gjelder å kombinere idrettsfag og skolegang. Selv om svenskenes idrettsmodell og deres idrettsgymnaser tilsynelatende kan virke lik den norske ”idrettslinja”, er det store forskjeller både i utbredelse og organisering. Man har i Sverige rendyrket et opplegg for de beste utøverne i gitte idretter. Idrettsgymnasene er samarbeid mellom Riksidrottsförbundet, utvalgte særforbund og enkelte skoler.

I Sverige har Eriksson, Jonsson og Uebel gjort ulike studier av denne idrettsorganiseringen i den svenske skolen. Eriksson (1993, 1999, 2002) har skrevet flere rapporter for det svenske Riksidrottsförbundet som beskriver kombinasjonen med toppidrett og utdanning, samt utviklingen av de svenske idrettsgymnasene. Rapportene synliggjør blant annet en utvikling der lokale skoler i samarbeid med særforbundene tilbyr idrettsundervisning slik at elevene ikke trenger å flytte for å gå på et idrettsgymnas. Undersøkelsen Eriksson (2002) presenterer, viser at elevene er fornøyde med det lokale skolealternativet og at prestasjonene på både skolen og idrettsarenaene er gode. Eriksson (1993, 1999) har også gjennomført store undersøkelser med et stort antall elever på toppidrettsgymnasene, som blant annet viser at mange elever har størst fokus på idrettslig utvikling, og at de synes kombinasjonen skole og idrett er tøff. Eriksson (1993) peker også på at idrettstilbud i stor grad sees på som status for en skole og at det derfor ofte blir fremhevet i skolenes brosjyrer og kataloger. Uebels (2006) undersøkelse blant elever på toppidrettsgymnasene viser også at elevenes hovedmotiv for å gå på idrettsgymnas er å bli bedre i idretten sin. Jentene i undersøkelsen er imidlertid mer misfornøyd med idrettsundervisningen enn guttene og føler også et større prestasjonspress enn guttene. Likevel viser undersøkelsen at både jentene og guttene jevnt over er tilfreds med undervisningen og svært fornøyde med det sosiale på skolen.

Jonsson (2000) har i sin undersøkelse sett på hva som skjer med elevene etter å ha gått på idrettsgymnas i Sverige. Resultatene viser at hos 32% av elevene har idrettsutøvelsen påvirket yrkesvalg, mens 36% sluttet idrettssatsingen etter videregående skole. Rundt halvparten av elevene i undersøkelsen tok høyere utdanning etter endt idrettskarriere. Jonssons (2000) rapport antyder også at det kan være lettere for idrettselevne å få gode karakterer fordi idrettskarakterene i mange tilfeller er med på å dra opp karaktergjennomsnittet.

Metsä-Tokila (2002) forklarer hvorfor toppidrett har blitt en del av skolen i Russland, Finland og Sverige. Artikkelen viser at landene hadde ulike motiver for å tilby kombinasjonen toppidrett og skolegang. I Russland var hovedgrunnen å utvikle toppidrettsutøvere med tanke på internasjonal suksess i for eksempel OL. I Sverige og Finland har man vært nøye på at elevene også skal få seg en utdanning, da det viser seg at majoriteten av elevene havner i yrker utenfor idretten etter endt karriere.

2.11 Sammenfatning med problemstillinger

Jeg har i bakgrunnen for prosjektet gjort rede for hvorfor og hvordan ”idrettslinja” oppsto og utviklet seg fra starten i 1976 og fram til i dag. Jeg har spesielt fokusert på ”idrettslinjas” utdanningspolitiske kontekst og hvordan de nye utdannings- og læreplansreformene har gitt nye rammer for skolenes utforming av utdanningsprogrammet. Jeg har hatt et spesielt fokus på utdanningsreformen Kunnskapsløftet fra 2006, da dette er den utdanningsreformen og læreplanreformen dagens idrettsfaglige tilbud må forholde seg til. Kunnskapsløftets læreplaner for idrettsfag gir den enkelte skole stor valgfrihet med tanke på utforming og innhold. Denne valgfriheten gjelder både for de obligatoriske og de valgfrie programfag skolene ønsker å tilby. Denne friheten kan i praksis bety at man kan finne variasjoner fra skole til skole med tanke på hvilke programfag som tilbys og programfagenes innhold. Det er denne mulige variasjonen i innhold og utforming av ulike idrettsfaglige tilbud jeg har sett nærmere på i denne masteroppgaven. Jeg har ønsket å finne ut hva ulike skoler med utdanningsprogram idrettsfag vektlegger i læreplanen og hvordan de profilerer tilbudet sitt til omverdenen. Min redegjørelse for nasjonal forskning på idrettsfag viser at det ikke er gjort en liknende undersøkelse før.

Det er et mål at undersøkelsen kan bidra med kunnskap om hvordan ”idrettslinja” blir profilert lokalt som utdanningsprogram i Kunnskapsløftet og gjennom det avtegnes i en skolepolitisk kontekst. Innsikt i hvordan ulike skoler profilerer sitt idrettsfaglige tilbud, vil gi nyttig kunnskap om hvordan lokale skoler leser mulighetene som er nedfelt i læreplanenes rammer som skolepolitikken åpner for. Det har også vært et mål at undersøkelsen skal kunne gi et innblikk i hvilke pedagogiske, faglige og utdanningspolitiske budskap som fremmes i informasjonsmaterialet, og hvordan ulike skoler gjennom det, profilerer idrettsfagets egenart overfor potensielle søkere og omverden generelt.

Problemstillinger

På denne bakgrunn har problemstillingene i mitt masterprosjekt vært som følger:

- a) Hvordan profilerer lokale videregående skoler utdanningsprogram idrettsfag i sitt informasjonsmateriell?
- b) Hva slags idrettsfaglige tilbud er det skolene informerer om til omverden?
- c) Hvordan reflekteres Kunnskapsløftet som utdanningsreform og ikke bare som læreplanreform i skolens informasjonsmateriell om utdanningsprogram idrettsfag?

Med informasjonsmateriell og ”informasjon” menes her skolekataloger, tekster på skolens nettsider og generelt annet informasjonsmateriell.

3. Diskurser og kritisk diskursanalyse som analytisk rammeverk

Jeg har i dette masterprosjektet anvendt grunnbegreper i Faircloughs (2001, 2008) kritiske diskursanalyse (KDA) som analytisk rammeverk. Jeg vil derfor i det følgende redegjøre for den teoretiske forankringen av min analytiske tilnærming.

3.1 Sosialkonstruktivisme og diskursanalyse

Ifølge Jørgensen & Philips (1999) hviler alle tilnæringsmåtene til diskursanalyse på et sosialkonstruktivistisk grunnlag. Begrepet konstruktivisme omhandler en rekke teoridannelser innenfor samfunnskap og humaniora. ”Den mest udbredte versjonen av konstruktivisme gir konstruktørens rolle til samfunnet i dets forskjellige historiske måder; denne versjonen går under betegnelsen sosialkonstruktivisme” (Collin 2003:12). I sosialkonstruktivismen legges det til grunn at det er samfunnet og menneskene i samfunnet som konstruerer virkelighetene vi lever i. Dermed avhenger vår konstruerte virkelighet av hvilket samfunn vi lever i, og hvordan vi oppfatter vår egen sosiale virkelighet. Sosiale kontekster som påvirker oss, påvirker igjen vår oppfattelse av virkeligheten vi lever i. Vår erkjennelse av virkeligheten er det som er virkelig for oss. De radikale variantene av konstruktivisme hevder i følge Collin (2003:11) er ”at et eller annet fænomen, som vi normalt oppfatter som uavhengigt eksisterende, i virkeligheten er frembragt eller konstruert igennem menneskers tænkning, sprog og sociale praksisser”. Dette synet innebærer at alt vi omgås er konstruert av mennesker, at ”virkelighetene” vi lever i er menneskeskapt. Et mer moderat syn på konstruktivisme sier at konstruerte fenomener eller gjenstander kan være historisk betinget. Hvordan vi oppfatter og forstår ulike fenomener, gjenstander eller situasjoner avhenger derfor av kulturen, stedet og tiden vi befinner oss i. Vår kunnskap om verden former måten vi opplever virkeligheten på.

I min analyse vektlegges en sosialkonstruktivistisk tilnærming, da kunnskap er noe som konstrueres mellom mennesker i ulike situasjoner, settinger og sosiale kontekster. Med grunnlag i et sosialkonstruktivistisk syn på kunnskap og hvordan virkeligheten konstrueres, har sammenhenger mellom språk og diskurser vært sentralt i mitt masterprosjekt.

3.2 Språket

I følge Barker & Galasinski (2001) har språket blitt et sentralt middel og medium i sosiale og kulturelle studier for hvordan vi forstår verden og konstruerer kultur. Også Chouliaraki & Fairclough (1999) konstaterer at språket og ulike former for språklig uttrykk har styrket sin "posisjon" og har blitt et viktig element av den nåværende sosiale praksis. Dette finner man også tydelige spor av i utdanningssystemet og utdanningsreformen Kunnskapsløftet (2006), hvor 3 av de 5 grunnleggende ferdighetene som gjennomsyrrer kompetansekravene går på styrking av språklige ferdigheter. I den norske skolereformen innebærer det at lærere i alle fag har et overordnet mål om å bidra til at elevene blir flinkere til å lese, skrive og uttrykke seg muntlig. Det underbygger at utdanningsmyndighetene vurderer utviklingen av gode språkkunnskaper som noe av det viktigste for å lykkes i "kunnskapssamfunnet" (Hargreaves, 2003).

Chouliaraki & Fairclough(1999: 3) peker på at 1980- og 1990-årene har ført oss inn i en ny sosial fase som de, med henvisninger til Jameson (2001) og Giddens (1990, 1991, 1994), kaller "late modernity". Store forandringer i informasjonsteknologien har forandret økonomien, arbeidsmarkedet, kulturen og folks sosiale liv. Språket, i form av diskurser, har blitt et viktig kjennetegn for disse forandringene, og Chouliaraki & Fairclough (1999: 4) peker på at: "It is an important characteristic of the economic, social and cultural changes of late modernity that they exist as discourses..". Det politikere i mange år har kalt det nye kunnskapssamfunnet, kan sees på som en reaksjon på at vi har befinner oss i fasen "late modernity", hvor kunnskap og språket har fått en utvidet pedagogisk og utdanningspolitisk betydning.

3.3 Diskurs

Det er innrammet av språk og kommunikasjon i ulike sosiale kontekster at betydningen av begrepet diskurs fremtrer som sentralt. I sosiologi, kultur- og utdanningsforskning forankres ofte bruk av diskursbegrepet i arbeidene til den franske filosofen Foucault. Med referanse til Foucault viser Barker og Galasinski (2001: 12) til at "... cultural studies has derived the idea of discourse as a regulated way of speaking that defines and produces objects of knowledge, thereby governing the way topics are talked about and practices conducted". I en klargjøring av diskursbegrepet bygger Penney og Evans (1999: 24) i sine utdanningspolitiske studier på utdannings sosiologen Ball (1990), som

framhever hvordan ”discourses construct certain possibilities for thought. They order and combine words in particular ways and exclude or displace other combinations”. Følgelig påvirker diskurser på ulikt vis hvordan vi snakker og tenker om ulike emner hva vi inkluderer av tenkemåter og hva vi omgår eller stenger ute. Fairclough (2001) inntar et overordnet dialektisk perspektiv, der diskurs sees som både konstituerende (formende) og konstituert (formet) av det sosiale. Diskurser er dermed en praksis som ikke bare representerer verden, men gir verden betydning, konstituerer den og konstruerer den i mening. Når Fairclough (2001) anvender begrepet diskurs, legger han til grunn at språkbruk er en form for sosial praksis. Det innebærer at det er et dialektisk forhold mellom diskurs og sosiale strukturer. Et slikt syn på diskurs er sentralt når jeg senere skal presentere Faircloughs diskursanalyse som analytisk rammeverk i foreliggende masterprosjekt.

Når jeg i det som følger viser til tekst eller tekster, støtter jeg meg til Fairclough (2008:154), som ser tekst som ”skriftlig eller talt språk produsert i en diskursiv begivenhet”. I følge Penney & Evans (1999) kan tekster like lite som diskurser sees på som nøytrale, de vil alltid ha et innhold, mening eller budskap som er forankret i verdier. Det gjelder også tekstene og diskursene i det norske utdanningssystemet som jeg har undersøkt. Diskursive praksiser kan avspeile virkeligheten og faktiske forhold, men også oppstå som et resultat av maktutøvelse. En diskurs kan ofte avdekke maktforhold i sosiale strukturer. Som Penney og Evans (1999) viser til, kan måten man bruker ord på være avgjørende for hvordan en tekst blir tolket. Bak dette kan det ligge et ønske om å påvirke eller utøve makt over menneskene teksten er ment for. Skolenes informasjonsmateriell, som jeg har analysert, er i en slik sammenheng ikke noe unntak. Produsentene av mitt utvalg av informasjonstekster er intensjonelle ved at de skal påvirke leserne og forhåpentlig rekruttere ungdom til skolens tilbud. Å analysere hvilke diskurser tekstene inneholder blir derfor avgjørende for å forstå hvordan produsentene av tekstene ønsker å påvirke leserne. Det er ut fra denne forståelsen av diskurser jeg har gjort min undersøkelse av informasjonsmateriellet til videregående skoler med utdanningsprogram idrettsfag. Jeg har undersøkt hvilke diskurser som dominerer i informasjonsmateriellet og ved det hvilke diskursive idrettsfaglige verdier og praksiser skolene fremmer.

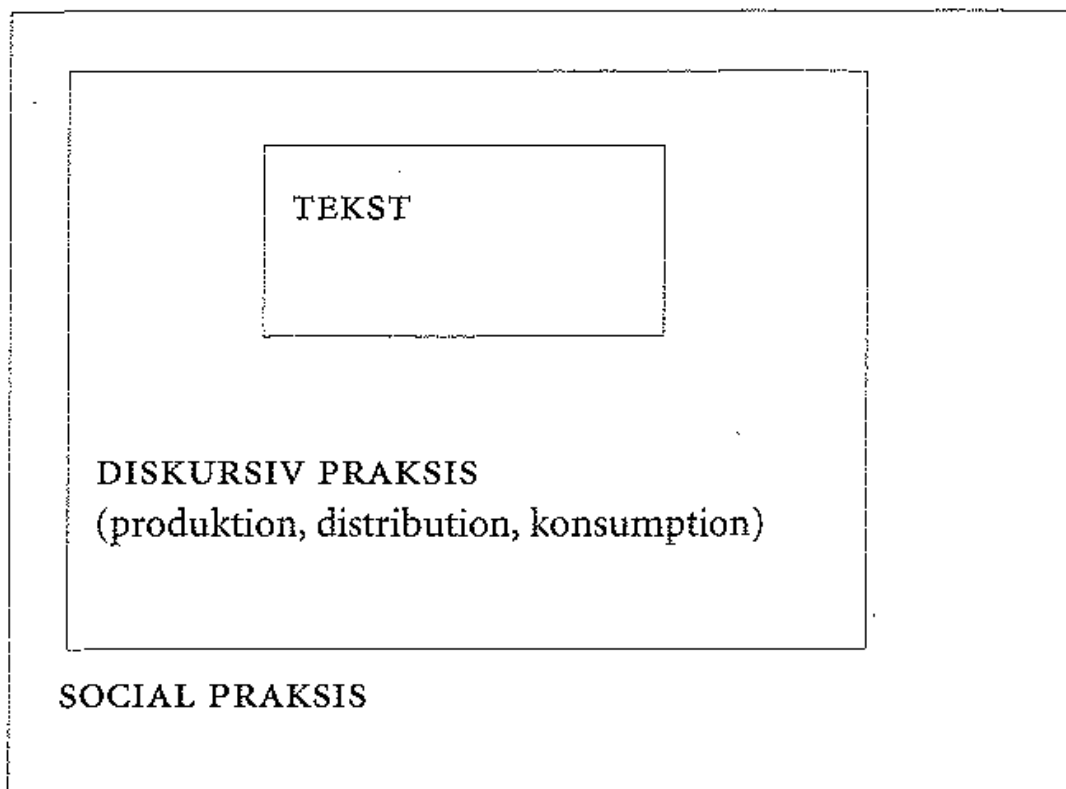
3.4 Kritisk diskursanalyse (KDA)

Fairclough (2008) presenterer KDA som en kritisk samfunnsvitenskap, orientert mot å belyse problemer folk konfronteres med gjennom bestemte former for samfunnsliv. Bruk av KDA for å analysere et forhold i samfunnet man mener kan være et problem, vil ofte kunne føre til kontroverser (Fairclough, 2008), fordi vi som mennesker vil ha ulikt syn på hva som er et samfunnsproblem.

I mitt prosjekt har KDA vært verktøyet jeg bruker for å analysere datamaterialet og på det grunnlag kategorisere de diskursive praksisene i utvalget av informasjonsmateriell. Jeg har benyttet meg av Faircloughs (2001, 2008) kritisk diskursanalyse, tilpasset en gitt utdanningspolitisk kontekst. Jeg har derfor ikke lagt like stor vekt på lingvistikk og grammatikk, som diskursanalyse også kan omfatte, men har anvendt Faircloughs perspektiver på diskursbegrepet som sosial praksis. I dette prosjektet har det vært sentralt å analysere ulike diskurser som sosial praksis, ved å sette dem inn i en sosial-, historisk- og utdanningspolitisk kontekst.

3.5 Faircloughs tredimensjonale diskursanalyse

Faircloughs (2001) tilnærming til diskursanalyse er delt i tre dimensjoner. De tre dimensjonene, som vises i figurer under, er tekst, diskursiv praksis og sosial praksis. Alle dimensjonene er avgjørende for at man skal kunne gripe og analysere diskurser i ulike tekster. En tekstanalyse alene vil ikke kunne belyse de sosiale og diskursive praksisene en tekst blir til og inngår i. Diskursanalyse forutsetter at tekster forstås i relasjon til en gitt mottager og tolkes i relasjon til den diskursive og sosiale praksis som skaper mening i teksten. Derfor er kunnskap om konteksten teksten ble til i avgjørende for å forstå relasjonene mellom de tre nivåene i modellen. Jeg vil i det følgende utdype de tre nivåene i Faircloughs (2008) tredimensjonale diskursmodell. Spesielt med tanke på hvordan jeg har benyttet meg av den i min egen analyse av datamaterialet i denne masteroppgaven.



Figur 2: Faircloughs tredimensjonale diskursmodell. Figuren er hentet fra Norman Faircloughs (2008:29), Kritisk Diskursanalyse (Dansk utgave).

3.5.1 Tekst

Etter Fairclough (2008) organiseres tekstanalyse i fire hovedkategorier. Det er ordvalg/vokabular, grammatikk, kohesjon og tekststruktur. Når det gjelder ordvalg, har ord som velges for å beskrive personer eller begreper vært sentrale i min analyse. Hvilke ord som velges framfor andre vil kunne bidra til forståelse for tekstens intensjon og mening. En tekstforfatter kan for eksempel beskrive Taliban i Afghanistan som ”terrorister”, en annen forfatter beskriver dem som ”frihetskjemper”. Bruken av det ene ordet framfor det andre vil i dette eksempelet være sosialt motivert og fortelle noe om forfatterens mening med teksten. Grammatikken, en annen hovedkategori, behandler hos Fairclough (2008) ordenes sammensetning, mens tekstens ”kohesjon” som hovedkategori, omhandler hvordan setninger og leddsetninger settes sammen sånn at det blir lengre tekstsekvenser. Hovedkategorien tekststruktur handler også om teksters oppbygning, eksempelvis hvordan ulike elementer og sekvenser i teksten kombineres for å underbygge et spesielt budskap eller ønsket forståelse av teksten.

I tillegg til disse fire kategoriene, viser Fairclough(2008) til tre kategorier som kan brukes i analyse av diskursive praksiser, men som også involverer formelle teksttrekk. De tre kategoriene er utsagnskraft, teksters koherens og teksters intertekstualitet. Disse tre kategoriene er viktige i mitt arbeid med å belyse analytisk, diskursive praksiser i informasjonsmateriellet. Jeg vil derfor vise hvordan Fairclough (2008) forstår og bruker de tre kategoriene i analysearbeidet.

En teksts utsagnskraft er tekstens handlingskomponent. Utsagnskraften kan være en ordre, et spørsmål, en lovnad, en trussel osv. I setningen: ”jeg lover å vaske leiligheten i løpet av uka”, er utsagnskraften løftet som blir gitt. Det er imidlertid umulig å si noe om intensjonene til personen som gir løftet eller hvordan mottakeren tolker løftet. For å redusere utsagnskraftens ambivalens, er kunnskap om utsagnets kontekst en viktig faktor (Fairclough, 2008). Utsagnskraften må altså settes inn i en større kontekst for at den skal kunne gi oss kunnskap om diskursive praksiser. Gjør man det, vil man kunne si noe om forholdet mellom produsenten og konsumenten av teksten.

Koherens kan både sees på som en egenskap ved en tekst og et redskap ved fortolkningen av en tekst. ”En kohærent tekst er en tekst, hvis konstituerende dele (sekvenser, setninger) knyttes sammen på en meningsfull måte, så teksten som helhet ”giver mening”” (Fairclough, 2008: 42). Teksten gir imidlertid bare mening til de som klarer å se denne ”helheten”. Derfor fremhever Fairclough (2008:42) at ”bestemte diskurstyper associeres automatisk med bestemte fortolkende prinsipper”. Man kan derfor si at tekstprodusentene ved hjelp av bestemte diskurstyper og koherens legger opp til en bestemt fortolkning av teksten. Dette forutsetter at leseren klarer å tolke teksten sånn at den gir tilsiktet mening.

Ved å undersøke en teksts intertekstualitet ser man etter fragmenter fra andre tekster i teksten. I Faircloughs (2008) KDA vil et intertekstuelte perspektiv legge vekt på at tekster sees i en historisk, sosial kontekst. Hvilke andre tekster man finner spor av i en gitt tekst og hvordan disse andre tekstene blir gjengitt, tolket, forstått, brukt, osv.

I min analyse av informasjonsmaterieil om utdanningsprogram idrettsfag er etter dette ordvalg/vokabular og dels tekststruktur mine hovedkategorier i den ”rene” tekstanalysen. Grunnen til det er at fokuset mitt ligger i å analysere tekstens mening og

de diskursive praksisene i tekstene. Derfor er Faircloughs (2008) kategorier utsagnskraft, koherens og intertekstualitet sentrale begreper i min anvendelse av KDA som analytisk verktøy.

3.5.2 Diskursiv praksis

Diskursive praksiser blir til og påvirkes av tekstens produksjon, distribusjon og konsumpsjon. Når man ser på tekstens ”produksjon”, er hensikten å finne ut hvem som har produsert teksten. Tekstproduksjonsprosessen kan i mange tilfeller være en komplisert prosess med flere aktører. Det er for eksempel ofte flere aktører involvert utover personen som fysisk skriver teksten. Forståelse for distribusjonsprosessen vil gi kunnskap om hvordan produsenten velger å distribuere teksten til konsumentene. Hvilke ”kanaler” produsenten bruker for å distribuere teksten avhenger i stor grad av hvem teksten er ment for. For å forstå tekstens innhold må man også vite hvem teksten er ment for, hvem som er tekstens konsumenter. Hvem konsumentene er, avgjør derfor i stor grad tekstens innhold, distribusjon og hvordan teksten fortolkes.

Produksjons-, distribusjons-, og konsumpsjonsprosessen vil skape de diskursive praksisene i en tekst, da en tekst aldri blir til i et sosialt vakuum. Tekstens sosiale kontekst er derfor en avgjørende dimensjon for å forstå en tekst. Men sentralt i KDA er at diskursive praksiser både former sin sosiale kontekst, samtidig som diskurser blir formet av den sosiale konteksten de inngår i. Den siste dimensjonen i Faircloughs tredimensjonale modell tydeliggjør dette dialektiske forholdet mellom diskurs og sosiale strukturer.

3.5.3 Sosial praksis

For å forstå hvilke sosiale forhold som har påvirket tekstens produksjon og hvilke sosiale forhold som påvirker konsumentenes tolkning av teksten (Fairclough, 2001), har det vært viktig å innhente kunnskap om den sosiale konteksten teksten produseres og tolkes i. Denne kunnskapen får man i følge Fairclough(2008) ikke gjennom diskursanalyse alene. For å tolke tekster på en god måte, er man altså avhengig av annen teori og kunnskap, sånn at man se diskursene i teksten i en større sosial kontekst (Fairclough, 2001).

Selv om Faircloughs (2008) modell for diskursanalyse er delt inn i tre nivåer, vil de tre nivåene overlappe hverandre når man analyserer en tekst. For akkurat som en tekst aldri kan være helt nøytral, kan heller aldri en forsker analysere en tekst uten å være påvirket av sine meninger, den teorien man anvender, forskningstradisjonen eller den sosiale konteksten en inngår i. Det gjelder også meg som forsker. Jeg vil derfor senere i oppgaven gjøre rede for sentrale elementer ved min bakgrunn.

3.6 Bilder som diskurser

Bilder er viktig del av datamaterialet jeg har analysert. Bildebruk har derfor, på lik linje med tekstene, inngått i min analyse av skolenes informasjonsmateriell om utdanningsprogram idrettsfag. Bildene skolene bruker i sin informasjon er på ingen måte løsrevet fra tekstene, men er et viktig supplement som er med på å forsterke det skolene ønsker å formidle gjennom tekstene sine (Cherryholmes, 1988). Bildene er med på å visualisere og forsterke de dominerende diskursene i skolenes informasjonsmateriell. Bilder er dermed viktige virkemidler i analyse av skolenes skriftlige informasjonsmateriell som informasjonstekst. Min kritiske diskursanalyse vil derfor omhandle både bildene og skriftlige tekster i skolenes informasjonsmateriell, fordi disse uttrykkene ikke er uavhengige av hverandre, men bidrar sammen til å forme det diskursive budskapet i skolenes informasjonsmateriell om utdanningsprogrammet idrettsfag.

4. "Surrounding texts"

Jeg har tidligere (s. 32) klargjort behovet for å innhente kunnskap om en teksts sosiale kontekst i diskursanalyse. Diskursene i en tekst må kontekstualiseres. I den sammenheng bruker Penney & Evans (1999:25) begrepet "surrounding texts" om kontekster tekster inngår i og påvirkningen som skjer fra ulike hold i en teksts sosiale kontekst. Kunnskap om en teksts "surrounding texts" og diskursive felt er derfor viktig får å kunne se og forstå hvilken sammenheng diskursene befinner seg i og hva som har påvirket dem. Siden Kunnskapsløftet og nasjonal utdanningspolitikk utgjør en viktig del av konteksten for mine analyser, vil jeg derfor også belyse og analysere "surrounding texts" som kunnskapsløftet og den norske utdanningspolitikken de siste årene inngår i.

4.1 *Markedskrefter i utdanningssystemet*

Jeg har tidligere i grove trekk vist hvordan Kunnskapsløftet som både utdanningsreform og læreplanreform ble til, og hvilke endringer dette har medført for grunnskolen i Norge. Endringene i utdanningspolitikken som Kunnskapsløftet representerer, er imidlertid ikke enestående for Norge. Tvert imot, norsk utdanningspolitikk føyer seg inn i rekken av andre vestlige land som har gjennomført liknende og ofte mer "ekstreme" tiltak i utdanningspolitikken sin. Den lokale friheten, målorienteringen, effektiviseringen, den statlige resultatkontrollen og konkurransen mellom skolene som kjennetegner Kunnskapsløftet, er virkemidler i utdanningspolitikken andre vestlige land har brukt i mange år (Ball, 1998). Utdanningsforskning internasjonalt (Lingard & Ozga, 2007) og nasjonalt (Kårhus, 2010) belyser hvordan en nyliberalistisk tankegang har underbygget og regulert denne utviklingen. For å sette min undersøkelse i den brede og utdanningspolitiske kontekst den inngår i, vil jeg utdype kjennetegn i nyliberalistisk utdanningspolitikk og tillempingen av den i vårt skolesystem nasjonalt.

4.2 *Ulike tendenser i utdanningssystemet*

Ball (1998), som har utforsket relasjonen mellom det globale markedet og "marketiseringen" av utdanning i flere tiår, peker på at et av politikernes viktigste mål for å innføre nye utdanningsreformer har vært å knytte utdanningen tettere til nasjonale økonomiske interesser. Etter studier av nye utdanningsreformer, hvor land som England, New Zealand og USA har vært foregangsland for andre vestlige land, har Ball (1998) identifisert fem elementer som påvirker disse nye utdanningsreformene

internasjonalt. Tett knyttet til OECD's skoleundersøkelser og EU's Bolognaprosess er Norge også påvirket av internasjonale trekk og krefter i utdanningspolitikken.

- Nyliberalisme i utdanningspolitikken vektlegger betydningen av markedsideologi, inklusive individets rett til å velge i utdannings- og skolepolitikk.
- Den andre påvirkningen omfattes av det Ball (1998:122) betegner som "New institutional economics". Denne påvirkningen springer ut fra økonomiske teorier og ulike industrielle praksiser, som innebærer et skifte fra oppgaveorientering til målorientering. Tanken er at styring etter klare målsetninger skal gjøre utdanningsinstitusjonene mer effektive, forbedre resultatene sine og bli flinkere til å drive seg selv.
- "Performativity" (Ball, 1998:122) er en styringsmekanisme hvor staten på en indirekte måte styrer institusjoner ved hjelp av midler som klare målsetninger, ansvarliggjøring og resultatsammenligning med andre institusjoner. Utdanningsinstitusjonene har få retningslinjer for "den daglige driften", men er nødt til å vise at de når målene sine i konkurranse med andre utdanningsinstitusjoner for å konkurrere om tilgjengelige offentlige ressurser. Innføringen av de internasjonale PISA-testene i den norske skolen kan sees i en slik sammenheng.
- "Public choice theory" (Ball, 1998:122) er et teoretisk prinsipp som innebærer at hvis allmennheten selv får velge hvilken skole eller studiested de ønsker å benytte seg av, vil det skapes konkurranse mellom utdanningsinstitusjonene, som videre vil føre til bedre kvalitet i utdanningssystemet.
- "New managerialism" eller "New public management" (Ball, 1998:122) er en betegnelse på en rekke prinsipper for organisasjon og ledelse som i hovedsak er hentet fra private organisasjoner og bedrifter i næringslivet. Slike prinsipper har i mange vestlige land blitt overført til offentlige institusjoner, som helsevesenet og skole. "New public management" kjennetegnes blant annet med streben etter kvalitet, mål- og resultatstyring, effektiv ressursutnyttelse, avhierarkisering, profesjonelle og "management"-orienterte ledere og konkurranse mellom aktører i markedet. Baune (2007) viser til at prinsippet om "New public management" var et viktig element i skoleledelse da Kristin Clemet og samarbeidsregjeringen utformet Kunnskapsløftet fram mot 2006.

I følge Ball (1998) er det usikkerheten rundt økonomisk vekst og arbeidsmarkedet som i stor grad har påvirket disse forandringene i utdanningssystemet. Mange vestlige land har gått langt for å imøtekomme ”markedets” krav til kvalitet når det kommer til skolegang og utdanning. Effektivitet, kvalitet og mål/resultatstyring har i mange land påvirket ”likhetsprinsippet” som har preget utdanningssystemet som en grunnverdi i for eksempel den norske velferdsmodellen, og utfordret tilgjengelighet til skolegang og utdanning som et demokratisk, sosialpolitisk, fellesskapsanliggende. Et ferskt internasjonalt eksempel på slik utviklingen i høyere utdanning er det engelske Underhusets vedtak i Oktober 2010 om å øke studieavgiften fra ca 3000 pund i året til ca 9000 pund. Vedtaket har blitt møtt med store demonstrasjoner, hvor demonstrantene mener at vedtaket vil føre til at mange ikke får råd til å utdanne seg (nrk.no, 03.01.2011).

Kommersialisering av utdanningsreformer for å løse utdanningsproblemer kaller Ball (1998) politisk ”magi”. En ”magi” som baserer seg på formelen: ”social markets/institutional devolution = raising standards (of educational performance) = increased international competitiveness” (Ball, 1998:124). Ball hevder at denne enkle logikken har hatt stor tiltrekningskraft på politikere i en økonomisk usikker tid. Men selv om man finner spor av disse endringene i mange vestlige land, er ikke bildet entydig eller svart/hvitt. Ball (1998) poengterer at det i stor grad er de grove hovedtrekkene i lokal og nasjonal politikk, kultur og tradisjon som regulerer prosessene når nye utdanningsreformer skapes (Ball, 1998). Man vil derfor se ulike variasjoner av de nye ”styringssystemene” fra land til land, i ulike skoleslag og blant forskjellige kategorier av skoleeiere.

5. Metodisk refleksjon og tilnærming

Ifølge Patton (1990) står og faller troverdighetsspørsmålet på tre elementer ved kvalitativ forskning: det teoretiske grunnlaget, forskerens skikkethet og redegjørelse for metode og fremgangsmåte for datainnsamling, utvalg og analyse. Jeg har tidligere i oppgaven redegjort for oppgavens teoretiske ramme og vil nå redegjøre for min egen bakgrunn som forsker og framgangsmåten jeg har brukt, med tanke på innsamling av data og datautvalg til analysen.

5.1 Min egen bakgrunn og rolle som forsker

Idrett og trening har alltid vært en viktig del av livet mitt. Jeg har siden jeg var syv år drevet organisert idrett og da i hovedsak fotball og volleyball. Jeg har vært heldig ved å bo på steder der idrettslige aktiviteter har vært godt tilrettelagt. I tillegg har jeg hatt foreldre som har støttet og fulgt meg opp. Det som imidlertid best kjennetegner min idrettslige bakgrunn, er allsidighet gjennom deltagelse i et bredt utvalg av idretter, aktiviteter, lek og fysisk aktivitet. Det har i stor grad formet mitt forhold til idrett, som igjen har vært med å forme meg som menneske.

Med en slik allsidig idrettslig bakgrunn var ”idrettslinja” en naturlig valgmulighet for meg da jeg skulle søke videregående skoler. Men lang reisevei til nærmeste skole med idrettsfaglig tilbud, gjorde at jeg valgte å begynne på utdanningsprogram studiespesialisering ved den lokale videregående skolen. Jeg har derfor ikke egne erfaringer fra hvordan det er å være elev på utdanningsprogram idrettsfag.

Som leder i et KRIK (Kristen Idrettskontakt) lokallag, som samlet mellom 30 og 40 ungdommer til idrett, lek og fysisk aktivitet hver uke, fikk jeg verdifull ledererfaring. I KRIK står idrettsglede sentralt. Det å kunne være med å skape et inkluderende og sosialt fellesskap/miljø rundt en felles glede over å drive med allsidig fysisk aktivitet, har preget meg og var kanskje den største grunnen til at jeg valgte å ta en faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag ved Norges Idrettshøgskole.

Faglærerutdanningen ved Idrettshøgskolen gav meg mye praktisk og teoretisk kunnskap om trening og et bredt utvalg idretter og aktiviteter. Sammen med fagdidaktikk, pedagogikk og skolepraksis, gav utdannelsen meg et godt grunnlag for å kunne arbeide

med kroppsøving og idrettsfag i skolen. Det var imidlertid ikke før jeg begynte på masterstudiet jeg fikk kjennskap til forskning og den kritiske tenkning som omhandler ulike aspekter ved kroppsøving og idrettsfag. I begynnelsen var det vanskelig å tilegne seg ”tung” forskningsbasert, idrettspedagogisk litteratur. Men i løpet av det første året på masterstudiet førte lesingen til at jeg gjennom mye ny kunnskap tilegnet meg nye og bredere perspektiver på fagene jeg alt hadde en faglærerutdanning i.

Gjennom lesning av Kårhus (2001) artikkel om ”idrettslinja” i den videregående skolen fikk jeg en særlig interesse for forskning på utdanningsprogram idrettsfag som utdanningsvei. Jeg ble opptatt av ”idrettslinjas” historie, utvikling og utdanningspolitiske aspekter. Det førte til at jeg bestemte meg for å se nærmere på utviklingen av idrettsfag som utdanningsprogram i masteroppgaven min.

Denne korte beskrivelsen av min egen bakgrunn, skildrer min bakgrunn som forsker. Min biografi er selvfølgelig mer sammensatt og lar seg vanskelig beskrive på en side, men jeg har prøvd og gjøre rede for det jeg mener er viktigst. For i likhet med all annen forskning, er også min forskning påvirket av min bakgrunn, erfaringer og meninger som forsker. Patton (1990:372) påpeker at ”the human factor is the great strenght and fundamental weakness of qualitative inquiry end analysis”. Patton forklarer den påstanden med at god kvalitativ forskning i stor grad er avhengig av forskerens ferdigheter, innsikt og evner. Som ”rykende” fersk forsker på mastergradsnivå befinner jeg meg naturlig nok i en læringsprosess. Denne prosessen har stått fast på at min egen kredibilitet som forsker står og faller på at jeg gjennom hele forskningsprosessen har vært åpen og gjort rede for hva jeg har gjort, herunder hvordan og hvorfor jeg har gjort mine utvalg og analyser.

5.2 Forskningsetikk

Å opptre åpent og redelig er avgjørende for å synliggjøre forskningsetikk som skal etterfølges. Siden datamaterialet mitt er offentlig, åpen informasjon hentet fra skolenes internettsider og egne publikasjoner, angår mitt studie ikke NSD’s retningslinjer for personvern. Mitt prosjekt har vært å analysere lett tilgjengelige data ved hjelp av metoder underbygget av mitt teoretiske og analytiske rammeverk, satt inn i en sosial og utdanningspolitisk kontekst. I dette ligger at jeg har redegjort for framgangsmåter og analysemetode som bidrar til å styrke påliteligheten i mitt arbeid. Jeg har også gjort alt

jeg kan for å overholde forskningsetiske komiteers retningslinjer (Kunnskapsdepartementet, 2006).

5.3 Datainnsamling

I planleggingen av masterprosjektet var intensjonen at datamaterialet skulle bestå av skolenes egne brosjyrer, skolekataloger fra fylkeskommuner og informasjon hentet fra skolenes hjemmesider. Det viste seg imidlertid at innsamling av skolers brosjyrer og felles skolekataloger ikke skulle bli så lett. Jeg tok kontakt med rundt halvparten av landets fylkeskommuner, men ingen av dem hadde en felles skolekatalog eller brosjyrer fra ulike skoler med informasjon om idrettsfag i fylket. De ba meg alle sammen om å ta direkte kontakt med skolene som tilbyr utdanningsprogram idrettsfag og spørre dem om de har noe informasjonsmateriell om idrettsfag. For meg var det uaktuelt å ringe hver enkelt skole. I stedet konsentrerte jeg meg om skolenes hjemmesider da det viste seg at skolene med idrettsfaglig tilbud brukte hjemmesidene sine aktivt som en informasjonskanal. Jeg lastet ned informasjonsmateriell fra rundt 70 hjemmesider, som alle hadde informasjon om idrettsfag. Innsamling av informasjonsmateriell fra skolenes hjemmesider foregikk i løpet av 3 dager i juni 2010. Datamaterialet som er analysert i denne masteravhandlingen tar derfor utgangspunkt i informasjonen skolene formidlet om sitt idrettsfaglige tilbud skoleåret 2010/2011.

5.4 Datamaterialet og utvalg

Ved første gjennomgang av informasjonsmaterialet jeg samlet inn, registrerte jeg store variasjoner i måten skolene informerte om sitt idrettsfaglige tilbud. Med variasjoner mener jeg her ikke innholdet eller budskapet i informasjonen, men informasjonens layout, hvor mye plass de bruker, osv. Mange av skolene har egne powerpointpresentasjoner eller brosjyrer tilgjengelig på internett, mens andre skoler innformerer om det idrettsfaglige tilbudet gjennom tekster på selve hjemmesiden. Etter flere gjennomganger av det store datamaterialet endte jeg til slutt opp med 21 skoler fordelt på 13 fylker. Mitt utvalg er hensiktsmessig (Patton, 1990) ved at det inkluderer skoler som har utarbeidet og gjort lett tilgjengelig informasjonsmaterialet om sitt idrettsfaglige tilbud. De 21 utvalgte skolene presenterer samlet sett på en god måte bredden i de 71 skolenes informasjonsmaterialet, egnet for analyse av problemstillingene i dette masterprosjektet.

Siden informasjonsmateriellet jeg har analysert er offentlige dokumenter som er tilgjengelig på internett for alle som besøker skolenes hjemmesider, har jeg valgt å ikke anonymisere skolene i mitt utvalg. De 21 skolene jeg har valgt ut er:

- Åmli vgs. i Aust Agder.
- Hjalmar Johansen vgs. i Telemark.
- Stord vgs. i Hordaland.
- Sotra vgs. i Hordaland.
- Thor Heyerdal vgs. i Vestfold.
- Sandefjord vgs. i Vestfold.
- St. Olav vgs. i Østfold.
- Ringerike vgs. i Buskerud.
- Rosthaug vgs. i Buskerud.
- Ulsrud vgs. i Oslo.
- Bjerke vgs. i Oslo.
- Stryn vgs. i Sogn og Fjordane.
- Firda vgs. i Sogn og Fjordane.
- Mosjøen vgs. i Nordland.
- Elverum vgs. i Hedmark.
- Kopervik vgs. i Rogaland.
- Bryne vgs. i Rogaland.
- Melhus vgs. i Sør-Trøndelag.
- Heimdal vgs. i Sør-Trøndelag.
- Steinkjer vgs. i Nord-Trøndelag.
- Meråker vgs. i Nord-Trøndelag.

5.5 Presentasjon av sitater fra datamaterialet i analysen

Når jeg i det følgende siterer skolenes informasjonsmaterieell for å underbygge analysen av diskursene, vil jeg presentere sitatene ordrett fra informasjonsmateriellet, men også få fram layout som er anvendt i tekstene. Det vil for eksempel si at jeg vil bruke fet skrift, store bokstaver eller understrekning av spesielle ord hvis det er anvendt i informasjonsmateriellet. Dette er gjort fordi ulike virkemidler og layout er med på å forsterke budskapet skolene ønsker å formidle til leserne. Mitt ønske er derfor å presentere sitatene som inngår i analysen min på samme måte som de framstår i

skolenes informasjonsmateriell. De gangene jeg selv bruker virkemidler for å synliggjøre noe i informasjonen, vil jeg informere om det. Jeg velger derfor å ikke presentere sitatene i kursiv, noe som er vanlig, siden det vil kunne virke forstyrrende i forhold til mitt eget eller skolenes ønske om å synliggjøre noe i tekstene.

6. Undersøkelsen

Før jeg presenterer og drøfter diskursene i skolenes informasjonsmateriell om utdanningsprogram idrettsfag, vil jeg gjøre rede for den analytiske tilnærming jeg har hatt til Faircloughs kritiske diskursanalyse. Jeg vil også problematisere to av nøkkelbegrepene i undersøkelsen og klargjøre forholdet mellom produsentene og konsumentene av skolenes informasjonsmateriell om idrettsfag.

6.1 Analytisk tilnærming til Faircloughs KDA

Faircloughs tredimensjonale diskursmodell (s. 30) har, som underbygget tidligere, vært sentral i arbeidet med å avdekke diskurser av betydning for besvarelse av oppgavens problemstillinger. Det innebærer at jeg hele tiden har lest, analysert og tolket tekstene i det utvalgte materialet i sammenheng med tekstenes diskursive og sosiale praksis. Kunnskap om tekstenes diskursive praksis, som omhandler tekstens produksjon, distribusjon og konsumpsjon, har vært avgjørende for hvordan jeg har tolket tekstene. Jeg vil senere gjøre rede for hvordan jeg definerer og forstår forholdet mellom de ulike aktørene i tekstenes diskursive praksis. Men jeg vil nå først gjøre rede for hvordan jeg har brukt noen av Faircloughs ”analyseverktøy” i tekstanalysen og den sosiale konteksten/praksisen jeg har tolket tekstene i lys av.

I mitt prosjekt har tekstens sosiale praksis omhandlet kunnskap om ”idrettslinjas” historie og utvikling, norsk utdanningspolitikk og utdannings- og læreplanreformen Kunnskapsløftet. Denne bakgrunnskunnskapen var avgjørende for valg av, og utformingen av, oppgavens problemstillinger, og har dermed i stor grad påvirket hvordan jeg har lest og tolket diskursene i tekstene. Og det er ved hjelp av denne kunnskapen jeg har kunnet tolke tekstene inn i en større sosial kontekst (Fairclough, 2001).

Verktøyene i tekstanalysen jeg har brukt er i hovedsak ordvalg/vokabular, utsagnskraft, koherens og intertekstualitet (s. 31). Analysen min ligner imidlertid ikke en klassisk tekstanalyse, da jeg hele tiden har sett tekstene og diskursene i den sosiale konteksten de påvirker og er en del av. Derfor har jeg i hovedsak brukt analyseverktøyene til å synliggjøre hvordan tekstene framstår i deres diskursive og sosiale kontekst.

6.2 Nøkkelbegreper i analysen

”Toppidrett”

I skolenes informasjonsmateriell brukes begrepet ”toppidrett” hyppig. Og elevene som velger programfaget toppidrett blir gjennomgående kalt ”toppidretts elever”. Fordi dette er et sentralt begrep i skolenes egen informasjon og dermed i min egen analyse, vil jeg belyse dette begrepet nærmere. Toppidrettsbegrepet kom formelt inn i det norske skolesystemet med innføringen av det valgfrie programfaget toppidrett med Kunnskapsløftet i 2006. Det som imidlertid er noe overraskende, er hvor lett utdanningsmyndighetene adopterte dette begrepet som etablert i det offentlige skoleverket. Ingen NOU-er eller Stortingsmeldinger som jeg er kjent med problematiserer bruken av begrepet ”toppidrett” i tilknytning til skoleverket. Og hvis man ser hvordan Olympiatoppen, som har ”det operative ansvar for og myndighet til å utvikle norsk toppidrett” (Olympiatoppen, 2011), definerer en toppidrettsutøver, er det grunn til å stille spørsmålstegn til bruken av toppidrettsbegrepet i den norske skolen:

Toppidrettsutøvere er de som driver trenings- og forberedelsesarbeid på linje med de beste i verden, avhengig av den enkelte idretts egenart og utbredelse, og som fører til jevnlig prestasjoner på internasjonalt toppnivå. Idretten er for denne hovedbeskjeftigelsen. (Olympiatoppen, 2011)

Jeg synes det er vanskelig å forestille seg at de rundt 100 skolene (s. 20) som tilbyr programfaget toppidrett, har elever som er på nivået Olympiatoppen formidler og lærere som klarer å legge til rette for elever på dette nivået. Riktignok har Olympiatoppen en definisjon som er ment å passe unge toppidrettsutøvere bedre: ”Morgendagens utøvere er de som på varierende alders- og prestasjonsnivåer driver omfattende kvalitetsutvikling gjennom en langsiktig progresjonsplan som normalt vil føre fram til internasjonalt toppidrettsnivå” (Olympiatoppen, 2011).

Denne definisjonen på morgendagens toppidrettsutøvere minner mer om hva formålet med programfaget toppidrett sier at faget skal inneholde (s. 19). Likevel virker hverdagen på programfaget toppidrett til mange av skolene i utvalget mitt langt unna hverdagen til toppidrettutøverne i olympiatoppens definisjoner, noe jeg vil si mer om i analysen. Utover det som står i formålet til programfaget toppidrett, defineres eller forklares det ikke i Kunnskapsløftet hvordan skolene skal forstå toppidrettsbegrepet i en

idrettsfaglig sammenheng. Jeg vil i analysen komme mer inn på hvordan skolene tolker og bruker toppidrettsbegrepet i informasjonen sin, men etter noen gjennomganger av datamateriellet er det åpenbart av skolene opererer med en mer utvannet og relativ definisjon av toppidrettsbegrepet enn Olympiatoppen.

Profilering

Fordi begrepet profilering er et begrep jeg bruker i problemstillingene og i analysen, ønsker jeg å tydeliggjøre hva jeg mener med dette begrepet, som kanskje er mer vanlig i en reklame- og markedsføringssammenheng enn i omtale av skolenes tilbud av programfag og utdanningsprogrammer. Store norske leksikon skriver at ”Produktprofilering bidrar til å skape produktets identitet og image og gjør det gjenkjennelig som et attraktivt alternativ til konkurrerende produkter.” (Store norske leksikon, 2011) I min undersøkelse er ”produktet” som skolene ønsker å profilere deres idrettsfaglige tilbud. På samme måte som for profileringen av et kommersielt produkt, ønsker skolene å fremstå som et attraktivt alternativ for sine potensielle kunder (her søkere til skolen). At fylkeskommunale skoler mer og mer opplever å måtte kjempe om potensielle søkere i konkurranse med private idrettsfaglige skoletilbud og andre offentlige tilbud, gjør det interessant å se hvordan skolene profilerer tilbudene sine.

6.3 Forholdet mellom produsent, distribusjon og konsument

Jeg har tidligere i oppgaven (s. 32), med referanse til Fairclough (2008), beskrevet viktigheten av kunnskap om en teksts produsent, distribusjon og konsument. Uten denne kunnskapen har man et mangelfullt utgangspunkt for å se eller forstå diskursene i en tekst. Jeg vil derfor klargjøre forholdet mellom produsent, distribusjon og konsument i mitt utvalgte informasjonsmaterieil.

Selv om Fairclough (2008) mener at begrepet ”tekstprodusent” kan være komplisert, fordi mange personer kan ha vært involvert i prosessen, velger jeg å ikke utforske dette i min oppgave. Informasjonsmateriellet om utdanningsprogram idrettsfag som skolene bruker, er et produkt skolene selv har valgt å publisere for omverden med det siktemål at hvem som helst kan lese det. Skolene har valgt å distribuere informasjonen på sin egen offisielle internettside, så jeg regner derfor med at skolene som enkeltvise organisasjoner står inne for innholdet i informasjonen og anser seg selv som produsent

av tekstene. Derfor synes jeg ikke det er så interessant å finne ut hvem som på den enkelte skole faktisk har produsert de ulike tekstene i informasjonsmateriellet.

Hvem skolene ser på som hovedkonsumenter av informasjonsmateriellet sitt, kommer imidlertid ganske tydelig fram i tekstene. For selv om bare en skole sier det direkte: ”Presentasjonen er laget for 10. klassinger og foresatte” (Steinkjer vgs., 2010), kommer det tydelig fram at informasjonen i hovedsak er laget for nye potensielle søkere. Nesten alle skolene i utvalget informerer om sitt idrettsfaglige tilbud i en personlig form: ”har **du** motivasjon og forutsetninger for en fotballkarriere...” (Meråker vgs., 2010) og ”Har **du** lyst til å kombinere trening med teori i skoledagen?” (Mosjøen vgs., 2010). Jeg forstår det sånn at ”du –et”, som jeg har fremhevet i sitatene, er ungdomsskoleelevene, som blir sett på som potensielle søkere til deres idrettsfaglige tilbud. Og selv om informasjonen også kan sies å være rettet mot foresatte eller andre interesserte, er det ikke tvil om at det er ungdom som er potensielle søkere, og at skolene ser på dem som sine hovedkonsumenter. Forståelsen av at informasjonen skolene produserer om utdanningsprogram idrettsfag i hovedsak er rettet mot potensielle søkere, har påvirket hvordan jeg har lest og analysert informasjonsmateriellet. Informasjonen skolene presenterer er ikke på noen måte nøytral, den har et tydelig mål. Skolene ønsker at de potensielle søkerne som leser deres informasjonsmaterieell skal finne skolen så attraktiv at de søker deres skole. Måten skolene informerer på er tydelig påvirket av dette overordnede målet, noe som vil komme tydelig fram i presentasjonen av diskursene.

At skolene henvender seg så tydelig til potensielle søkere i informasjon sin om utdanningsprogram idrettsfag, med et ønske om flere søkere, gjør at tekstene har stor koherens. Skolene informerer på en ”personlig” måte om tilbudet sitt til unge, potensielle søkere. De får presentert mye informasjon, og gode argumenter for å velge utdanningsprogram idrettsfag blir framhevet. Tekstene henger sammen på en meningsfull måte og gir mening for de potensielle søkerne som leser tekstene.

6.4 Analyse, drøfting og presentasjon av diskursene i utvalget

I det følgende vil jeg presentere de ulike diskursene jeg har identifisert gjennom analyse av skolenes informasjonsmaterieell om utdanningsprogram idrettsfag, egnet til å gi svar på oppgavens problemstillinger. Da analyse av diskursene er forankret i teorien denne

oppgaven er bygget på, har jeg lagt vekt på å synliggjøre konteksten diskursene er en del av og skapes innenfor.

6.4.1 ”Vi har et tilbud til deg som er idrettsinteressert” – diskursen

Den første diskursen jeg har identifisert sier noe generelt om tilbudet skolene informerer om. De aller fleste skolene i utvalget mitt er opptatt av å informere om et tilbud som passer for alle idrettsinteresserte elever. Skolene ønsker elever som liker å drive med idrett og ønsker å kombinere dette med videregående skolegang. De aller fleste skolene starter informasjonen sin med et budskap som gjennomgående er å betrakte som likt dette eksempelet:

Idrettsfag er et 3-årig skoletilbud som gir generell studiekompetanse, i tillegg til et allsidig idrettstilbud. Dette utdanningsprogrammet passer for deg som vil kombinere skole, idrettslig aktivitet og som ønsker å studere videre etter endt utdanning. Den generelle studiekompetansen gir deg mulighet til å studere videre på et utall ulike høyskole- og universitetsstudier etter endt utdanning (Åmli Vgs., 2010).

Noen av skolene formidler imidlertid dette budskapet på en litt annen måte:

Tenker du på å få generell studiekompetanse? Liker du å drive med idrett? Har du lyst til å lære mer om trening, kropp og helse? Driver du toppidrett? Ønsker du å prøve fjellklatring og friluftsliv? Alt dette og mye mer kan du utvikle ved å begynne på idrettsfag på Hjalmar Johansen videregående skole (Hjalmar Johansen Vgs., 2010).

Men selv om skolene uttrykker seg ulikt, er budskapet om idrettsfag det samme: du får generell studiekompetanse, tilbudet er variert og passer for både den ”vanlige” idrettsinteresserte elev og ”toppidrettseleven”. Selv om skolene informerer om et variert tilbud, er det gjennomgående en sterk toppidrettsdiskurs i informasjonsmaterialet. Jeg vil senere gjøre rede for denne diskursen, men fokus på ”toppidrett” er så sterkt at noen av skolene faktisk velger å presisere som følger: ”OBS! Idrettsfag er ikke bare for den som satser mot toppen” (Kopervik vgs., 2010). De aller fleste skolene ønsker altså å informere om et idrettsfaglig tilbud som passer for alle idrettsinteresserte, både ”toppidrettutøveren” og dem som bare liker å drive med idrett og fysisk aktivitet.

”Vi har et tilbud til deg som er idrettsinteressert” – diskursen, er en overordnet diskurs i de utvalgte skolenes informasjon. Alle skolene formidler at de ønsker å imøtekomme et

bredt spekter av idrettsinteresserte elever. Skolene henvender seg til elevene på en personlig måte, som gjør at de potensielle idrettsinteresserte søkerne føler at skolene ”snakker direkte til meg”. Eksempler som dette; ”...Ringerike Videregående er et glimrende tilbud til **deg** som har lyst til å kombinere utdanning og idrett” (Ringerike vgs., 2010), ”**Du** utvikler **deg** i din idrett gjennom trening” (St. Olav vgs., 2010) og ”**Du** som vel idrettsfag, bør være glad i trening og fysisk aktivitet...” (Sotra vgs., 2010), hvor jeg har fremhevet skolenes personlige form på budskapet, finner man i informasjonen til alle skolene i utvalget. Skolene får på den måten henvendt seg til potensielle søkere på en personlig måte og formidlet hvem tilbudet er for, hvilke elever de ønsker og hva de kan tilby.

6.4.2 ”Det er et godt sosialt miljø på idrettsfag” – diskursen

Jeg har ofte hørt idrettsfaglærere eller tidligere elever på ”idrettslinja” framheve det sosiale miljøet som en god grunn for å begynne på utdanningsprogram idrettsfag. Og jeg har inntrykk av at diskursen ”idrettsfag har et godt sosialt miljø” er utbredt i skolesammenheng og i miljøer der ungdom er sammen. Jeg synes derfor ikke det er så rart at nesten halvparten av de utvalgte skolene vektlegger det sosiale miljøet på utdanningsprogram idrettsfag i sine informasjonstekster. Det virker som om det er viktig for skolene og få fram at deres skole har, eller ønsker å legge til rette for, et bra sosialt miljø for sine elever. Steinkjer vgs. i Nord-Trøndelag sier med store bokstaver at det er et ”MEGET BRA MILJØ PÅ IDRETTSFAG”, mens Sotra vgs. (2010) informerer om ”Et godt miljø på en ny, fin skole”. Andre skoler informerer om hva de gjør for å skape et godt sosialt miljø på idrettsfag: ”Gjennom mye felles fysisk aktivitet, turer, ekskursjoner og konkurranser vil vi jobbe bevisst for å utvikle et godt klassemiljø!” (Elverum vgs., 2010).

Flere skoler peker på friluftslivsundervisningen og turene på idrettsfag som viktige bidrag for det sosiale miljøet: ”Gjennom mange flotte friluftsturer og andre turer får du oppleve mykje som gjer at miljøet i idrettsklassen blir unikt” (Stryn vgs., 2010) og ”Alle idrettelevne gjennomfører turer som er lærerrike turer og ikke minst betydningsfulle for gruppemiljøet” (Bryne vgs., 2010). Diskursen ”friluftslivsturer skaper et godt klassemiljø”, som er en diskurs i diskursen, er i stor grad med på å bygge opp under diskursen som sier at ”det er et godt sosialt miljø på idrettsfag”. Hvis man i tillegg ser på bildene i skolenes informasjonsmaterialet, ser man enda tydeligere

hvilken betydning friluftslivet har når det gjelder å bygge opp under diskursen om ”det gode sosiale miljøet på idrettsfag”. For diskursen ”friluftslivsturer skaper et godt klasse miljø” underbygges av bilder, både hos de skolene som direkte skriver om sammenhengen mellom det gode miljøet og friluftsliv, og de skolen som ikke gjør det.

Bildet under er et eksempel på denne bildebruken. Elevene på bildet smiler, holder rundt hverandre og ser ut til å kose seg sammen. De har det moro sammen og formidler budskapet om ”idrettslinjas gode sosiale miljø” til potensielle søkere som leser skolenes informasjon.



Figur 3: Bildet er hentet den 10.06.2010 fra Firda vgs. (2010) sin informasjon om programfaget friluftsliv:
[http://www.firda.vgs.no/cms/firda/mm.nsf/lupgraphics/friluftsliv-2010.pdf/\\$file/friluftsliv-2010.pdf](http://www.firda.vgs.no/cms/firda/mm.nsf/lupgraphics/friluftsliv-2010.pdf/$file/friluftsliv-2010.pdf)

Jeg registrerer imidlertid at friluftslivet og turene som blir trukket fram i informasjonen sjelden er knyttet til det valgfrie programfaget friluftsliv. Bare to av skolene i utvalget fremhever og profilerer seg på at de tilbyr programfaget friluftsliv. Av de 21 skolene i utvalget mitt er det bare 6 skoler som tilbyr dette valgfrie programfaget. De turene det

informeres om og vises bilder fra er derfor nesten bare fra de obligatoriske turene som gjennomføres i programfaget aktivitetslære. Mange av skolene bruker altså friluftslivet aktivt i informasjonen for å bygge opp budskapet at ”det er et godt sosialt på idrettslinja”, men relativt få skoler velger å tilby elever programfaget friluftsliv. I en tid hvor flere og flere studenter søker seg til friluftslivsstudier på norske høyskoler og universiteter, er det derfor verdt å merke seg at ikke flere videregående skoler med idrettsfag benytter seg av muligheten til å tilby mer spesifikk friluftslivsfordypning. Sett i lys av den økende interessen for friluftslivsstudier i høyere utdanning (Kårhus, in press), vises i mitt datamateriale at relativt få skoler benytter seg av muligheten i Kunnskapsløftet til å tilby programfaget friluftsliv.

Som eksempel på hvordan diskursen ”det gode sosiale miljøet på idrettsfag” underbygges, informerer Elverum vgs. (2010) om hvor viktige de sosiale ferdigheter er for å passe inn på idrettsfag: ”Vi håper du er en sosial person, for vi skal ut på en del turer sammen, og du må like å omgås andre under alle slags forhold”. Åmli vgs. (2010) går lengre og synes humør er noe de kan kreve av de kommende idrettsfagselevne sine: ”Vi krever av deg; innsats, humør og vilje til å bli bedre”. At Åmli vgs. velger å kreve godt humør gir setningen en sterk utsagnskraft (Fairclough, 2008). Men selv om de andre skolene i utvalget ikke ønsker å kreve godt humør, er det sosiale miljøet noe av det mest gjennomgående skolene ønsker å fremheve i det informasjonsmaterialet jeg har analysert. Skolenes informasjonsmateriell skaper kort og godt en forventning hos de potensielle søkerne om at det er et godt sosialt miljø på idrettsfag. Rosthaug vgs. (2010) uttrykker seg slik: ”I løpet av de tre årene blir du godt kjent med de du går sammen med, og dere får mange fine opplevelse sammen”.



Figur 4: Bildet er hentet den 10.06.2010 fra Bryne vgs. (2010) sin informasjon om programfag breddeidrett: http://www.bryne.vgs.no/filer/breddeidrett_nettsider_ny.ppt

Bildet over viser en klasse fra Bryne vgs. på tur til sydlige strøk. Skolen er ikke den eneste som informerer om eller viser bilder fra ”eksotiske” utenlandsturer. Bildet under er også typisk for bildene skolene ønsker å vise fram i informasjonen om utdanningsprogram idrettsfag. Bilder av denne typen fra skolenes ulike turer er i stor grad med på å forsterke diskursen om ”idrettsfags gode sosiale miljø”. For potensielle søkere vil bildene skape forventninger om et godt sosialt miljø, noe skolene nok er seg bevisst i sin profilering av tilbudet sitt.



Figur 5: Bildet er hentet den 22.06.2010 fra Åmli vgs. (2010) sin informasjon om programfag breddeidrett: <http://www.austagderfk.no/Vare-virksomheter/Videregaende-skoler/Amli-videregaende-skole/Opplaringstilbud/Idrettsfag/Breddeidrett/>

I sammenheng med all ”miljøpraten” i utvalget, registrerer jeg imidlertid at ingen informerer om skolens læringsmiljø. Jeg vil komme mer inn på det faktumet senere, men konstaterer at de aller fleste skolene ønsker det samme som Meråker vgs. i Nord-Trøndelag hvor: ”Skolen kjennetegnes av et meget godt sosialt og idrettslig miljø”(Meråker vgs., 2010).

6.4.3 ”Vi tilpasser oss og legger til rette for deg” – diskursen

Den tredje diskursen virker å være forankret i utdanningsreformen Kunnskapsløftets fokus på individuell- og tilpasset opplæring. Ulsrud vgs. (2010) informerer om at: ”Den nye kunnskapsreformen legger opp til et mer spesialisert tilbud for de som ønsker å kombinere skole inn mot toppidrettsatsing, men også for de med en mer generell og allsidig interesse for idrett”. Informasjonsmateriellet viser at skolene informerer om et

spesialisert og tilpasset tilbud. Denne tilretteleggingen skjer stort sett i rammene av det valgfrie programfaget toppidrett og er dermed oftest en hjelp til elevene som ønsker en "toppidrettssatsing". Diskursen i informasjonsmaterialet om at "skolene legger til rette for deg" domineres derfor av diskursen "vi legger spesielt til rette for deg som ønsker å satse på toppidrett". Ulsrud vgs. (2010) informerer som følger: "Vi legger forholdene til rette for seriøse utøvere, uansett idrett!", mens Åmli vgs. (2010) skriver dette om det valgfrie programfaget toppidrett: "Faget gir store muligheter til egentrening med oppfølging, og vi legger best mulig til rette for at eleven kan utvikle seg i sin idrett".

Tilretteleggingen for elevene på programfag toppidrett viser seg blant annet i at flere av skolene samarbeider tett med ulike klubber og idrettslag: "Vi samarbeider med ulike klubbmiljø for å tilrettelegge treningshverdagen så godt som mulig for hver enkelt" (Mosjøen vgs., 2010) og "Skolen ønsker å samarbeide nært med aktuelle klubbtrenerer for å legge forholdene best mulig til rette for den enkelte utøver" (Melhus vgs., 2010). Når på dagen elevene trener kan også tilrettelegges: "MVS tilbyr: et helhetlig tilbud der dagtrening på skolen og kveldstrening med klubb sees i sammenheng" (Meråker vgs., 2010).

En annen måte flere skoler legger til rette for "toppidrettselevener" på, er å tilby videregående opplæring over fire år. Det er i hovedsak skoler med landslinjer i vinteridretter som gir dette tilbudet. Selv om jeg tidligere (s. 11) sa at kombinasjonen idrett og yrkesfag ikke var levedyktig, er det noen skoler som fortsatt tilbyr denne kombinasjonen. Nå er imidlertid dette et tilbud for de beste "toppidrettsutøverne":

Elever fra Sør-Trøndelag som søker yrkesfag med mulighet til å kombinere yrkesutdanning med toppidrett (krets nivå eller bedre), må legge ved søknaden attester eller bekreftelser som dokumenterer idrettslig nivå. Elever som kommer inn på dette tilbudet, kan søke om å få utvidet rett (bruke flere år) til videregående opplæring (Heimdal vgs., 2010).

Flere skoler tilbyr også elever på studiespesialisering å velge de valgfrie programfagene på idrettsfag. Og i likhet med kombinasjonen "toppidrett" og yrkesfag er dette også en kombinasjon som oftest er ment for "toppidrettselever":

Studiespesialiseringstilbudet ved SVGS er helt unikt ved at vi tilbyr omtrent samtlige programfag kunnskapsløftet har. Kombinasjonen studiespesialisering

med programfaget Toppidrett 1, 2 og 3 gjør at elevene både kan få maksimal uttelling i skolefag og sin særiddrett (Sandefjord vgs., 2010).

Selv om skolene nesten bare informerer om tilrettelegging for ”toppidrettselevne”, er det også eksempler på tilrettelegging for ”vanlige” idrettsinteresserte elever på idrettsfag. Bryne vgs. (2010) legger for eksempel til rette for en differensiering på fotballtilbudet innenfor programfaget toppidrett; ”Fotballtilbudet på Bryne vgs. kan velge mellom topp eller breddefotball... fotballelevne har i snitt 5 timer i uken hele året. Dette er likt enten en velger topp eller breddefotball”. Her legger altså skolen til rette for at elever som liker å spille fotball, men ikke har toppidrettsambisjoner, får et tilbud innenfor rammene av programfaget toppidrett. Elevene på Bryne vgs. kan altså velge breddefotball i programfaget toppidrett. Denne differensieringen gjør ikke bruken av toppidrettsbegrepet verken mindre forvirrende eller mindre problematisk. At Bryne vgs. (2010) selv ikke problematiserer at de tilbyr breddefotball innenfor programfaget toppidrett, kan tyde på at de ikke selv synes det er problematisk.

6.4.4 ”Toppidrett” – diskursen

Jeg har tidligere skrevet om at skolene ønsker å være et tilbud for alle idrettsinteresserte elever. Likevel dominerer informasjon om programfaget toppidrett informasjonen til 12 av de 21 skolene i utvalget mitt. De resterende skolene informerer også om et ”toppidrettstilbud”, men synes å tegne et mer nyansert bilde. Jeg vil nå presentere de diskursene i informasjonsmateriellet som er med på å bygge opp under toppidrettdiskursen. For selv om bare Bjerke vgs. (2010) sier rett ut som følger; ”Vi ønsker et bredt utvalg av ambisiøse og målbevisste idrettsutøvere som sammen med våre idrettsfaglærere vil styrke et etablert toppidrettsmiljø”, viser diskursen i informasjonsmateriellet at mange skoler ønsker det samme som Bjerke vgs. Det er interessant når en skole som primært forvalter et utdanningsprogram som leder fram til studiekompetanse, formulerer seg slik om hvem de ønsker som elever.

Selv om programfag toppidrett bare er et av fire valgfrie programfag, på toppen av fire obligatoriske programfag, viser skolenes informasjon at det er programfag toppidrett flest skoler ”bruker” for å profilere sitt idrettsfaglige tilbud. Selv om det i utgangspunktet er valgfritt for skolene om de vil tilby programfag toppidrett, tilbyr samtlige skoler i utvalget mitt programfaget. De aller fleste skolene bruker mye plass på å presentere idrettene de tilbyr på såkalt ”toppidrett”. Skolene ønsker å presentere et

profesjonelt opplegg for de utøverne som ønsker å satse på idretten sin. Denne profesjonaliseringen gir seg utslag i at skoler som St. Olav vgs. og Ulsrud vgs. kaller lærere på programfaget toppidrett for ”trenere” istedenfor lærere. Heimdal vgs. (2010) klarer ikke helt å velge hvilket ord de skal bruke i den sammenheng, så de informerer om at: ”Skolen har dyktige håndballerere/-trenere”. I en toppidrettsammenheng vil nok mange synes at trener høres mer riktig og profesjonelt ut enn lærer.

Som jeg har vist (s. 20) tidligere, tilbys programfaget toppidrett på nesten samtlige av de 107 skolene som tilbyr utdanningsprogrammet idrettsfag. Samtlige skoler i utvalget mitt tilbyr programfaget toppidrett. I den sammenheng ser det ut som om flere skoler i utvalget ønsker å informere om at ”toppidrettstilbudet” deres virkelig er et **bra** ”toppidretts”- og skoletilbud. Skolene som har landslinjer i ulike idretter er derfor opptatt av å få fram det i informasjonen: ”MVS har landslinje i skiskyting og er ett av tre offisielle skiskyttergymnas utnevnt av Norges skiskytterforbund” (Meråker vgs., 2010). Bildet under, som også er hentet fra Meråker vgs. sin hjemmeside, er med på å forsterke budskapet om at Meråker vgs tilbyr et godt tilbud for elever som ønsker å satse på skiskyting. At skolen ønsker å framstå som et profesjonelt ”toppidrettstilbud” reflekteres altså i bildene, noe som også gjelder flere av de andre skolene i utvalget.



Figur 6: Bildet er hentet den 11.06.2010 fra Meråker vgs. (2010) sin informasjon om skiskyttertilbudet:
<http://meraker.vgs.no/utdanningsprogram/idrettsfag/Sider/Skiskyting.aspx>

I trøndelagsfylkene tilbyr flere av skolene det de kaller ”spisset toppidrett” i utvalgte idretter. Heimdal vgs. (2010) informerer om dette tilbudet:

Et ’spisset’ toppidrettstilbud er et spesielt tilbud til de beste, eller ”morgendagens toppidrettsutøvere”, som Olympiatoppen kaller det... Spisset toppidrett gjør det imidlertid mulig å differensiere ytterligere – også blant de mest lovende... Spisset toppidrettstilbud er et samarbeidsprosjekt mellom trøndelagsfylkene, de videregående idrettsskolene, Olympiatoppen Midt-Norge og diverse idrettsmiljøer. Fylkeskommunen bevilger midler til prosjektet og Olympiatoppen definerer kvalitetskrav til skolene og står for evalueringen.

I mitt utvalg tilbyr Steinkjer vgs., Meråker vgs., Melhus vgs. og Heimdal vgs. tilbudet spisset toppidrett. Et liknende tilbud hvor fylkeskommunen er med på å legge ekstra tilrette for ”toppidrettelevne” finner vi i Østfold. Der informerer St. Olav vgs. (2010) om at de har en toppidrettslinje for hele fylket: ”Østfold fylkeskommune og Østfold idrettskrets har et eget toppidrettstilbud til ungdom som ønsker å kombinere videregående utdanning med satsing i idrett. Toppidrettslinja finner du på St. Olav vgs. Dette tilbudet er rettet mot fylkets beste idrettsutøvere”.

Jeg ser denne ”spissingen” og sentraliseringen av det fylkeskommunale ”toppidrettstilbudet” i sammenheng med at det har vært en utvanning av toppidrettsbegrepet i det ordinære programfaget toppidrett. Med utvanning sikter jeg her til at flere skole- og særvidrettsmiljøer ikke har vært fornøyd med et ”toppidrett for alle” – tilbud. Det ser ut som at skolene i datamaterialet mitt som ”virkelig” tilbyr et ”spisset” toppidrettstilbud ønsker å distansere seg fra resten av ”toppidrettstilbudene”. Selv om begrepet ”spisset toppidrett” egentlig er ”smør på flesk”, i alle fall hvis man ser på Olympiatoppens definisjon av toppidrett. Men ved å bruke begrepet ”spisset toppidrett” får de formidlet at de tilbyr noe mer enn et vanlig ”toppidrettstilbud”, som i følge skolene i trøndelagsfylkene ikke er ”spisset” nok.

Mange av skolene profilerer ”toppidrettstilbudet” sitt ved å informere om at de har kjente trenere eller tidligere toppidrettsutøvere som lærere. Ulsrud vgs. (2010) informerer om at: ”Øktene ledes av Sorina Teodorovic, tidligere Bækkelaget og kåret til verdens beste spiller under VM 95. Mer enn 300 landskamper”, mens Melhus vgs. (2010) skriver at: ”Trenere ved skolen er Jørn Ryggvik og Bren Landsem, og olympiatoppens Atle Kvålsvoll er med å utarbeide det sportslige opplegget”. Selv om

man kan finne mange liknende eksempler som dette i informasjonsmateriellet, er det en skole som i særklasse profilerer seg på lærerne sine:

Samtidig har SVGS ansatt olympiske mestere, verdensmestere, europamestere, norgesmestere og europacupvinnere. Blant de ansatte toppidrettslærerne i håndball har de rundt tusen landskamper til sammen. Ingen toppidrettsmiljøer i Norge kan sammenligne seg med dette på trenersida. Slikt gir resultater (Sandefjord vgs., 2010).

Lærerne fra Sandefjord vgs. presenteres også individuelt med utdanning og meritter på idrettsbanen. Bjerke vgs. (2010) bruker et interessant ordvalg i sin presentasjon av lærerne på utdanningsprogram idrettsfag: ”Bjerke videregående skole har i dag 22 idrettsfaglig utdannede lærere som er **eksperter** på sine fagområder innenfor fotball, ishockey, innebandy, basketball, volleyball, golf, dans, turn, friidrett, langrenn, basistrening og friluftsliv”. Selv om begrepet ekspert, som jeg har markert, nok kan tolkes på ulike måter, er det ikke tvil om at Bjerke vgs. legger lista høyt når de velger å omtale alle sine 22 idrettslærere som eksperter på sine fagområder.

Også tidligere eller nåværende elever som driver idrett på toppnivå får betydelig plass i mange skolers informasjon om idrettsfag. Eksempler på denne elevprofileringen er: ”Jonas Holøs – En olympier fra St. Olav” (St. Olav vgs., 2010), ”Vi er en av få skoler som satser på håndball for gutter, og har inneværende skoleår 18 gutter på dette tilbudet, hvorav tre er landslagsspillere” (Elverum vgs., 2010) og ”Hedvig og Anette Bjelkvik, tidligere elever ved Åmli VGS” (Åmli vgs., 2010). Åmli vgs. elevprofilering forsterkes også av et bilde av søstrene Bjelkvik iført det norske skøytelandslagets drakter.



Figur 7: Bildet er hentet den 22.06.2010 fra Åmli vgs. (2010) sin informasjon om programfag toppidrett: <http://www.austagderfk.no/Vare-virksomheter/Videregaende-skoler/Amli-videregaende-skole/Opplaringstilbud/Idrettsfag/Toppidrett/>

Flere skoler bruker også bilder av kjente idrettsutøvere som ikke har direkte tilknytning til skolen. Eller mer direkte: de har aldri vært elever eller lærere der. Bildet under viser Andreas Torkildsen i aksjon på friidrettsbanen og er et godt eksempel på denne bildebruken.



Figur 8: Bildet er hentet den 10.06.2010 fra Bryne vgs. (2010) sin informasjon om programfag toppidrett: <http://www.bryne.vgs.no/filer/toppidrett0910.ppt>

Disse bildene er, i likhet med elev- og lærerprofileringen, med på å bygge opp under den sterke toppidrettsdiskursen i skolenes informasjonsmateriell. Bildene er med på å forsterke det inntrykket mange av skolene ønsker å formidle, nemlig at vi har det beste tilbudet for deg som ønsker å bli best mulig i din idrett. Vi har profilerte lærere, vi legger best mulig tilrette for din sportslige utvikling, og tidligere elever på vår skole har lyktes som toppidrettsutøvere.

En annen viktig diskurs som er med på å bygge opp under toppidrettsdiskursen er ”vi samarbeider med...” – diskursen. Mange skoler som samarbeider med kjente idrettslag, klubber eller andre profilerte idrettsinstitusjoner informerer om det. Ringerike vgs. (2010) informerer om at: ”Skolen samarbeider med Hønefoss Ballklubb og andre idretter på Ringerike”, mens Melhus vgs. (2010) skriver at: ”Skolen har jevnlig kontakt med Fotball- og Håndballkrets med tanke på å utvikle faglige opplegg og tilrettelegging av hverdagen for enkelte spillere”. Heimdal vgs. (2010) informerer om at: ”Skolen samarbeider også med Idrettsvitenskapelig Institutt ved NTNU om testing, tekniske analyser, treningslære og idrettspsykologi”. Å informere om sine samarbeid og partnerskapsavtaler er svært utbredt. Skolene får dermed informert om sine tette bånd til organisert idrett, samtidig som de samarbeidende instanser signaliserer at skolen har et godt ”toppidrettstilbud”. At Ringerike vgs. samarbeider med Hønefoss Ballklubb, som sesongen 09/10 spilte i tippeligaen, sender et budskap til leserne om at skolen kan tilby et profesjonelt ”toppidrettstilbud” for fotballspillere.

Jeg har tidligere vært inne på at flere skoler tilbyr et 4-årig videregående løp for sine elever på utdanningsprogram idrettsfag som presterer best idrettslig. Ingen andre elevgrupper i videregående skole får tilbud om et liknende tilrettelagt opplegg. Dette sier mye om den sterke posisjonen ”toppidrett” har fått i den videregående skolen under Kunnskapsløftet. Et godt eksempel på ”toppidrettens” sterke posisjon formidles i Heimdal vgs. sitt informasjonsmateriell. En ny forskrift i opplæringsloven ville hindre elever på et 4-årig videregående løp i å få førstegangsvitnemål. Heimdal vgs. (2010) skriver dette om saken:

Et 3-årig løp vil sikre elevene et førstegangsvitnemål, men vil ikke kunne ivareta kvaliteten på idrettstilbudet på samme måte som et 4-årig løp gjør. For unge idrettsutøvere blir det vanskeligere og mer krevende å kombinere toppidrett og utdanning. Alt i alt vil det trolig ha negative følger for rekrutteringen av toppidrettsutøvere og for utviklingen av toppidrettsmiljøer.

Heimdal vgs. skriver videre at ”Norges idrettsforbund og Olympiatoppen sentralt engasjerte seg sterkt i saken og tok kontakt med Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet for å få til et møte på politisk nivå”. Presset fra idrettsbevegelsen fører fram og Heimdal vgs. (2010) kan informere sine kommende søkere om at Kristin Halvorsen uttaler at elever på idrettsfag som følger et 4-årig opplæringsløp fortsatt skal få førstegangsvitnemål.

Etter lesning og analyse av informasjonsmateriellet til utvalget av skoler i min undersøkelse, er konklusjonen at flere enn halvparten av skolene profilerer sitt idrettsfaglige tilbud med et klart uttalt toppidrettsfokus. Flere av skolene konkurrerer nærmest om å tilby det beste og mest profesjonelle ”toppidrettstilbudet”, noe som underbygges av dataene jeg har presentert. Denne toppidrettsprofileringen kan nok sees i sammenheng med konkurranse om søkere blant de fylkeskommunale skolene, men må også sees i sammenheng med konkurransen fra de private alternativene som Wang Toppidrett og Norges Toppidrettsgymnas (NTG). Disse private alternativene har hatt flere års forsprang på de fylkeskommunale skolene når det gjelder å rendyrke kombinasjonen ”toppidrettssatsing” og videregående utdanning. Den sterke toppidrettsprofileringen hos mange av skolene i utvalget kan derfor se ut som et forsøk på å ta opp kampen om ”toppidrettselevne” fra de private skolealternativene. Datamaterialet fra skolene jeg har analysert dokumenterer i en slik kontekst en omfattende satsing på ”toppidrettstilbudene” og omfattende bruk av begrepet ”toppidrett”. Et begrep som for få år siden i skolesammenheng kun ble brukt av de private ”toppidrettsskolene”, mens de ordinære videregående skolene brukte begrepet ”fordypningsidrett”. At skolemyndighetene valgte å innføre toppidrettsbegrepet kan derfor sees i sammenheng med konkurransen om elever mellom offentlige og private aktører i det voksende markedet kalt ”toppidrettsinteresserte ungdommer”.

6.4.5 ”Vår skole er unik og bedre enn andre skoler” – diskursen

Selv om jeg har vist at skolene i stor grad profilerer seg med ”toppidrettstilbudet sitt”, er ikke ”toppidrett” det eneste skolene profilerer tilbudet sitt med. Informasjonsmateriellet bærer preg av at skolene ønsker å fremheve sitt idrettsfaglige tilbud som spesielt bra og unikt. I disse framstillingene ligger det ofte også et mer eller mindre skjult budskap om at ”vi har et bedre tilbud enn andre skoler”.

Stryn vidaregåande skule ligg fantastisk flott til, midt i eit eldorado av idrettsanlegg og moglegheiter!... Stryn vidaregåande skule er den einaste skulen i fylket som har ein velutvikla modell for dei som ynskjer å kombinere skisatsing og utdanning (Stryn vgs., 2010).

Eksempellet over er et godt eksempel på hvordan denne diskursen synliggjøres i skolenes informasjonsmateriell. Stryn vgs. informerer både om flott natur og idrettslige muligheter, samt at skolen har det eneste skiskytingstilbudet i fylket. Et mer nasjonalromantisk eksempel på hvordan skoler ønsker å framheve det unike med skolen står Firda vgs. (2010) for:

Frå bre til fjord! Nordfjord og Gloppen er eit Noreg i miniatyr. Firda vgs. ligg midt i hjartet av verdensarven. Du har moglegheite til å drive friluftsliv i all si breidde rett utanfor skuledøra, vi vonar du som elev ønskjer å oppleve Firda som mykje meir enn ein skule.

Det er kanskje ikke så overraskende at skolene på Nordvestlandet framhever den flotte naturen som det unike med skolen, men andre skoler trekker også fram naturen rundt skolen i informasjonen: ”Meråker kan tilby en storslagen natur med skog, fjell, elver og vann” (Meråker vgs., 2010). Mange skoler framhever idrettsanleggene sine i informasjonen: ”Velger du **Idrettsfag** på skolen vår vil du få undervisning i Fritidsparkens nye fasiliteter med ny flerbrukshall og storhall med utstyr for turn, klatring og ballspill og selvfølgelig nye lekre garderober og dusjanlegg!” (Hjalmar Johansen vgs., 2010). At Hjalmar Johansen vgs. i tillegg velger å fremheve sine ”nye lekre garderober og dusjanlegg”, synes jeg er et godt eksempel på at skolene i utvalget ønsker å synliggjøre absolutt alt som er positivt med skolen, og som forhåpentligvis kan gi dem et fortrinn i kampen om søkere. Bryne vgs. (2010) ønsker å fremheve at de er den ”Største ID-skolen i Rogaland” og at de er den skolen i Rogaland med ”Lengst erfaring”, mens Stord vgs. (2010) ganske enkelt skriver at deres skole er ”Den rette staden å kombinere utdanning og idrett”. Jeg kunne presentert flere eksempler på hvordan skolene prøver å fremheve unike eller spesielt bra sider ved skolen og idrettstilbudet, men velger å konstatere at denne profileringen går igjen hos nesten alle skolene i utvalget.

Noe som er viktig å poengtere er at skolenes fremstilling av seg selv som ”unike og bedre enn andre skoler”, underbygges av flere av de andre diskursene jeg har presentert. Både diskurser om kjente lærere og elever, godt sosialt klassemiljø, tilrettelagt

opplæring og samarbeidspartnere, er med på å bygge opp under budskapet om at den enkelte skole er ”unik og bedre enn andre skoler”. At skolene ønsker å framstå som unike og det beste alternativet for potensielle søkere blir dermed en overordnet diskurs. På mange måter kan skolenes informasjonsmateriell sees på som reklametekster, hvis formål er å overbevise potensielle søkere, og i den sammenheng er det ikke unaturlig at skolene forsøker å profilerer tilbudet sitt på en best mulig måte.

6.4.6 ”Mye aktivitet og lite tavle” – diskursen

Navnet på denne diskursen er hentet fra forsiden av brosjyren til Thor Heyerdal vgs. (2010). En kvinnelig elev får uttale seg om skolens idrettsfaglige tilbud:

På idrettsfag skjer mye gøy. **Mye aktivitet og lite tavle.** Lærerne er snille og flinke, og man trenger ikke å være godt trent for å komme inn der. En del utflukter er også vanlig, ikke til byer, men til skog og mark (Thor Heyerdal vgs., 2010).

Grunnen til at jeg la spesielt merke til ordene fra den kvinnelige eleven fra Larvik, som jeg har uthevet, er fordi ordene er en god beskrivelse av skolenes informasjonsmateriell sett under ett. For selv om de aller fleste skolene informerer om at: ”Du som vel idrettsfag, bør vere glad i trening og fysisk aktivitet, men må òg like å arbeide med teoretiske fag” (Sotra vgs., 2010), viser datamaterialet at skolene har svært lite informasjon om de teoretiske fagene eller ”tavle”, som eleven på Thor Heyerdal vgs. kaller den teoretiske undervisningen. De aller fleste skolene viser en tabell, som figur 9 under, med alle fagene elevene skal ha i løpet av de 3, eventuelt 4, årene på idrettsfag.

Fag	1. år	2. år	3. år	4. år	Totalt
Norsk	4	4	6	0	14
Religion og etikk	0	0	0	3	3
Engelsk	5	0	0	0	5
Fremmedspråk	4	4	(4)*	0	8 (12)
Matematikk	5	3	0	0	8
Naturfag	5	0	0	0	5
Historie 1 og 2	0	0	0	6	6
Geografi	0	0	2	0	2
Samfunnsfag	0	0	3	0	3
Sum fellesfag	23	11	13	7	54
Felles programfag					

Treningslære	2	3	5	0	10
Aktivitetslære	5	5	5	0	15
Idrett og samfunn	0	0	0	5	5
Treningsledelse	0	0	2	4	6
Valgfrie programfag*	5	5	0	5	15
Sum uketimer	35	24 **	25**	21**	105

Figur 9: Figuren er hentet den 11.06.2010 fra Heimdal vgs. (2010) sin informasjon om utdanningsprogram idrettsfag: <http://www.heimdal.vgs.no/Fagtilbud/Idrettsfag/>

Utover en slik tabell, eller annen liknende oversikt, er det ingen av skolene i utvalget mitt som har noe mer utfyllende informasjon om de teoretiske studiespesialiserende programfagene eller de teoretiske programfagene på idrettsfag. Skolene bruker stort sett all plassen i informasjonsmateriellet sitt til å informere om de valgfrie programfagene. Det eneste unntaket på at skolene framhever sine studiespesialiserende programfag er Steinkjer vgs. (2010) som informerer om at: ”Skolen har et bredt og solid tilbud i allmennfag (Tildelt realfagsprisen i 2004)”. Ellers ”selges” utdanningsprogram idrettsfag som et aktivitetstilbud der idretter og aktiviteter profileres. Det er kanskje ikke så overraskende at det er aktivitetene som er i fokus når skolene skal informere om sitt idrettsfaglige tilbud. Skolenes aktivitetsfokus gjør imidlertid at det som informeres om er veldig perifert ut fra det faktum at idrettsfag er ett av tre studieforberedende utdanningsprogrammer i Kunnskapsløftet, og dertil underkjennes mye av det studieforberedende som faktisk gjør at elevene får studiekompetanse. For det er ikke programfaget toppidrett eller aktivitetslære som gir elevene generell studiekompetanse, men først og fremst fag programfag som norsk, engelsk og matematikk, kombinert med de teoretiske idrettsfagene.

6.4.7 Diskurser som ikke kommuniseres

Jeg har tidligere vært inne på (s. 34) hvordan prosjektets problemstillinger og bakgrunnskunnskap, naturlig nok, har påvirket min lesning og analyse av skolenes informasjonsmateriellet. Derfor hadde jeg også noen forventninger og antagelser om hvilke diskurser informasjonsmateriellet ville inneholde. Generelt viser informasjonsmaterialet mange av de diskursene jeg hadde ventet at det skulle inneholde. Likevel var noen diskurser som jeg hadde forventet å finne, gjennomgående fraværende i mitt materiale.

Både Kunnskapsløftet og utdanningsprogram idrettsfags læreplaner formidler tydelig at de grunnleggende ferdighetene skal gjennomsyre undervisningen i alle programfagene. Som jeg har vært inne på (s. 16) er programfagene på idrettsfag ikke noe unntak for denne utdanningspolitiske ambisjonen som ble innført med Kunnskapsløftet.

Læreplanen for utdanningsprogram idrettsfag beskriver sågar hvordan lærerne skal forstå de fem ferdighetene i idrettsfag og hvordan de kan fremme utviklingen av disse ferdighetene i undervisningen. Derfor kan det sees som litt overraskende at de grunnleggende ferdighetene ikke nevnes i informasjonsmaterialet til noen av skolene i utvalget mitt.

At skolene ved innføringen av Kunnskapsløftet fikk rett til å omdisponere inntil 25 % av timetallet i alle fag (s. 15), nevnes heller ikke av skolene i utvalget. Sett i sammenheng med at skolene er svært opptatt av å informere hvor unike deres idrettsfaglige tilbud er, og hvordan de legger til rette for elevene sine, er det litt overraskende at retten til å omdisponere 25 % av timetall i fagene ikke nevnes i sammenheng med hva skolene framhever som lokale fortrinn og kvalitet.

Jeg har tidligere (s. 10) vist til at ”idrettslinja”, da den ble innført, ble plassert i en bred helsekontekst. Diskursen ”fysisk aktivitet og sunt kosthold gir god helse”, har helt siden oppstarten vært viktig for å kunne underbygge og forsvare det idrettsfaglige tilbudet i den videregående skolen. Siden 1970-tallet har helsediskursen også blitt tydeligere i samfunnet generelt. Det er i dagens samfunn et massivt fokus på helse, livsstil, fysisk aktivitet og kosthold. Både offentlige og private aktører ønsker å fortelle oss hvordan vi skal få en bedre helse. Mitt utvalgte informasjonsmateriell er i denne sammenheng å betrakte som et unntak. Der nevnes helsebegrepet kun av åtte skoler, og da i forbindelse programfagene treningslære og breddeidrett, hvor helse og livsstil er en viktig del av formålene og hovedområdene til programfagene. Ellers er skolenes informasjon fri for helsediskurser. Skolene velger altså å ikke profilere sitt idrettsfaglige tilbud med et fokus på helse og helseretorikk.

At grunnopplæringen skulle bli mer målstyrt var en viktig drivkraft bak gjennomføringen av Kunnskapsløftet som utdanningsreform (s. 15). Fokuset på målstyring, resulterte blant annet i egne kompetansemål for alle fag i læreplanene. Men selv om en målstyringsdiskurs var politisk dominerende i grunnlaget for

Kunnskapsløftet som utdannings- og læreplanreform, synliggjøres dette ikke i informasjonsmateriellet til skolene i utvalget mitt. Kun Firda vgs. (2010) informerer om hvilke kompetansemål elevene skal oppnå, og da i forbindelse med programfaget friluftsliv. Ellers blir begreper som målbevisst, målrettet, målsetting og utviklingsmål brukt av flere skoler i forbindelse med programfaget toppidrett. Skolenes informasjon gir, samlet i mine data, derfor inntrykk av at det bare er i programfaget toppidrett det drives med målstyring og målrettet arbeid. Det til tross for at undervisningen også i de andre idrettsfagene er ment å skulle være målstyrt ved å ha egne definerte kompetansemål i læreplanene. Det er derfor interessant, i lys av Kunnskapsløftet som utdanningsreform, å se en nesten fraværende målstyringsdiskurs i skolenes informasjonsmaterieill som jeg har analysert.

7. Sammenfatninger og refleksjoner

Dette masterprosjektets undersøkelse har vært å analysere diskurser i informasjonsmateriellet til et hensiktsmessig utvalg (Patton, 1990) av videregående skoler som tilbyr studieforberedende utdanningsprogram idrettsfag. Mine analyser har vært bygget på en sosialkonstruktivistisk grunnmur, hvor jeg har brukt Faircloughs (2008) kritiske diskursanalyse som analytisk verktøy. Det vil si at jeg har hatt en tilnærming til analysen der jeg har sett på kunnskap som noe som konstrueres i ulike situasjoner, settinger, sosiale kontekster og tidsperioder. Det er med grunnlag i dette sosialkonstruktivistiske synet på kunnskap jeg har analysert diskursene i skolenes informasjonsmaterieell og belyst følgende problemstillinger:

- a) Hvordan profilerer lokale videregående skoler utdanningsprogram idrettsfag i sitt informasjonsmaterieell?
- b) Hva slags idrettsfaglige tilbud er det skolene informerer om til omverden?
- c) Hvordan reflekteres Kunnskapsløftet som utdanningsreform og ikke bare som læreplanreform i skolenes informasjonsmaterieell om utdanningsprogram idrettsfag?

Med Faircloughs (2001, 2008) kritiske diskursanalyse som analytisk rammeverk, har jeg analysert ulike diskurser som gjennomgående synes å prege informasjonsmateriellet utarbeidet av skolene selv og lagt ut på deres hjemmesider på internett. Undersøkelsens bakgrunnskunnskap og informasjon om tekstenes diskursive praksis har gjort det mulig for meg å tolke tekstene i den sosiale praksisen de former og formes av (Fairclough, 2001). Analyse av skolenes informasjonsmateriellet har vist mange ulike måter lokale videregående skoler profilerer utdanningsprogrammet idrettsfag. Mine analyser viser naturlig nok at skolene i utvalget synes å være meget opptatt av å profilere skolen sin på en best mulig måte. Det reflekterer at konkurransen om å rekruttere elever til alle skoleplassene rundt om på skolene er åpenbar. I den dominerende diskursen i skolenes informasjonstekster formidles følgende budskap: ”vår skole er unik og bedre enn andre skoler”. Dette budskapet framheves blant annet med henvisning til den flotte naturen rundt skolen, moderne og flotte idrettsfasiliteter, hvor flinke og meritterte lærere og elever de har eller har hatt ved skolen, hvilke unike idrettsfaglige tilbud du kan velge

som elev ved skolen og hvilke samarbeidspartnere skolen har. Mange av skolene velger å informere om det gode sosiale miljøet på idrettsfag. Dette konstituerer den sterke diskursen i skolenes informasjonsmaterieell om at ”det er et godt sosialt miljø på programfag idrettsfag”. I den sammenheng blir friluftslivet ofte fremhevet som en viktig arena får å skape dette gode miljøet. Analysen av informasjonsmateriellet viser likevel at det er ”toppidrettstilbudet”, forsterket av ulike toppidrettsdiskurser, som dominerer skolenes informasjon om idrettsfag. Toppidrettsdiskursen er derfor den diskursen som dominerer skolenes profilering av studieretning idrettsfag. Toppidrettsdiskursen underbygges i stor grad av bildematerialet i informasjonsmateriellet. Analysen viser derfor hvordan kombinasjonen av ord og bilder skaper diskursen: ”profilering av det idrettsfaglige tilbudet”.

Sitatet fra forsiden av Larvik vgs. i Vestfold sin brosjyre, ”mye aktivitet og lite tavle”, fungerer i kortform godt som uttrykk for hvilket idrettsfaglig tilbud skolene informerer om til omverdenen. For informasjonsmateriellet viser at skolene ”selger” tilbudet sitt som et aktivitetstilbud og ikke som et studieforbereende tilbud som også betinger å bruke tid på teoretiske fag. For selv om alle skolene informerer om at tilbudet gir generell studiekompetanse, og dermed mulighet for høyere utdanning, er det idrettene, aktivitetene, friluftsturene, osv. som dominerer diskurser i skolenes informasjon om idrettsfag. Skolenes informasjon forteller leserne at ”vi har et tilbud til deg som er idrettsinteressert”. Dette budskapet former en sterk diskurs som er gjennomgående i skolenes informasjonsmaterieell. Majoriteten av skolene formidler også at ”vi tilpasser oss og legger tilrette for deg”. Denne individuelle tilretteleggingen og tilpasningen skolene informerer om, er nesten utelukkende satt i sammenheng med det idrettslige aktivitetstilbudet skolene informerer om. Oftest settes det idrettslige i direkte forbindelse med programfaget toppidrett, noe som igjen reflekterer en sterk toppidrettsdiskurs. Informasjonsmateriellet viser at skolene strekker seg langt for å imøtekomme elevenes idrettslige behov og i særlig grad hvis de har toppidrettsdrømmer. Det er gjennomgående i informasjonsmateriellet at skolene henvender seg direkte til potensielle søkere som leser informasjonen ved å bruke en personlig form i tekstene. ”Vi har et tilbud til deg” – diskursen er gjennomgående. Dette underbygger at skolene har en tydelig mål med informasjonsmateriellet sitt: Å få ungdomskoleelever til å søke på deres skole.

Kunnskapsløftet som læreplanreform reflekteres i skolenes informasjonsmaterieell først og fremst gjennom et klart fokus på de nye valgfrie programfagene. Disse valgfrie programfagene, og da spesielt programfaget toppidrett, er de programfagene på idrettsfag skolene gjennomgående bruker klart mest plass til å informere om. De fem grunnleggende ferdighetene reflekteres imidlertid ikke i skolenes informasjon. Som utdanningsreform reflekteres Kunnskapsløftet i skolenes informasjon gjennom fokus på tilpasset og individuell opplæring. Skolene informerer om at de på ulike måter tilpasser opplæringen sin etter elevenes individuelle behov. Det er imidlertid viktig å poengtere at den individuelle tilpasningen oftest er ment i en relativ snever idrettslig sammenheng, ikke i en teoretisk eller bredt anlagt studieforberedende sammenheng.

Informasjonsmateriellet til skolene sier ikke noe eksplisitt om hvordan skolene benytter seg av 25 % av timetallet i noen av programfagene til alternativ undervisning. Dette til tross for at valgfrie 25 % av timetallet i programfagene nettopp var ment å skulle være et virkemiddel for å gi skolene større frihet i valg til lokale undervisningsopplegg og synliggjøring av det for å fremme elevenes læring og kompetanse.

Dette masterprosjektet har belyst diskurser som er sentrale i hvordan ulike skoler rundt om i landet presenterer utdanningsprogram idrettsfag for potensielle søkere og andre interesserte. Undersøkelsen viser at idrettsfag er i endring og at utdanningsprogrammet fremstår annerledes nå enn ved oppstarten for nesten 40 år siden. Fra å være et studietilbud laget for å hjelpe flere ungdom med å oppnå studiekompetanse viser mine analyser av diskurser i informasjonsmaterieell at utdanningsprogram idrettsfag er blitt et aktivitetstilbud rettet mot ungdom med idrettsinteresse og aller helst ungdom med toppidrettsambisjoner. Selv om innføringen av ”toppidrett” på studieretning idrettsfag har skjedd gradvis, åpnet Kunnskapsløftet fra 2006 virkelig for at skolene kunne satse på kombinasjonen ”toppidrett” og videregående skolegang, og dermed åpent profilere seg mot ungdom med toppidrettsambisjoner. Kunnskapsløftet som læreplan- og utdanningsreform gav den enkelte skole stor frihet i utformingen av sitt idrettsfaglige tilbud. En ”frihet” som er blitt veldokumentert gjennom min analyse av diskurser i informasjonsmateriellet til 21 skoler med utdanningsprogram idrettsfag. Som et av tre utdanningsprogram i den videregående skole som gir studiekompetanse, representert på ca. hver fjerde videregående skole, er utdanningsprogram idrettsfag en viktig del av den videregående opplæringen i Norge. I kjølvannet av også min egen undersøkelse håper jeg at spørsmål som: Hvilke elever legger utdanningsprogram idrettsfag til rette for?

Hva slags innhold skal utdanningsprogram idrettsfag ha? Hvem bør være med å påvirke utdanningsprogram idrettsfags utvikling videre? kan videreføres. Da utdanningsprogrammet idrettsfag og kombinasjonen idrett og skolegang i den videregående skolen er i vekst når det gjelder utbredelse, håper jeg mer kritisk forskning kan være med å belyse hvordan utdanningsprogrammet utvikles videre.

Litteratur

- Ball, S. J. (1998). Big Policies/Small World: an introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*. Volume 34. Nr. 2 (119-130).
- Barker, C. & Galasinski, D. (2001). *Cultural Studies and Discourse Analysis*. Newbury Park: SAGE publications.
- Baune, T. Aa. (2007). *Den skal tidlig krøkes...: Skolen i historisk perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Bjerke vgs. (2010). Hentet den 11.06.2010 fra:
<http://www.bjerke.vgs.no/tilbud/>
- Bryne vgs. (2010). Hentet den 10.06.2010 fra:
http://www.bryne.vgs.no/filer/idrettsfaglig_studieretning_pa_bryne_vid-fnettsideb.doc
<http://www.bryne.vgs.no/filer/webversjonfotballfaget0910.ppt>
<http://www.bryne.vgs.no/filer/friluftslivtilbudbrynevgs.ppt>
<http://www.bryne.vgs.no/filer/toppidrett0910.ppt>
http://www.bryne.vgs.no/filer/toppidrett_volleyball.ppt
http://www.bryne.vgs.no/filer/toppidrett_handball.ppt
http://www.bryne.vgs.no/filer/breddeidrett_nettsider_ny.ppt
- Cherryholmes, C. (1988). *Power and criticism – Poststructural investigations in education*. New York: Teacher College Press.
- Chouliaraki, L. & Fairclough, N. (1999). *Discourse in late modernity – Rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburg University Press.
- Collin, F. (2003). *Konstruktivisme*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Dale, E. L. (2010). *Kunnskapsløftet: På vei mot felles kvalitetsansvar?*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Elverum, A. R. (2010). *En studie av elever ved studieretning idrettsfag*. Oslo: Norges Idrettshøgskole.

Elverum vgs. (2010). Hentet den 10.06.2010 fra:
<http://www.elverum.vgs.no/dtArticle.aspx?m=4710&amid=50888>

Engvik, G. (2000.) *Læreplanarbeid i Studieretning for idrettsfag*. Trondheim: NTNU.

Engvik, G. (2006). *Læreplanarbeid i idrettsfag*. Trondheim: NTNU.

Eriksson, S. (1993). *Specialidrott på och utenför skolschemat. Idrottsgymnasiernas respektive hemorts-alternativet ur elev-, trener- och förbundsperspektiv*. Riksidrottsförbundet.

Eriksson, S. (1999). *Vägen till eliten? Riksidrottsgymnasieverksamheten ur ett elevperspektiv 1982 – 1998*. Riksidrottsförbundet.

Eriksson, S. (2002). *Ny modell för idrottsgymnasier? – Studie av olika idrottsgymnasieformer*. Riksidrottsförbundet.

Fairclough, N. (2001). *Language and Power*. Essex: Pearson Education Limited.

Fairclough, N. (2008, dansk utgave). *Kritisk diskursanalyse*. København: Hans Reitzels Forlag.

Firda vgs. (2010). Hentet den 10.06.2010 fra:
[http://www.firda.vgs.no/cms/firda/cms.nsf/\\$all/1384A7C849843F06C12573D800473884?open&qm=wcm_1,7,2,0](http://www.firda.vgs.no/cms/firda/cms.nsf/$all/1384A7C849843F06C12573D800473884?open&qm=wcm_1,7,2,0)
[http://www.firda.vgs.no/cms/firda/mm.nsf/lupgraphics/friluftsliv-2010.pdf/\\$file/friluftsliv-2010.pdf](http://www.firda.vgs.no/cms/firda/mm.nsf/lupgraphics/friluftsliv-2010.pdf/$file/friluftsliv-2010.pdf)

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society – education in the age of insecurity*. Maidenhead: Open University Press.

Heimdal vgs. (2010). Hentet den 11.06.2010 fra:
<http://www.heimdal.vgs.no/Fagtilbud/Idrettsfag/>
<http://www.heimdal.vgs.no/Fagtilbud/Idrettsfag/Forstegangsvitnemal-og-4-arig-opplaringslop/>
<http://www.heimdal.vgs.no/Fagtilbud/Idrettsfag/Kombinert/>
<http://www.heimdal.vgs.no/Fagtilbud/Idrettsfag/Spisset-toppidrett/>

<http://www.heimdal.vgs.no/Fagtilbud/Idrettsfag/Svømming/>
<http://www.heimdal.vgs.no/Fagtilbud/Idrettsfag/Handball/>

Hjalmar Johansen vgs. (2010). Hentet den 22.06.2010 fra:
<http://www.hjalmarjohansen.vgs.no/Skoletilbud/Idrettsfag>

Jonsson, R. (2000). Kroppen eller knoppen: en ESO-rapport om idrotts gymnasierna. Regeringskansliet. Finansdepartementet Ds 2000:21.

Jørgensen, M. W. & Philips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag/samfundslitteratur.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1991-92). *St.meld. nr 33. Kunnskap og kyndighet: Om visse sider ved videregående opplæring*.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1993). *Læreplan for videregående opplæring*.

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

Kopervik vgs. (2010). Hentet den 10.06.2010 fra:
http://www.kopervik.vgs.no/modules/module_123/proxy.asp?D=2&C=538&I=3066&mid=1591

KUD (1967): *Innstilling I om det videregående skoleverk*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.

KUD (1969): *Innstilling II om det videregående skoleverk*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.

KUD (1976): *Læreplan for den videregående skole, Del 3g, Studieretning for idrettsfag*.

Kunnskapsdepartementet (2003-2004). *St.meld. nr. 30. Kultur for læring*.

Kunnskapsdepartementet (2006). *Kunnskapsløftet*.

Kunnskapsdepartementet (2006). *Forskningsetikkloven*. Hentet 09.05.2010 fra: <http://www.lovdata.no/all/hl-20060630-056.html>

Kunnskapsdepartementet (2007-2008). *St.meld. nr. 31. Kvalitet i skolen*.

Kårhus, S. (1976). Kroppsøving i den videregående skole. Kompendium Nr. 31. Norges Idrettshøgskole.

Kårhus, S. (2001) ”Idrettslinja” i den videregående skole: Utdannings og skolepolitisk kontekst. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. Nr. 2-3(201-210).

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). Utdanningsmarked og rekontekstualisering av utdanningskvaliteter: En casestudie av ”new managerialism” i norsk høyere utdanning. Norges Idrettshøgskole: In Press.

Lingard, B. & Ozga, J. (2007). *The RoutledgeFalmer reader in education policy and politics*. New York: Routledge.

Melhus vgs. (2010). Hentet den 11.06.2010 fra:
<http://www.melhus.vgs.no/Fagtilbud/Idrettfag/>
<http://www.melhus.vgs.no/Fagtilbud/Idrettfag/Sykkel/>
<http://www.melhus.vgs.no/Fagtilbud/Idrettfag/Ryttersport/>

Meråker vgs. (2010). Hentet den 11.10.2010 fra:
<http://www.meraker.vgs.no/Publisering.asp?Id=411>
<http://www.meraker.vgs.no/Publisering.asp?Id=279>
<http://www.meraker.vgs.no/Publisering.asp?Id=281>
<http://www.meraker.vgs.no/Publisering.asp?Id=399>
<http://www.meraker.vgs.no/Publisering.asp?Id=405>
<http://www.meraker.vgs.no/Publisering.asp?Id=406>
<http://www.meraker.vgs.no/Publisering.asp?Id=411>
<http://www.meraker.vgs.no/Publisering.asp?Id=4337>

<http://meraker.vgs.no/utdanningsprogram/idrettsfag/Sider/Skiskyting.aspx>

Metsä-Tokila, T. (2002). Combining competitive sports and education: How top-level sport became part of the school system in Soviet Union, Sweden and Finland. *European Physical Education Review*. Vol. 8 (3) 196-206.

Mosjøen vgs. (2010). Hentet den 10.06.2010 fra:
<http://mosjoen.vgs.no/artikkel.aspx?Mid1=971&AId=14127>
http://www.mosjoen.vgs.no/kunde/filer/idrettsfag_mvs_2009_10.pdf

Nrk.no (2011) Hentet den 03.01.2011 fra:
<http://www.nrk.no/nyheter/verden/1.7418740>

Olympiatoppen (2011). Henter den 14.03.2011 fra:
<http://www.olympiatoppen.no/fagavdelinger/ungeutovere/utviklingsfilosofi/page3883.html>

Olympiatoppen (2011). Hentet den 06.04.2011 fra:
http://www.olympiatoppen.no/om_olt/page714.html

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

Penney, D. & Evans, J. (1999). *Politics, Policy and Practice in Physical Education*. London: E & FN Spon.

Persen, J. (2008). *Elevvurdering ved idrettsfag på det videregående trinn: En kvalitativ studie av seks kroppsøvlingslæreres vurderingspraksis i Akershus kommune*. Oslo: Norges .Idrettshøgskole.

Ringerike vgs. (2010). Hentet den 22.06.2010 fra:
http://139.164.72.69/index.php?option=com_content&task=view&id=46&Itemid=58#soke
http://139.164.72.69/images/stories/presentasjon_idrett_221106_.pdf

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

Rosthaug vgs. (2010). Hentet den 22.06.2010 fra:
http://www.rosthaug.vgs.no/getfile.aspx/document/epcx_id/2823/epdd_id/2750
<http://www.rosthaug.vgs.no/Modules/studietilbud.aspx?ObjectType=Article&Article.ID=4732&Category.ID=2528&Itemid=1703>

Sandefjord vgs. (2010). Hentet den 22.06.2010 fra:
<http://svgs.vfk.no/~media/15407A1F3C7F40E59301E80F74912B73.ashx> http://svgs.vfk.no/default.aspx?sc_itemid={9D2E5AAE-41FD-434D-BCC6-392287EB3401}
<http://svgs.vfk.no/svgs/Internett/Utdanningsprogram/Studie-%20spesialiering/Breddeidrett.aspx>

Skole.no. Hentet den 08.09.2010 fra:
<http://www.skole.no/skoler/skoler.php?type=vgs&sortert=navn>

Sotra vgs. (2010). Hentet den 22.06.2010 fra:
<http://sov.hfk.no/templates/SchoolSubsite.aspx?id=8702>
<http://sov.hfk.no/uploadextern/SOV/Dokument/IDPowerpointJAN2008.pdf>

Steinkjer vgs. (2010). Hentet den 11.06.2010 fra:
<http://www.steinkjer.vgs.no/SpalteArkiv.asp?Id=285>
<http://217.168.88.14/Arkiv/Dokumenter/Presentasjon%20av%20idr ettsfag%202009%20søkere.ppt#256,1,Lysbilde1>

Stord vgs. (2010). Hentet den 22.06.2010 fra:
<http://stv.hfk.no/templates/SchoolSubsite.aspx?id=7022>
<http://stv.hfk.no/uploadextern/stv/Idrettsfag%20brosjyre.pdf>

Store norske leksikon (2011). Hentet den 07.04.2011 fra:
<http://www.snl.no/profilering>

St. Olav vgs. (2010). Hentet den 22.06.2010 fra:
http://stolav.vgs.no/ikbViewer/page/ofk/pages/tilbud/artikkel?dim_id=11003&doc_id=28483

http://stolav.vgs.no/ikbViewer/page/ofk/pages/tilbud/artikkel?dim_id=11003&doc_id=28480

http://stolav.vgs.no/ikbViewer/page/ofk/pages/tilbud/artikkel?dim_id=50444&doc_id=34275

Stryn vgs. (2010). Hentet den 10.06.2010 fra:

[http://www.stryn.vgs.no/cms/stryn/cms.nsf/\\$all/306D29EAC2621214C125730C003924AA?open&qm=wcm_1,4,2,0](http://www.stryn.vgs.no/cms/stryn/cms.nsf/$all/306D29EAC2621214C125730C003924AA?open&qm=wcm_1,4,2,0)

Thor Heyerdahl vgs. (2010). Hentet den 22.06.2010 fra:

<http://thvs.vfk.no/~media/858CD826B06446AFB3C82AE9548FBA72.ashx>

Uebel, H. (2006). *Nya perspektiv på idrottsgymnasierna*. Sverige: FoU rapport 2006:4

Ulsrud vgs. (2010). Hentet den 11.06.2010 fra:

<http://www.ulsrud.vgs.no/tilbud/>

Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplanen for studieretning idrettsfag*. Hentet den 09.05.2010 fra:

http://www.skolenettet.no/nyUpload/Lareplan/fastsatt/pulje2/lareplan_utdanningsprogram_idrettsfag_v2_20060117.pdf

Utdanningsdirektoratet (2010). Hentet den 09.05.2010 fra:

http://www.udir.no/Artikler/_Statistikk/Sokere-til-videregaende-opplaring-2010-2011/

Utdanningsdirektoratet (2011). Hentet den 03.03.2011 fra:

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

Utdanning.no (2011). Hentet den 07.04.2011 fra:

<http://utdanning.no/utdanning/vgs/IDRET1---->

Valen, B. K. (2008). *Skriving i idrettsfag: En casestudie av skrivekultur og skriveopplæring på idrettsfag*. Oslo: Universitetet i Oslo.

Åmli vgs. (2010). Hentet den 22.06.2010 fra:

<http://www.austagderfk.no/Vare-virksomheter/Videregaende-skoler/Amli-videregaende-skole/Oplaringstilbud/Idrettsfag/>

<http://www.austagderfk.no/Vare-virksomheter/Videregaendeskoler/Akli-videregaendeskole/Oplaringstilbud/Idrettsfag/Friluftsliv/>

<http://www.austagderfk.no/Vare-virksomheter/Videregaendeskoler/Akli-videregaendeskole/Oplaringstilbud/Idrettsfag/Toppidrett/>

<http://www.austagderfk.no/Vare-virksomheter/Videregaendeskoler/Akli-videregaendeskole/Oplaringstilbud/Idrettsfag/Breddeidrett/>

