

Even Skårholen

Toppidrett som skolefag – læreplanfaget der skoleelever  
møtes som idrettsutøvere

**Masteroppgave i idrettvitenskap**

Seksjon for coaching og psykologi

Norges idrettshøgskole, 2014-2016



## Sammendrag

Denne masteroppgaven omfatter 2 casestudier som belyser den videregående skolens praktisering av toppidrett som programfag. Det er generert data gjennom dybdeintervjuer jeg har avholdt med rektorer, utdanningsledere, avdelingsledere og faglærere på to norske videregående skoler. Begge er fylkeskommunale skoler. Den ene skolen ligger i Oslo (skole 1), den andre i en annen by på Østlandet (skole 2). Intervjuene tok utgangspunkt i programfaget toppidrett og praktiseringen av dette faget ved den lokale skolen. Målet med undersøkelsen har vært å få innsikt i hvorfor skolene valgte å tilby toppidrett som valgfritt programfag, og ikke minst på hvordan de tilrettelegger praktiseringen av det valgbare programfaget. Jeg gjennomførte totalt 7 dybdeintervjuer med ansatte på de to skolene. På skole 1 ble rektor, avdelingsleder og toppidrettskoordinator intervjuet, mens jeg på skole 2 gjorde en vurdering på at organiseringen av skolen gjorde det aktuelt med intervjuer av rektor, avdelingsleder, studieleder og to «toppidrettslærere».

Alle ansatte som ble intervjuet, var generelt meget positivt innstilt til idrett. Dette syntes å være en forutsetning for å tilby programfaget toppidrett ved skolene. De hadde alle positive opplevelser som idrettsutøvere. Som en interessant diskurs har jeg vektlagt at flere av de skoleansatte omtalte «elevene» som «utøvere» en rekke ganger. I etterkant av intervjuene sitter jeg derfor igjen med en følelse av at programfaget i stor grad tilrettelegges mer for «utøvere» som trenger studiepoeng, enn for «elever» som velger et bestemt programfag under utdanning som først og fremst skal gi studiekompetanse.

Det teoretiske rammeverket til oppgaven innordner seg etter Bernstein (2000) sin teori gjennom «*pedagogic device*» og derunder tilhørende hierarkiske regler. Oppgaven fokuserer på å redegjøre for hvordan gjeldende utdanningsreform og signifikante andre påvirker hvordan programfaget toppidrett pedagogisk gjennomføres. Programfaget toppidrett ble skapt i læreplanreformen Kunnskapsløftet og er derfor et relativt ungt fag, som med sin særegenhet, skiller seg fra flere av de andre programfagene de to aktuelle skolene tilbyr på sine studieforberedende linjer. Utdrag fra data generert ved intervjuer viser at faget har vært og fortsatt er i stor endring. Organisatoriske grep er gjort med tanke på å drive faget innenfor rammen av utdanningspolitiske bestemmelser og av

lærerplanen. Informasjon fra intervjuene viser at det arbeides med videre forandringer og at dette i stor grad også synes å være nødvendig for at programfaget skal drives etter gjeldende retningslinjer som læreplanen definerer, i lik grad som andre programfag på studieforberevende linjer. Det kom videre frem av intervjuene at programfaget toppidrett er i forandring for i særlig grad å tilpasses etterspørsel i de lokale idrettsmiljøene. Konkurransen om elever i markedet virker derfor å være meget sentralt i begrunnelse for faget ved begge skolene. Det kom frem at tiltak gjøres for å få sin skole frem i lyset gjennom toppidrettstilbudet, samtidig som det latent er en frykt for at faktorer som dårlig økonomi og økt konkurranse vil kunne føre at «toppidrettsfaget» ved den aktuelle skole må opphøre. I intervjuene kom det også frem at skolene i mine 2 casestudier ikke aktivt søker samarbeid med noen andre skoler verken i gjennomføringen eller utviklingen av faget.

## **Forord**

Først og fremst vil jeg takke Svein Kårhus som inkluderte meg i sitt prosjekt «toppidrett som skolefag». Jeg er takknemlig for god og erfaren hjelp under utforming av intervjuguide. I rollen som prosjektleder og veileder har Svein gitt meg mange gode innspill og tilbakemeldinger underveis i skriveprosessen. Det har vært en lærerik prosess for mitt vedkommende.

Jeg vil også takke Egil Johansen som veiledet meg i min bacheloroppgave og inspirerte meg til å fortsette studieløpet med masterutdanningen ved Norges Idrettshøgskole.

Til sist en takk til de åtte informantene fra de to representerte skolene som stilte opp til intervju.

## Innhold

<b>1.0 Innledning, bakgrunn for oppgaven og teoretisk rammeverk .....</b>	<b>8</b>
1.1 Bakgrunn for oppgaven .....	8
1.2 Idrettsfag i en utdanningspolitisk kontekst .....	9
1.3 Oppgavestruktur .....	11
1.4 Toppidrett og kunnskapsløft i en reformpolitisk kontekst .....	11
1.5 Mål og innhold i toppidrett som nytt fag i den nasjonale læreplanen .....	12
1.6 Teoretisk rammeverk .....	13
1.7 Problemstilling .....	17
<b>2.0 Metodiske overveielser og valg .....</b>	<b>19</b>
2.1 Kvalitativt intervju .....	19
2.2 Utvalg .....	20
2.3 Intervjuguide og gjennomføringen av intervjuer .....	22
2.4 Transkribering og analyse .....	23
2.5 Reliabilitet og validitet .....	24
2.6 Etikk .....	25
<b>3.0 Drøfting av intervjudata .....</b>	<b>26</b>
3.1 Presentasjon av diskurser og sentrale temaer .....	26
3.2 Toppidrett .....	27
3.2.1 Holdning til programfaget toppidrett .....	27
3.2.2 Etablering av programfaget toppidrett .....	31
3.2.3 Kompetansekrav til lærere og trenere i skolens toppidrettsfag .....	36
3.3 Organisering og struktur .....	37
3.4 Fraværstføring, vurdering og karaktersetting .....	44
3.5 Programfaget toppidrett sett i et markedsregulært perspektiv .....	51

3.5.1 Profilering .....	51
3.5.2 Samarbeid med andre skoler.....	56
3.5.3 Lovlighet.....	58
3.5.4 Framtida til programfaget toppidrett.....	63
<b>4.0 Oppsummering og konkluderende betraktninger .....</b>	<b>67</b>
<b>5.0 Referanser .....</b>	<b>72</b>
<b>6.0 Vedlegg.....</b>	<b>74</b>

## **1.0 Innledning, bakgrunn for oppgaven og teoretisk rammeverk**

### **1.1 Bakgrunn for oppgaven**

Oppgaven min inngår som delprosjekt under prosjektet «Toppidrett som skolefag» ledet av Svein Kårhus. Prosjektet skal generere kunnskap om faget toppidrett som kom som nytt fag i Kunnskapsløftet. Derfor er det sentralt i prosjektet å understreke hvorfor og hvordan faget toppidrett er konfigurert som offisiell kunnskap på studieforberedende utdanningsprogrammer i det norske utdanningssystemet.

Årsaken til at jeg fant det interessant å arbeide på prosjektet var først og fremst egne erfaringer fra aktiv idrett, og som hovedtrener for utøvere fortrinnsvis innen langrenn og orientering de siste fem årene. Gjennom hovedtrenerjobb for juniorgruppa i en langrenns-klubb hadde jeg ansvaret for å lage klubbtreninger og tilrettelegge en plan for ungdom som gikk på hele 8 forskjellige videregående skoler! Jeg er derfor spesielt godt kjent med de ulike idrettstilbudene sett fra et trener-utøverperspektiv, og dette var en viktig grunn for at jeg ønsket å gjøre en undersøkelse om skolens tilrettelegging av toppidrett som valgfritt programfag. I rollen som trener har jeg hatt svært mange utøversamtaler, noe jeg har trivdes veldig godt med. Jeg tenkte derfor det kunne være spennende og passende med en masteroppgave der data genereres gjennom kvalitative intervju. Jeg gikk selv på en idrettslinje på videregående og har subjektivt positive erfaringer fra det, både med tanke på idrettslig og skolemessig progresjon. Samtidig opplevde jeg at det ikke var det optimale for alle. I rollen som trener har jeg inntatt en relativt nøytral rolle i forhold til utøvernes valg av videregående, da jeg mener de ulike alternativene med og uten idrettstilbud har både fordeler og ulemper som er ulike for de ulike utøverne/elevene alt etter individualitet. Jeg mener det er viktig å påpeke dette da jeg gjennom dialog med dem som er studert, selv kan komme til å påvirke resultatet subjektivt (Thagaard, 2013). På bakgrunn av dette må resultatene som utvikles gjennom aktuelle data forstås i sammenheng med den forforståelsen jeg som forsker har tatt med meg inn i prosjektet (Thagaard, 2013). I tillegg til at jeg gjennom rollen som trener har opparbeidet meg innsikt i hvordan de ulike skolene påvirker ungdoms trening/hverdag, er jeg svært interessert i den skolemessige siden, hovedsakelig fordi jeg selv planlegger



å bli lærer. Den unike muligheten jeg fikk til å forske på programfaget toppidrett ved studieforberedende linjer passet meg dermed midt i blinken! Jeg håper at min forskning gjennom analyse av læreplaner og data, generert ved kvalitative intervjuer, kan bidra til økt kunnskap om hvordan toppidrett som nytt fag på studieforberedende linjer i det norske skolesystemet blir konstruert og tilrettelagt lokalt i kjølvannet av læreplanreformen Kunnskapsløftet.

## **1.2 Idrettsfag i en utdanningspolitisk kontekst**

Idrett har i de siste tiårene fått en stadig sterkere plass i norsk skole (Kårhus, 2016). Ideen om en egen studieretning for idrettsfag ble utviklet på slutten av 60-tallet, og siden læreplanarbeidet på 70-tallet har det vært mulig å velge idrettsrelaterte fag på VGS, gjennom «idrettslinja» (Kårhus, 2001). Etter at idrettslinja ble et treårig løp kombinert med allmenne fag, økte utbredelsen av idrettslinja i hele landet. I dag er idrettslinja en av tre allmennfaglige studieretninger.

Idrettslinja ble dannet i en utdanningspolitisk kontekst som politisk og ideologisk skiller den fra private toppidrettsgymnasaktører i det norske markedet (Kårhus, 2001).

Idrettslinja, som ble skapt over 10 år før private idrettsgymnas, ble ikke skapt for unge toppidrettsutøvere som ønsker å inkludere skolen i treningsprogrammet. Den ble nemlig skapt i en helse,- sosial og utdanningspolitisk kontekst fremfor en idrettslig (Kårhus, 2001). Hensikten var å motivere skoletrøtt ungdom til å fortsette på videregående skole etter 9 år på grunnskolen, med andre ord et ledd i arbeidet for mer allmennutdanning til flere. Det skiller etableringen av den norske idrettslinja fra hvordan idrett som idrettsfag i skolen er blitt legitimert sett i forhold til andre Europeiske land.

Houlihan & Green (2006) beskriver tilrettelegging for idrett innen det britiske skolesystemet og hvordan dette har vært politisk styrt. De viser til at entusiastiske idrettsengasjerte nøkkelpersoner har hatt en sentral rolle i en åpen debatt om utformingen av den idrettspolitiske skolepolitikken i Storbritannia. Kårhus (1985) beskriver hvordan man i Sverige fra tidlig i 70-årene har arbeidet skolepolitisk med å finne ordninger som skulle muliggjøre en kombinasjon av å satse toppidrett samtidig som man fullførte sin skolegang. Gjennom det har Sveriges Riksidrottsförbund fått økt innvirkning på skolens idrettslige tilbud. Hedberg (2014) fokuserer i sin

doktorgradsavhandling på å beskrive og analysere handlingene til «skoletrenere» på svenske videregående skoler. Hun fant i sine undersøkelser at trenerne tilknyttet skolen i liten grad fulgte lover vedtatt fra skolepolitisk hold, men istedenfor implementerte praksis fra idretten utenfor skolen:

The coaches choose not to follow The School Law, the Upper Secondary School Ordinance or subject and course curricula to the extent that would be desired. Instead, the coaches choose to create and implement a business that more resembles the sports conducted outside the school (s. 184).

Innen det svenske utdanningssystemet belyser videre Lund (2012) hvordan dereguleringer i skolereformer på 1990-tallet åpnet opp for økt lokal innflytelse på utforming av utdanningsprogrammer, og hva den enkelte skole kunne tilby. Det førte til et økt antall av ulike idrettsfaglige utdanningstilbud i den svenske skolen. De ble sett på som et positivt bidrag for lokale idrettsmiljøer som ønsket å utvikle framtidens idrettsstjerner. En slik utvikling er utdanningspolitisk interessant da det gir utfordringer knyttet til hva som skal være definert som skolens mål og oppgaver. Er det idretten som skal medvirke i utforming av dagens skole, og hvordan vil det kunne påvirke faglige tilbud? Dette er viktige spørsmål da det ikke uten videre er uproblematisk med tanke på bruk av idrett som virkemiddel i arbeidet for likeverd og likestilling i den offentlige skolen. Penney & Evans (1999) viser i den sammenheng til innføring av et eget toppidrettsfag i skolepolitikken og demonstrerer betydningen av å skille mellom kroppsøving som skolefag og idrett. Med et eget toppidrettsfag i skolen kan det se ut som om et slikt skille underkjennes. Et nærliggende spørsmål kan derfor være i hvilken grad aktiv idrettsungdom privilegeres med et toppidrettslig skoletilbud (Kårhus, 2016)?

Med det som bakteppe åpnet Kunnskapsløftet i 2006 for flere muligheter for idrett i den norske videregående enn noen gang tidligere. I Kunnskapsløftet framheves utvikling av relevant kompetanse, og kunnskap er avgjørende for å møte et mer mangfoldig og komplekst samfunn (Dale, 2010). Det er i en slik kontekst toppidrett er blitt et valgfritt programfag ikke bare på idrettslinja, men også for elever på studieforberedende utdanningsprogrammer. Et nærliggende spørsmål som stilles i denne oppgaven er om

ledelsen lokalt på ulike skoler vurderer at toppidrett som fag underbygger den kunnskaps- og kompetanseutvikling som etter Kunnskapsløftet er nødvendig for å møte utfordringer i «kunnskapssamfunnet».

### **1.3 Oppgavestruktur**

Først i denne masteroppgaven vil jeg sette programfaget toppidrett inn i en utdanningspolitisk og reformpolitisk kontekst. Deretter vil jeg gi en presentasjon av toppidrett som programfag i læreplanene. I teorikapittelet presenteres det teoretiske og begrepsmessige rammeverket som både underbygger problemstillingen og gir føringer for generering og analyse av data. I metodekapittelet presenterer jeg metodiske overveielser og valg som har styrt mitt oppgavearbeid. I kapittel tre presenterer jeg de resultatene jeg fant mest interessante fra intervjuene gjennom direkte sitater, blandet med aktuell forskning og egne kommentarer. Resultatene drøftes før jeg avslutningsvis oppsummerer med konkluderende betraktninger om hva oppgaven min har bidratt med i tillegg til litt om behovet for fremtidig forskning på området.

### **1.4 Toppidrett og kunnskapsløft i reformpolitisk kontekst**

Innen rammene av Kunnskapsløftet er faget toppidrett, i tillegg til å være et valgbart programfag på utdanningsprogram for idrettsfag, også et valgbart programfag på utdanningsprogrammer for studiespesialisering enten skolene har eller ikke har idrettslinje. Engelsen (2009) sitert av Dale (2010, s. 144) definerer utdanningsreform som: «Store systemendringer som blir gjennomført i hele utdanningssystemet». Toppidrett som skolefag er skapt som ledd i en slik «stor systemendring». Mulighetene og begrensningene Kunnskapsløftet gir, er avgjørende for hvordan programfaget toppidrett i praksis gjennomføres på den enkelte skole. I Kunnskapsløftet var det imidlertid en politisk målsetning å redusere statlig detaljstyring (Dale, 2010) for å gi den enkelte skole større påvirkningskraft og muligheter for å ta lokale hensyn i sine utdanningsprogrammer. I det ligger politiske tanker om å kunne gi skoler økte muligheter for å tilpasse opplæring til enkeltelever og elevgrupper. I et internasjonalt perspektiv er en slik politisk målsetning påvirket av global nyliberalistisk utdanningspolitikk der former for deregulering er et hovedanliggende (Lindgard & Rizvi, 2010). Deregulering i utdanningssystemer innebærer mindre statlig detaljstyring.

Slik vil deregulering kunne skape store lokale forskjeller mellom skoletilbudene. Den praktiske undervisningen er likevel avhengig av en viss regulering og kontroll for å kunne være en del av et formalisert studieforløp.

Nettopp fordi utdanningen må ha offentlig legitimitet viderefører Kunnskapsløftet en nasjonal læreplan som prinsipielt bindende for de som arbeider innen norsk utdanning (Dale, 2010). Et relevant spørsmål blir i den sammenheng hvordan toppidrett som nytt programfag på skolene kommuniseres som et skoletilbud til omverdenen? Hvis toppidrett betraktes som tilpasset opplæring og/eller spesialtilbud for å imøtekomme spesielle grupper av elever, vil det være interessant å se nærmere på hvordan det kommer organisatorisk og pedagogisk til uttrykk på lokale skoler. Videre vil det være aktuelt å undersøke nærmere hvilke grupper elever som har adgang til slik opplæring. Gjennom empirisk analyse fant Dale & Øzerk i Dale (2010) at 24,6 % av skoleeiere ikke deler Kunnskapsløftets fokus på resultatorientering og fokuset på elevenes læring. Hvis dette stemmer, og det er slik at en av fire skoleeiere ikke deler synet og/eller mangler forståelse for Kunnskapsløftet og dets rammebetingelser, har det vært av interesse i mitt arbeid å se om det gjenspeiles i casestudier på skoler med toppidrettstilbud.

### ***1.5 Mål og innhold i toppidrett som nytt fag i den nasjonale læreplanen***

Utdanningsdirektoratet gir føringer på toppidrettsfagets innhold gjennom gjeldende nasjonale læreplan. Her ser jeg nærmere på hvordan læreplanens tekst i programfaget toppidrett reproduseres gjennom implementerings- og rekontekstualiseringsprosesser. I utdanningsdirektoratets (2006) føringer ligger blant annet at samtlige elever både på toppidrett 1, 2 og 3 skal gjennomføre 140 årstimer, der hovedområdene begrenser seg til treningsplanlegging, basistrening og ferdighetsutvikling. Ut ifra dette har elevene krav på en sluttvurdering. Resultatet av denne sluttvurderingen gir en standpunktkarakter.

Under fagets formål i læreplan i toppidrett slår utdanningsdirektoratet (2006) fast at:

Unge idrettsutøvere som ønsker å satse på målrettet og systematisk trening innen konkurranseidrett, skal gis muligheter til det. Gjennom programfaget toppidrett skal ungdom få muligheter til å kombinere videregående opplæring med idrett på høyt prestasjonsnivå, regionalt, nasjonalt og internasjonalt...

Det at programfaget toppidrett er et fag på studiespesialiserende utdanningsprogram som skal ta vare på idrettsutøverne, som satser i sine idretter, gjør et nærmere studium av pedagogiske diskurser i tilretteleggingen av programfaget toppidrett interessant (Bernstein, 2000, s. 2).

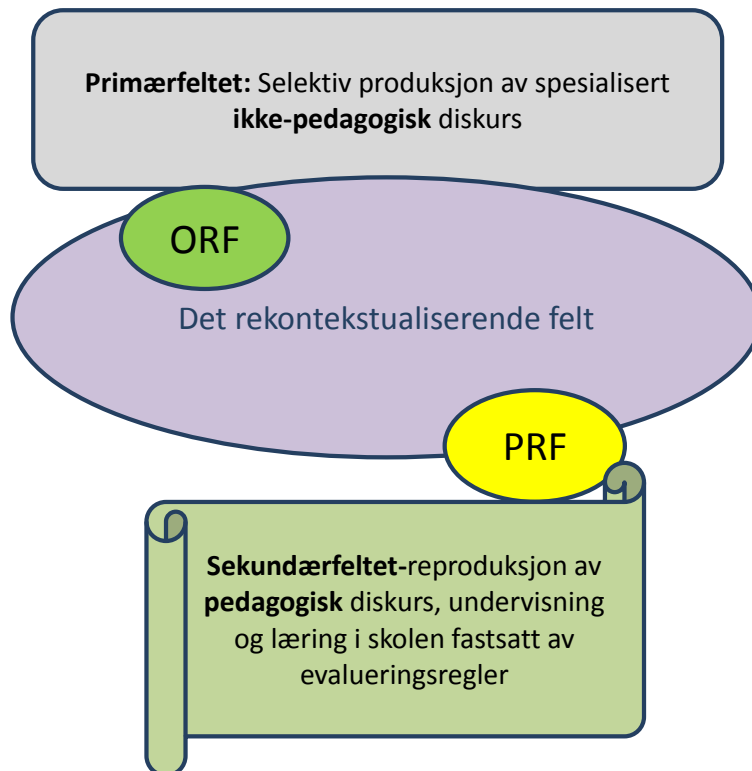
### **1.6 Teoretisk rammeverk**

Som teoretisk rammeverk i oppgaven har jeg anvendt Bernstein (2000) sin teori om «the *pedagogic device*» (pedagogisk anordning), inklusive tilhørende hierarkiske regler. Bernsteins sine begreper er først og fremst utviklet for å se nærmere på hvordan pedagogikk påvirker produksjon og reproduksjon i samfunnet (Stenberg, 2007). Chouliaraki & Fairclough (2007, s. 108) beskriver hvordan Bernstein karakteriserer den pedagogiske anordningen: «... "The pedagogic device", the specific mechanism of symbolic control within pedagogy, in terms of three types of rules: Distributive, recontextualising and evaluative». Med den pedagogiske anordningen som analytisk rammeverk tar oppgaven sikte på å analysere hvordan gjeldende utdanningsreform og signifikante andre, i første omgang idrettsklubber, trenere og idrettsinteresserte foreldre, kan påvirke hvordan programfaget toppidrett pedagogisk tilrettelegges og gjennomføres, både når det gjelder politisk og idrettslig praksis i fylkeskommunale videregående skoler.

Bernstein sine begreper kan være vanskelige å oversette uten at nyanser svekkes eller går tapt. Jeg ønsker likevel å oversette sentrale begreper for å oppnå en gjennomgående rød tråd i oppgaven. «The pedagogic device» oversettes i oppgaven til «den pedagogiske anordningen» basert på Chouliaraki og Bayer sine betraktninger i sin danske oversettelse (Bernstein 2001):

Selv om begrepet «den pædagogiske anordning» måske virker som en lidt fremmedartet oversættelse af «the pedagogic device», mener vi, at oversættelsen fastholder pædagogik som noget dynamisk, det vil sige som et struktureret felt af diskurser og praksisser, der rummer muligheder for sin egen transformation (s. 8).

Basert på den pædagogiske anordningen som hierarkisk modell kan kun rekontekstualisering av idrettslig kunnskap forekomme ved at idrettslig kunnskap allerede er produsert som ikke-pædagogisk kunnskap i «*primary field*» (primærfeltet) utenfor skolesystemet. Rekontekstualiseringsprosesser defineres ved hjelp av «*the official recontextualizing field*» (ORF) og «*the Pedagogic Recontextualization Field*» (PRF). Like grunnleggende som at kunnskap allerede er produsert i primærfeltet for at rekontekstualisering av idrettslig kunnskap skal kunne finne sted i det rekontekstualiserende felt, er sekundærfeltet i Bernstein sin pædagogiske anordning nødvendig for reproduisering av idrettslig kunnskap i skolenes praksisfelt, «*secondary field*» (sekundærfeltet).



**Figur 1:** De tre feltene innen den pedagogiske anordningen omfatter produksjon, rekontekstualisering og reproduksjon av pedagogisk diskurs.

Det rekontekstualiserende felt er sentralt i den pedagogiske anordningen og Singh (2002, s. 4) utdyper Beinsteins rekontekstualiserende felt som to felt:

Between the primary and secondary fields of knowledge production and reproduction is the field of recontextualization. This field is comprised of two sub-fields, namely, the official recontextualizing field (ORF) and the pedagogic recontextualizing field (PRF).

Med ORF menes offisiell politisk myndighet og nasjonale utdanningsautoriteter. PRF er i utgangspunktet universitetene og derunder forskerne, samt media som publiserer utdanningsmateriale og derunder lesere og rådgivere. Singh (2002) vektlegger at PRF påvirker praksis i sekundærfeltet:

The PRF may also 'extend to fields not specialized in educational discourse and its practices, but which are able to exert influence both on the State and its various arrangements and/or upon special sites, agents and practices within education (s. 5).

Toppidrettsdiskurser fra primærfeltet til fag og tekst i den nasjonale læreplanen rekontekstualiseres av ORF gjennom læreplanen i Kunnskapsløftet. I samfunn, som det norske, der PRF er politisk frittstående i forhold til ORF framhever Singh (2002, s. 5) at «... agents within the PRF have some autonomy over the construction of pedagogic discourse and practice». I Bernstein sitt begrepsmessige rammeverk er PRF sterkt isolert fra ORF. Det innebærer at aktører innen PRF i større grad kan utøve selvstyring med tanke på oppbygging av pedagogiske diskurser og praksis. Gjennom mine case-studier ser jeg på hvordan det har kommet til uttrykk ved 2 skoler som har implementert programfaget toppidrett i sitt studietilbud.

Bernstein (2000) bruker begrepet «*pedagogic discourse*» (pedagogisk diskurs) som en slags grammatikk for å beskrive reglene i den pedagogiske anordningen for hvordan pedagogiske tekster eller praksis, som diskurser, genereres gjennom distribusjonsregler, rekontekstualiseringsregler og evalueringsregler. Distribusjonsreglene er knyttet til primærfeltet, rekontekstualiseringsreglene er knyttet til «*recontextualizing field*» (det rekontekstualiserende feltet) og evalueringsreglene er knyttet til sekundærfeltet.

Singh (2002, s. 2) beskriver hvordan diskurser og aktører innen PRF vil ha sterk påvirkning på reproduksjon og tilhørende evalueringsregler for toppidrett (sekundærfeltet): «In general terms, evaluative rules are concerned with recognising what counts as valid realisations of instructional (curricular content) and regulative (social conduct, character and manner) texts». PRF og regler for hva som godkjennes av praksis i sekundærfeltet er meget relevant da det direkte angår hvordan eksempelvis



aktører innen idretten kan påvirke praksis i norsk skole. I dette tilfelle gjelder det et valgbart programfag på studieforbereende linjer i videregående skoler.

Eksempelvis fokuserer Braun, Ball & Maguire (2011) på hvordan nettopp lærernes verdier og tidligere ervervet kunnskap og praktisering virker inn når de skal forstå nye utdannings-politisk bestemte regler. Lokal tolkning og bruk av muligheter som skapes gjennom lokal rekontekstualisering (Bernstein, 2000; Kårhus, 2011) er viktige faktorer for praktisk tilrettelegging av pedagogisk praksis for toppidrettsfaget lokalt.

Ham og Hill (sitert av Penney & Evans, 1999) påpeker hvordan skillet mellom politikk og praksis og mellom beslutningstakerne og fagpersoner ofte ikke blir utfordret i skolepolitikken:

Its very strength in stressing the importance of the implementation process as distinguishable from the policy-making process, and deserving of study in its own right, has tended to lead to the weakness of overemphasizing the distinctiveness of the two processes. There has been a tendency to treat policies as clear cut, uncontroversial entities, whose implementation can be quite separately studied (s. 20).

Med den pedagogiske anordningen som analytisk rammeverk forankres problemstillingen i mitt arbeid til implementering av programfaget toppidrett i skjæringspunktet mellom PRF og sekundærfeltet av Bernsteins pedagogiske anordning.

### **1.7 Problemstilling**

«Spørsmål om hva undersøkelsen skal fokusere på, vil si å utforme en problemstilling» (Thagaard, 2013, s. 50). Med referanse til redegjørelsen tar mine problemstillinger sikte på å belyse toppidrett som fag i Kunnskapsløftet og å finne ut av hvorfor og hvordan faget toppidrett konfigureres som fagtilbud på dagens ordinære studieforbereende programmer ved et utvalg på to videregående skoler.

Hovedproblemstillingen på dette prosjektet er som følger: *Hvorfor og hvordan tilbyr skoler som ikke har egen idrettslinje, toppidrett som programfag for elever på studieforberedende utdanningsprogrammer?*

Gjennom å svare på denne problemstillingen ønsker jeg også å ta for meg andre spørsmål som har kommet opp underveis i forskningsarbeidet og analyseprosessen: I hvilken grad framstår toppidrettsfaget som sentralt styrt og i hvilken grad er det opp til hver enkelt skole hvordan faget skal implementeres, praktiseres og videreutvikles? Min analyse av lokal rekontekstualisering står derfor sentralt i oppgaven. Jeg har først analysert nasjonale læreplaner og deretter sammenlignet dette med data generert gjennom intervjuer på lokale skoler. Jeg har sett nærmere på om programfaget toppidrett først og fremst er pedagogisk, skolepolitisk og/eller idrettspolitisk forankret. Med det mener jeg om faget tilbys med utgangspunkt i ønske om redusert frafall og/eller helsemessige perspektiver. Eller er toppidrettsfaget først og fremst en praktisk og målrettet tilrettelegging for utøvere med idrettslige ambisjoner?

Jeg har gjennomgående brukt begrepet diskurs som analyseredskap da det er et utbredt analytisk begrep innen utdannings sosiologisk og utdanningspolitisk forskning. Diskursbegrepet setter et bredt tolkende fokus ved å ta hensyn til både hva som blir sagt og ikke sagt (Cherryholmes, 1988; Penny & Evans, 1999). Penny & Evans (1999) påpeker viktigheten av å fokusere på både tekst og kontekst, samt forholdet mellom dem. Kontinuerlig refleksjon omkring innholdet i intervjuene er viktig underveis i intervjuprosessen, men spesielt sentralt står denne refleksjonen i etterkant av selve intervjuene (Thagaard, 2013).

## **2.0 Metodiske overveielser og valg**

De metodologiske betraktningene for oppgaven gav seg selv i stor grad gjennom prosjektet denne masteroppgaven er en del av og innordner seg etter det fortolkende paradigme. Gjennom kvalitative metodologiske tilnærminger skal prosjektet belyse hvordan toppidrett i stor grad er legitimert og konfigurert som «offisiell kunnskap» (Bernstein, 2000) på studieforbereende utdanningsprogrammer i Kunnskapsløftet. Kvalitativ metode preges av et mangfold av ulike datainnsamlingstilnærminger og analytiske fremgangsmåter (Thagaard, 2013). I mitt forskningsarbeid har jeg analysert både utdanningspolitiske tekster og data generert gjennom dybdeintervjuer som halvstrukturerte intervjuer. Gjennom dybdeintervjuer med ledelsen og ansvarlige «toppidrettslærere» ved skolene, anvender jeg i min masteroppgave en kvalitativ metodologisk tilnærming.

### ***2.1 Kvalitativt intervju***

Det står sentralt i den kvalitative forskningsintervjuet at selve målet er å få mest mulig relevant informasjon og å forstå mest mulig av intervjuobjektets subjektive synspunkter (Kvale & Brinkmann, 2009). Videre er formålet med forskningsintervjuets data å generere kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2009). Med dette som bakteppe forberedte jeg de kvalitative intervjuene med lesing av intervjueteori og samtaler med medstudenter og veileder. Jeg valgte å generere mine data gjennom et halvstrukturert dybdeintervju. En fordel ved denne type intervju er at forsøkspersonen i vesentlig grad får mulighet til å komme med sine egne tanker om det aktuelle temaet gjennom opplevelse av at han/hun selv styrer deler av intervjuet (Postholm, 2010). Dette har imidlertid stilt særskilte krav til meg som forsker: På den ene siden skal åpne spørsmål stilles med sikte på å gi forsøkspersonen en følelse av at vedkommende styrer intervjuet. På den andre siden må intervjuet kontrolleres inn mot forhåndsbestemte områder/temaer. Med dette som utgangspunkt startet jeg intervjuene med mest mulig åpne spørsmål, for så å gå i mer detalj etter hvert som intervjuet/samtalen utviklet seg (Laake, Olsen & Benestad, 2008).

## **2.2 Utvalg**

Innledningsvis i masterarbeidet innhentet jeg opplysninger om skoler som hadde programfaget toppidrett som tilbud til elevene på utdanningsprogram for studiespesialisering. Skriftlig forespørsel ble sendt i brev form til fem rektorer på fem skoler på Østlandsområdet. Tre av skolene er i Oslo og to av dem er i Østlandsområdet utenfor Oslo. Jeg endte opp med positivt svar fra to av skolene. Da dette var en Oslo-skole og en skole utenfor Oslo, fant jeg det tilfredsstillende med hensyn til rammene av oppgaven. Årsaken til at jeg ønsket skoler med ulik geografisk beliggenhet, var først og fremst å kunne belyse i hvilken grad en eventuell lokal rekontekstualisering hadde betydning. Jeg fant også raskt ut at de to aktuelle skolene, i tillegg til å skille seg fra hverandre i geografisk beliggenhet, også var ulike med tanke på praktisk organisering av toppidrettsfaget.

Sammenlignet med andre linjer i sine respektive distrikt, er begge skolene i mitt utvalg store skoler. I det følgende omtales skolene som «skole 1» og «skole 2».

### **Skole 1:**

Elevgruppen som tar faget toppidrett i skoleåret 2014/2015 hos skole 1 omfatter 80 – 90 elever fordelt på VG1, VG2 og VG3. Avdelingsleder og toppidrettskoordinator har begge faget toppidrett og arbeid opp mot dette som en del av sin stillingsbrøk. Rektor rapporterer om at dette til sammen utgjør 50 % av et årsverk.

Informanter på skole 1:

#### **Rektor:**

Rektoren tok personlig initiativ til et idrettstilbud ved skolen, delvis på bakgrunn av at vedkommende selv hadde opplevd dårlig tilrettelegging for elever som drev idrett på høyt nivå. Som skolens øverste leder påpeker rektoren fortrinnet skolen har fått ved at idrettstilbudet mest sannsynlig har bidratt positivt for skolens omdømme i markedet.

#### **Avdelingsleder:**

I rollen som avdelingsleder arbeidet vedkommende tett med rektor i oppstartsprosessen av faget. Ansvar med å utforme og tilrettelegge for faget har siden blitt inkludert i

stillingen. Avdelingslederen har dermed høy eierskapsfølelse til programfaget og framstår stolt av hva man nå klarer å tilby. Avdelingslederen kan også vise til aktiv idrettsbakgrunn, både som utøver og i senere tid, trener.

#### **Toppidrettskoordinator:**

Koordinatoren har en aktiv idrettsbakgrunn. Stillingsprosenten som går med til programfaget toppidrett ligger på ca. 30 prosent. Vedkommende har ansvaret for karaktersetting, oppfølging av utøvere og å ansatte trenere. I tillegg kommer teoriundervisning i toppidrettsfaget.

#### **Skole 2:**

Elevgruppen som tar faget toppidrett i skoleåret 2014/2015 hos skole 2 omfatter ca. 60 elever fordelt på VG2 og VG3. VG1-elevene har tilbud om å delta på øktene, men de kan ikke velge toppidrett som fag. På skole 2 er det kun «toppidrettslærerne» som har programfaget toppidrett som en del av sin stilling (til sammen 40-45 %), i alle fall på papiret er det slik. I tillegg har avdelingsleder personalansvar for disse lærerne (dette utgjør anslagsvis 2 % av respektive stilling). Utdanningslederen ved skolen jobber også noe administrativt opp mot faget.

Informanter på skole 2:

#### **Rektor:**

Rektoren er positiv til faget og dets innhold. Vedkommende har selv en aktiv idrettsbakgrunn, men ønsker å distansere seg fra selve faget ved å presisere at stillingen som rektor på skolen først og fremst innebærer personalansvar. Selv om rektoren oppleves å være positiv til faget, påpekes det at faget ikke er av avgjørende betydning for skolen, og at det ikke på noen måte er essensielt for videre drift av skolen.

#### **Avdelingsleder:**

Det blir påpekt at rollen som avdelingsleder ikke er sentral med tanke på toppidrettsfaget som programfag. Avdelingsleder har først og fremst personalansvar for toppidrettslærerne og har derfor beskjeden påvirkning på toppidrettsfaget. Avdelingslederen har for øvrig idrettsbakgrunn og er positivt innstilt til faget.

**Utdanningsleder:**

I stillingen som utdanningsleder er denne personen sentral i lokal utforming av toppidrettstilbudet. Utdanningslederen har aktiv bakgrunn fra idretten og arbeider svært aktivt og målrettet for toppidrettstilbudet på skolen. Utdanningslederen er også sentral i forhold til å gi informasjon til ungdomsskoleelever som vurderer hvilken skole de skal gå på og hvilke fag de skal ta.

Jeg hadde ikke planlagt et intervju med utdanningsleder. Jeg ble tipset om dette underveis i intervjuene av samtlige andre informanter på skole 2. Utdanningslederen bekreftet innledningsvis at vedkommende hadde god kjennskap til - og relevant kunnskap om toppidrettsfaget på skolen. Eller som vedkommende selv forsikret meg i intervjuet: «Jeg har hele historikken fra oppstart til i dag. Jeg vet hvorfor og hvordan det begynte, og jeg kjenner til endringer som kom til underveis» (Utdanningsleder skole 2).

**Toppidrettslærer 1 og 2:**

Begge har aktiv bakgrunn fra idretten. De har relativt like stillinger og ansvarsområder. Stillingsprosenten som går med til programfaget toppidrett ligger for begge på ca. 25 %. De har ansvaret for karaktersetting, oppfølging av utøvere og ansatte trenere, samt undervisning på den teoretiske delen av faget. De har også enkelte praktiske fellesøkter for elevene som har valgt toppidrett. Begge er svært motivert for at faget skal bestå ved skolen, og de ønsker at fremtidige elever skal kjenne til tilbudet ved skolen deres.

Totalt er tilsammen åtte informanter intervjuet, fordelt på sju intervjuer. Tre av informantene er ansatt på skole 1 og fem av informantene er ansatt på skole 2. For å sikre anonymitet gis ikke en mer detaljert presentasjon av skolene.

***2.3 Intervjuguide og gjennomføring av intervjuer***

Halvstrukturerte intervjuer innebærer at spørsmålene knyttet til temaene i intervjuene er delvis åpne og delvis avgrenset. Med begrensede egne erfaringer med kvalitative intervjuer som metode, var det svært lærerikt og nyttig for meg å ha en dialog med veileder under utformingen av intervjuguiden. Intervjuguiden ble i dette

forskningsarbeidet formet med utgangspunkt i problemstillingen og det teoretiske og skolepolitiske grunnlaget for denne. Intervjuguiden ble noe tilpasset etter at jeg hadde gjennomført pilotintervjuene mine. Årsaken til endringer etter pilotintervjuene var først og fremst at jeg fant det hensiktsmessig å legge opp til flere naturlige pauser underveis i intervjuet (Thagaard, 2013). Det ga bedre forutsetninger for å reflektere over hva som ble sagt og ikke sagt underveis i selve intervjusituasjonen. Slik hjalp intervjuguiden meg til å styrke mine forutsetninger for kontroll på at intervjuet ga utfyllende svar slik jeg ønsket. Jeg erfarte også at arbeidet jeg nedla i intervjuguiden kan ha virket positivt på dialogene i intervjusituasjonene.

For å være godt forberedt til de enkelte intervjuene skrev jeg ned enkelte forhåndsopplysninger omkring den aktuelle skolen. Disse opplysningene kom i tillegg til intervjuguiden da det ofte var tilleggsopplysninger som kom til etter intervju med en annen person på samme skole og/eller i selve intervjuet med aktuelle intervjuobjekt. Ved å ha lest informasjon om skolene og satt meg mest mulig inn i intervjuobjektets faglige og pedagogiske rolle på forhånd, bedret jeg forutsetningene mine for å oppnå et vellykket intervju (Thagaard, 2013). I tillegg til erfaring og kunnskap jeg har ervervet gjennom mange år som trener, og derunder mangfoldige dialoger med utøvere gjennom utøversamtaler, gjorde dette at jeg følte meg komfortabel i intervjusituasjonene. Jeg opplevde at jeg kunne kommunisere direkte og uanstrengt med respondentene.

## **2.4 Transkribering og analyse**

To diktafoner av typen «Digital diktafon Olympus VN-405 PC» ble benyttet på alle intervjuene. Årsaken til at to diktafoner ble benyttet var for å ha en ekstra sikkerhet om noe skulle gå feil. Intervjuenes varte fra 42 til 53 minutter og transkribert tekst fra intervjuene endte på mellom 10 og 13 sider for hvert intervju. Jeg transkriberte intervjuene selv og skrev intervjuteksten på PC. Alle intervjuene ble lest inn med tydelighet, og det var sånn sett en relativt enkel oppgave å transkribere dette i etterkant. Utfordringen var først og fremst hva jeg skulle ta med av lyder og pauser. Etter samtale med veileder og lesing av teori om emnet, synes jeg selv at jeg fant bra ut av det, og det endte med at jeg markerte pauser og skrev ned alt av fullstendige ord og setninger der jeg subjektivt fant mening. Underveis i transkriberingen registrerte jeg en del aktuelle

sitater jeg kunne bruke direkte. Nytt av å transkribere intervjueteksten selv ble opplevd som en verdifull del av analysearbeidet. Gjennom arbeidet ble jeg nemlig oppmerksom på intervjudata som i flere tilfeller lettere kunne tolkes gjennom konteksten de framkom i, og ikke minst kunne transkribering av intervjuene relateres til det teoretiske og analytiske rammeverket jeg hadde satt meg inn i.

Etter at alle intervjuene var transkribert og analyseprosessen startet, har mye av det jeg tok ut direkte fra transkriberingsprosessen dels blitt supplert med og dels erstattet med andre sitater jeg har funnet mer interessante for oppgaven i sin helhet. Denne måten å jobbe på reflekterer det å fortolke intervjudata gjennom en hermeneutisk sirkelprosess (Laake et al., 2008). Analysene kan være en kontinuerlig prosess der enkeltfortolkninger av mindre deler i intervjuet har påvirket de større og mer sammensatte fortolkningene. I min rolle som forsker av kvalitative data har jeg kontinuerlig vurdert hvordan dataene er egnet til å belyse problemstillingene og samtidig generere ny, relevant kunnskap.

## **2.5 Reliabilitet og validitet**

Begrepet reliabilitet henviser til hvor pålitelige og troverdige resultatene er (Kvale & Brinkmann, 2009). Kravet for reliabilitet er vanligvis at metoden må kunne gjentas av andre. Da jeg har tatt utgangspunkt i å belyse et unikt tilfelle, som er et tids- og stedbundet fenomen, og da det forutsettes kjennskap til de kontekster min forskning inngår i, kan imidlertid ikke kravet om reproduserbarhet betraktes som noe absolutt i mitt forskningsarbeid (Postholm, 2010). Samlet sett vil likevel hensynet til både validitet og reliabilitet i mitt forskningsarbeid betinge at jeg redegjør for hvordan mine data er samlet inn og analysert.

Det at min forståelseshorisont og tidligere erfaringer vil kunne påvirke validiteten negativt er et gyldighetsproblem. Dette gjelder imidlertid også forsøkspersonens oppfatning og tidligere erfaringer. Den potensielt lave validiteten på bakgrunn av disse faktorene kalles dobbelt fortolkning (Laake et al. 2008). Det er ikke sikkert den nye kunnskapen er sann, men om jeg i min rolle som forsker, har vært oppmerksom på utfordringer og prøvd å bøte på dem, må vi uansett kunne stole på fortolkningen (Laake et al. 2008). Dette synet støttes av Dowling (1998) som redegjør for inngangsvinkler i



møte med norske gymlærere med det formål å forstå deres subjektive tanker. Dowling (1998) problematiserer den fortolkende forskerens rolle i fortolkningen av data:

If I purport that it is impossible for me as an interpretive researcher to capture directly the lived experience of the PE teachers and that this experience in fact is created by me in the social text, then traditional forms of judging research become nonsensical because they are used to see if my captured reality corresponds with an independent existing social reality whose existence the tenets of the interpretive paradigm denies (s. 71).

I mitt forskningsarbeid har jeg fulgt Dowling (1998) sin «sju-punkt beskrivelse» av reliabilitet og validitet i forhold til kvalitativ generering av data: Riktig metodevalg, svar på problemstilling, troverdig fremstilling, tydelig fremstilling av arbeid bak teksten og mulige fortolkninger, oppnåelse av leselyst hos leseren, fortellerevne som har potensiale til at personer med lignende opplevelser kan kjenne seg igjen og at etiske retningslinjer følges og informantene skal få sin fortjente respekt.

## **2.6 Etikk**

Tradisjonelt har kvalitativ forskning ført til stor grad av kontakt mellom forsker og de som det forskes på. Denne tette relasjonen som kommer som en følge av den metodologiske tilnærmingen reiser en rekke etiske utfordringer (Thagaard, 2013). Fokus på etikk og en rekke avgjørelser omkring etiske hensyn, må i denne type forskning tas allerede før oppstart av forskningsprosessen og datainnsamlingen. Laake et.al. (2008) beretter om hvordan en i samsvar med Helsinki-deklarasjonen skal informere forskningspersonen best mulig om hensikten med forskningen og forskningsaktivitetene, herunder både fordeler og risikoer. Videre setter Helsinki-deklarasjonen føringer for at forsøkspersoner skal være bekjent med at en når som helst kan trekke seg uten grunn, før et eventuelt informert samtykke blir gitt. Et slikt informert samtykke har i mitt forskningsarbeid blitt gitt skriftlig. I tillegg til informert samtykke, er det regler og retningslinjer som skal følges. I mitt tilfelle gjelder det kvalitativ forskning gjennom intervju på ansatt personell ved 2 utvalgte videregående skoler.

## 3.0 Drøfting av intervjudata

### 3.1 Presentasjon av diskurser og sentrale temaer

Som innledning til drøftingen av data finner jeg det hensiktsmessig med en presentasjon av sentrale diskurser og temaer som senere vil inngå i de etterfølgende underpunktene.

I idrettspedagogisk forskning beskriver Penney & Evans (1999, s. 15) hvordan de mener at fokuset på det enkelte barnet/ungdommen innen kroppsøvningsfaget i Storbritannia skiller idrett, organisert som fag, i det britiske skolesystemet fra idretten for øvrig: «The critical and enduring focus in and of physical education is the child or young person. This, in our view, distinguishes physical education from sport». I møter med pedagogisk personale på skolene med programfaget toppidrett, avdekket omtaler av elevene i toppidrett interessante diskurser. De var ofte hverken «child or young person» eller elev, men utøvere. I analyser av hvordan de ansatte på skolene begrepsmessig velger å omtale de som studerer toppidrett ved sin skole, finner jeg det relevant med en «*utøverdiskurs*».

I studier av makt og innflytelse på innhold i skolens undervisning, viser Penney & Evans (1999, s. 19) hvordan lærere i utdanningspolitiske kontekster ofte blir sett på som en gruppe lavest i hierarkiet: «Teachers are seen as the last, and least important, link in the chain of decision making...». Men de påpeker at dette hierarkiske synet på innflytelse av undervisningens innhold ikke i stor nok grad tar innover seg den enkelte skoles undervisningspersonale sin maktinnflytelse på utviklingen av utdanningspolitikk. Det underbygges av Braun, Ball & Maguire (2011) som framhever hvordan skolen, gjennom den enkelte lærers subjektive syn, virker inn på nye politisk bestemte bestemmelser, regler og retningslinjer. Det underbygger et syn på hvordan maktforholdet mellom politikerne og praktikerne utviklet seg, der læreres innflytelse understrekes: «...Emphasising the active role of the practitioner in the development of policy and curriculum change and the degree to which many policies in education are influenced and shaped by what happens in schools» (Penney & Evans, 1999, s. 19). Jeg har funnet det utdanningspolitiske interessant å redegjøre for toppidrettsfagets innhold gjennom en «*faglig påvirkningsdiskurs*». Påvirkningsdiskursen omfatter hvilke personer som i ulik grad utøver innflytelse på fagets innhold og organiseringen av det.

Det har også vært aktuelt å se nærmere på toppidrettsdiskurs som en *pedagogisk fleksibilitetsdiskurs* (Kårhus, 2016). Med fleksibilitetsdiskurs menes praktisering av læreplan og/eller måter å tilrettelegge på som i flere sammenhenger preges av imøtekommenhet ovenfor eleven og vilje til å finne løsninger som er hensiktsmessige i skolehverdagen. Kårhus (2016) beskriver hvordan norsk skolepolitikk i flere tiår har bidratt til å skape en fleksibel skolestruktur.

Som vist til under redegjørelsen for det teoretiske rammeverket jeg har anvendt, er *rekontekstualisering* et gjennomgående tema i mine analyser. Det sees i sammenheng med analyser av diskurser, og da spesielt faglig påvirkningsdiskurs og pedagogisk fleksibilitetsdiskurs. Som fremhevet tidligere i presentasjonen av Bernstein (2000) sin teori om den pedagogiske anordningen, er PRF særskilt interessant i forhold til å se hvordan aktører utenfor skolen og utdanningspolitikken kan påvirke rekontekstualiseringsprosessen innad på skolen. Det er nettopp disse aktørene i PRF som påvirker hva som faglig og pedagogisk blir vektlagt i skolens praksis eller i sekundærfeltet.

## **3.2 Toppidrett**

### **3.2.1 Holdning til programfaget toppidrett**

De ansattes holdninger til toppidrettsfaget sees som en naturlig kategori i mine analyser da det kan påvirke skolens bestemmelse om å tilby toppidrettsfaget og den pedagogiske og administrative organisatoriske tilrettelegging av toppidrettsfaget. Sett i forhold til en pedagogisk fleksibilitetsdiskurs, er det aktuelt å forstå de ansattes holdninger til faget. Disse holdningene påvirker de ansattes vilje til å finne løsninger for toppidrettsfaget og imøtekomme aktørenes, deriblant «toppidrettslevenes» og idrettslagenes, treneres og foreldrenes ønsker.

Rektor ved skole 2 er svært positivt innstilt til idrett og toppidrettsfaget og fremhever i intervjuet at: «Jeg synes det er veldig positivt at elever får muligheten til å drive idrett, så jeg er glad vi kan tilby toppidrettsfaget. Det kommer sikkert av at jeg selv har drevet med idrett...».

Mine data fra skolene viser at ansatte med egen bakgrunn fra idretten lett ser positive effekter av å tilby et idrettsrettet fag som nettopp programfaget toppidrett. Samtlige informanter i mine intervjuer har bakgrunn som aktive idrettsutøvere, om enn på forskjellig nivå. Utdrag fra intervjudata belyser informantenes idrettslige erfaringer:

«Kanskje det var totalbelastningen som var en av årsakene til at det skar seg med langrenn-satsingen min i junioralderen. Det å ha fag eller tilbud der elevene har mulighet til å kombinere skole og idrettssatsing er et innmari spennende prosjekt å tilrettelegge for» (Toppidrettskoordinator skole 1).

«...Det er nok min varierte bakgrunn som gjorde at jeg fikk stillingen jeg har i dag. Dette er en skolestilling der det ble vektlagt at søker hadde idrettsbakgrunn» (Avdelingsleder skole 1).

«...Jeg er utdannet fra Idrettshøgskolen og har drevet med toppidrett selv» (Rektor skole 1).

«Første konkurranse deltok jeg i som 7-åring. Jeg vokste opp med orientering om sommeren og ski om vinteren...» (Utdanningsleder skole 2).

«Jeg har drevet aktivt med idrett og tror det har hjulpet meg opp gjennom ungdomsårene...» (Avdelingsleder skole 2).

Det er tydelig at idrettsinteressen ikke begrenser seg til dem som direkte underviser i toppidrettsfaget ved de aktuelle skolene. Det kan tenkes at idrettsinteressen hos andre ansatte kan ha bidra til økt pedagogisk fleksibilitet i forhold til fagtilbudet sett fra den enkelte skole som enhet.

Underveis i intervjuene satt jeg med en følelse av at informantene i stor grad var mer interessert i å prate om faget ut fra et idrettslig perspektiv i større grad enn ut fra et skolemessig perspektiv. Min subjektive følelse ble underbygget av en uttalt

utøverdiskurs i hvordan informantene gjennomgående definerte brukerne av toppidrettsfaget som «utøvere» istedenfor «elevene». Avdelingsleder på skole 1 forteller eksempelvis:

Det som er vesentlig for meg er å ta vare på *idrettsutøvere* slik at de ikke blir lidende for at de satser på idretten sin. Når de går inn i idretten, så ønsker jeg det at de skal få muligheten til å virkelig satse.

Videre beskriver samme informant hvordan man strukturerer programfaget for å tilpasse nettopp «utøvere» best mulig: «...Min intensjon var å tenke *idrettsutøver* og helheten, å legge til rette et tilbud som var best mulig for *idrettsutøveren* som satset. Jeg tenkte *mindre på skole* og de andre fagene» (Avdelingsleder skole 1).

Den utstrakte bruken av utøver-begrepet, som er framtrædende blant mine informanter, kan ha sammenheng med at jeg, i rollen som masterstudent og intervjuer, representerer og assosieres direkte med Norges Idrettshøgskole. Det er mulig at intervjuobjektene har hatt et særlig uttalt idrettslig fokus da alle visste hvilket lærested jeg representerte. Måten de ulike informantene kommuniserer på kan derfor reflektere en erfaring de selv har, nemlig at på NIH er det i stor grad aktive utøvere som studerer, og at jeg derfor i forsker –og intervjurollen ble jeg derfor ikke sett på som en «nøytral» utenfor hverken i idrett eller toppidrett.

For å forstå toppidrettstilbudet er det interessant som «*surrounding text*» (Penney & Evans, 1999) at begge rektorer har drevet idrett på høyt nasjonalt nivå: Rektor på skole 1 presiserer at:

Jeg har kjent på kroppen hvor vanskelig det kan være å kombinere utdanning og toppidrett. Jeg skulle delta i VM og måtte nødvendigvis være borte fra skolen en periode. Da gikk jeg glipp av fire timer med fordypning idrett på Idrettshøgskolen. Det resulterte i at jeg måtte ta opp igjen deler av faget for å få godkjent en eksamen som jeg allerede hadde avlagt. Da jeg ble rektor på «Skole 1» avla jeg en ed for meg selv: Jeg skulle gjøre alt jeg kunne innenfor

lovens rammer for å tilrettelegge for at ungdommer kunne kombinere toppidrettssatsing og gjennomføre skole på normal tid.

Rektor på skole 2 har også erfaring fra idrett på høyt nivå:

... Jeg ble tatt ut på landslaget. Det betyr at jeg har erfaring med å trene og samtidig drive med skolearbeid. Jeg husker hvor slitsomt det var med trening og lekser. Tilbudet vårt med trening i skoletida er et bra tiltak...

Informantene på begge skolene, som alle har idrettsbakgrunn, er ikke bare positive til idrett generelt, men det virker som om de spesielt er positive til at programfaget toppidrett imøtekommer utøvere. Avdelingslederen på skole 1 setter ord på nettopp det: «Hvis vi begynner med meg personlig, så mener jeg at toppidrettsfaget er vesentlig for en *utøver* som både ønsker utdanning og samtidig ønsker å utvikle seg i idretten sin...»

Samtlige informanter virker å ha en positiv holdning til faget, og det ser også ut til at den positive holdningen kommer sterkest til uttrykk hos dem som i størst grad har utviklet faget på skolene, i tillegg til de som arbeider tett med fag og elever. Jeg finner det i utgangspunktet naturlig, men det er samtidig skolepolitisk interessant da fagets egenart reiser en rekke utdanningsaktuelle spørsmål knyttet til om faget er utviklet og organisert etter Kunnskapsløftets prinsipper. Etter Dale (2000) skal faget være bygd opp etter samme mål og prinsipper som andre fag. Sentralt i læreplanreformen er utvikling av relevant kompetanse og kunnskap for å møte et mer mangfoldig og komplekst samfunn.

### **Kort sammenfatning**

Samtlige informanter var meget positivt innstilte til å utvikle programfaget toppidrett som tilbud ved sin skole. Det viste seg også at både skoleledelsen og lærere jeg intervjuet, selv hadde en aktiv idrettsbakgrunn, om enn på ulikt nivå. Den entydige positive holdningen til toppidrett, ikke bare blant lærerne, men også fra skoleledelsen, bidrar til å underbygge mitt inntrykk av høy grad av pedagogisk fleksibilitet i lokal tilrettelegging av toppidrettstilbudet. Jeg trekker det fram som en sentral «surrounding text» for en forståelse av hvordan de uttrykker den positive innstillingen til toppidrett som både et idretts- og skoleanliggende. I møte med skolens ledere og lærere finner jeg,

i intervjurollen, gjennomgående utøverdiskursen påfallende sterk. Det pedagogiske personalet i mine data bruker hyppig «utøver»-betegnelsen på elever som tar toppidrett som programfag på studiespesialiserende utdanningsprogram. De omtaler sjelden disse som «elever».

### **3.2.2 Etablering av programfaget toppidrett**

Det er ulike interesser innen norsk utdanning. Dale (2010) påpeker på sin side at: «For å opprettholde Norges konkurranse, innovasjonsevne og velferdsnivå er det nødvendig at flere enn i dag har gode kunnskaper og ferdigheter» (s. 33). Videre setter Stortingsmelding 31 fokus på viktigheten av inkludering for å oppnå trivsel og for å føle sosial tilhørighet. I Storbritannia var forberedelse til OL i 2012 et politisk satsingsområde i tiårene før lekene. I den konteksten beskriver Houlihan & Green (2006) hvordan idretten og idrettens fremmarsj innen det britiske utdanningssystemet ble sett på som nærmest utelukkende positivt blant flertallet av befolkningen, og at det er få som har motarbeidet dem som ønsket mulighet for mer idrett i skolene. Uavhengig av en slik OL-kontekst er det nærliggende å se nærmere på pedagogiske versus idrettslige motiver for å forstå toppidrett som element i dagens nasjonale skolepolitikk og lokal rekontekstualisering i PRF.

Skole 1 startet for første gang opp med et toppidrettstilbud (uten læreplan) i 2011/2012. Selve faget «toppidrett» som læreplanfag kom først til i påfølgende år:

«...Det startet altså med å frigjøre tid på morgenen. Etter hvert tok vi inn det vi så utøverne drev med ute på treningsfeltet. Det ble drevet såpass profesjonelt, målrettet og seriøst der, så det var ingen stor jobb å tilrettelegge trening som fag...» (Toppidrettskoordinator skole 1).

«Steget videre ble å se om vi kunne tilnærme oss et fag fordi toppidrettstilbudet var så nært knyttet opp til toppidrettsfaget og kompetansemålene der. Den bakenforliggende tanken var å gi elevene en mindre totalbelastning» (Avdelingsleder skole 1).

På skole 1 startet dette altså som et pragmatisk fremhevet «idrettstilbud» tilrettelagt som mulighet for trening i skoleuka uten forankring i nasjonal læreplan. I tillegg til flere positive aspekter ved å tilby faget, slik som mindre totalbelastning, så skolen at det krevde lite å videreutvikle det til å bli et programfag etter læreplan i faget «toppidrett». Det skulle imidlertid vise seg at programfaget etter læreplanen bød på flere utfordringer enn man kanskje hadde sett for seg fra starten av. Det utdypes som følger i data generert gjennom intervjuene:

«Jeg kan først fortelle litt om hvordan jeg gjorde dette tidligere. Vi har jo prøvd og feilet litt de årene vi har hatt faget. Det har vi også forsøkt å si til elevene med at «dere går i spissen og trækker opp sporet». Vi har ikke fasitsvaret ennå, dessverre. *Vi har jo fulgt læreplanen så godt vi har kunnet...*»  
(Toppidrettskoordinator skole 1).

«Det er mange utfordringer med å tilrettelegge et fag. Offentlig skole skal til enhver tid følge det gjeldende regelverket der elevene har krav på vurderinger og tilbakemeldinger. Offentlige dokumenter skal jo selvsagt sikre at faget foregår på en forsvarlig måte, men *vi ønsket også å ha fokus på elevenes premisser*, tilrettelegge slik at det ikke ble merbelastning eller en demotiverende oppgave å drive med idrettssatsingen. Vi prøvde oss fram og skjøt litt i blinde. Vi fikk noen smeller på dette et par år»  
(Toppidrettskoordinator skole 1).

Noe av hva det innebar var:

«...Vi burde ha *konkretisert og synliggjort krav* for deretter å la elevene velge om de ville søke eller ikke. Den informasjonen kunne jeg ønske at vi hadde gitt elevene litt tidligere. *Vi har hatt noen litt ubehagelige samtaler med foreldre som har etterspurt kriterier for karaktersetting*. Vi var ikke godt nok forberedt...» (Avdelingsleder skole 1).

«De elevene som har gått her fram til nå har vært prøvekluter. De som tok toppidrett første året led under det *at vi ikke hadde noen* toppidrettskoordinator



som tok seg av kompetansemål og *virkelig visste hva som krevdes i dette faget*» (Avdelingsleder skole 1).

Med andre ord var læreplanfaget nytt, men uten noen regulerende retningslinjer og evalueringsregler ut over selve læreplanteksten i overgangen fra PRF til sekundærfeltet.

Skole 2 har hatt et tilbud om trening i skoletiden siden skoleåret 2000/2001.

Utdanningsleder ved skolen beskriver bakgrunnen for opprettelsen av dette tilbudet med henvisning til at: «...Noen idrettslag henvendte seg til oss med spørsmål om mulighet for å tilrettelegge litt for elever som kunne tenke seg å bruke mer tid på idrett...». Det viser hvordan rekontekstualisering i PRF og hva som teller i sekundærfeltet kan påvirkes når det gjelder hvordan aktører utenfor skolen, i dette tilfelle idrettslag, aktivt påvirker skolens faglige tilbud. I forhold til hva jeg omtaler som en pedagogisk fleksibilitetsdiskurs, er skolens åpenbare imøtekommenhet til et slikt forslag et tydelig tegn på at skolen var meget villig til å finne løsninger for å tilfredsstille idrettslaget. Utdanningslederen underbygger dette: «... Med Kunnskapsløftet kom muligheten for å ta inn toppidrett som et fag...».

Utdanningsleder ved skole 2 vektlegger både muligheten innføringen av Kunnskapsløftet i den norske skolen ga, men *beskriver også hvordan idrettslag påvirket skolen til å starte opp faget lokalt*. Spesielt siden skolepersonalet rapporterer om å ha en aktiv idrettsbakgrunn, er det interessant å lese hvordan Braun, Ball & Maguire (2011) i sin studie dokumenterer hvordan læreres tidligere erfaringer kan virke inn på vurderingen i forhold til nye politisk bestemte regler og retningslinjer. Jeg trekker videre klare paralleller til Apple (2000) sin studie der det blant annet vises til hvordan sosiale strømninger i befolkninger kan påvirke undervisning og undervisningsfokus i minst like stor grad som det lærere og forskere kan.

Idrettsklubbene/miljøet i skolens lokalområder ser ut til å ha spilt en sentral rolle i oppstartsfasen til aktuelle fag på begge skolene. På spørsmål omkring oppstarten av faget og aktører som påvirket denne prosessen, vises det gjennomgående til lokale idrettslag og foreldre på begge skolene. Avdelingsleder ved skole 1 beskriver hvordan

foreldre var aktive aktører i tillegg til skolens folk:

«...*Utgangspunktet var noen ivrige foreldre som ønsket at deres unger skulle få trene og utvikle sin idrett mens de gikk på skolen*»

En sekvens fra intervjuet med toppidrettskoordinator ved skole 1 utdyper bakgrunnen for etablering av toppidrettsfaget:

Jeg: «Så man kan si at hvis det ikke var for klubbene og miljøet rundt så hadde man kanskje ikke tilbudt toppidrett her?»

Toppidrettskoordinator: «Nei, det er jeg enig i! Historien rundt alpint kjenner jeg ikke så godt til. Det må du snakke med avdelingsleder om. Men også der var det et ønske om at et tilbud kom i gang her. Det var et treningssamarbeid rundt utholdenhet i Oslo som henvendte seg til oss og lurte på muligheten for å innføre et toppidrettstilbud...».

Da jeg spør direkte: «Dere mener at klubber og idrettsmiljøer har vært aktive pådrivere for å få til toppidrettsfaget og at de har en klar agenda»? svares det ubetinget «ja» av toppidrettslærerne på begge skolene.

Rektor ved skole 1 forklarer som følger hvorfor programfaget «toppidrett» ble etablert på skolen:

Da jeg fikk rektorjobben og begynte å tenke litt høyt om hva slags tilbud skolen skulle ha, kom jeg veldig fort i kontakt med folk som brant for sin idrett. Det ble dannet et nettverk. Så enkelt var det... De var ledere i klubber, det var foreldre, og det var folk fra næringslivet som ønsket en kontakt inn i skolen. Alle disse gruppene ser skolen som en kjempeviktig aktør når det gjelder ansvar for idrett og samfunn

I tillegg til at rektor ved skole 1 kom i kontakt med lokale aktører som ønsket et tilbud ved skolen, indikerer følgende sekvens fra intervjuet at det å etablere toppidrett som fag

var strategisk viktig. Etterspørsel ble presentert som en av hovedgrunnene til opprettelsen av faget:

Jeg: «...I tillegg så du etterspørsel og fant ut at det kunne være et strategisk smart tilbud for skolen»?

Rektor: «*Ja, det var strategisk. I tillegg hadde vi kompetanse på huset*»

Jeg: «Så du vil beskrive det som hovedgrunnene»?

Rektor: «Ja».

I min analyse er det interessant at rektor beskriver etableringen av programfaget toppidrett som et strategisk tiltak, og ikke i hovedsak som et faglig, kunnskapsløft på skolen. Rektor ved skole 1 beskriver videre hvordan unge elevers ønske om toppidrettssatsing påvirket positivt i etableringsfasen:

«...I tillegg visste jeg at mange elever måtte flytte hjemmefra som 16-åringer for å kunne satse på toppidrett. Det er ikke bestandig greit. Foreldrenes nysgjerrighet på vårt opplegg ble pirret da de forstod at det hos oss var et tilbud som gjorde at ungene kunne bo hjemme. 16-åringen slapp å flytte til Lillehammer (NTG), og foreldrene slapp å betale mye penger til et privat system. Det økte motivasjonen for å prøve å lage et tilbud her. *Vi har funnet en nisje*».

### **Kort sammenfatning**

Avdelingslederen ble aldri spurt om en presisering med tanke på at «den bakenforliggende tanken var å gi elevene en mindre totalbelastning». Sett opp mot resten av intervjuet, min subjektive tolkning av intervjudata og ikke minst i forhold til avdelingslederens meninger om toppidrett, derigjennom utøver-diskursen, finner jeg det svært sannsynlig at avdelingsleder her først og fremst tenkte på «24-timers utøveren». Med andre ord: Hvordan skolen kunne komme opp med et tilbud som ville gjøre idrettsutøveres hverdag innen utdanning på studieforbereende linje mer fleksibel i forhold til idrettshverdagen. Denne informasjonen gjenspeiler også i stor grad etableringsårsakene til begge skolene der det ser ut til at idrettsklubber og ivrige foreldre har spilt avgjørende og sentrale roller i PRF og gjennom lokal

rekontekstualisering av læreplanen medvirket i hva som godkjennes som pedagogisk praksis og hva som tilrettelegges i sekundærfeltet.

### **3.2.3 Kompetansekrav til lærere og trenere i skolens toppidrettsfag**

Programfaget toppidrett er på samme måte som andre programfag ved studieforberedende linjer, et fag der det stilles krav til undervisningen og de som underviser i faget. Med ordninger der toppidrettskoordinator/toppidrettslærere setter endelig karakter, mens trenere står for mye av den reelle «undervisningen» i faget, oppstår det sentrale spørsmål som direkte angår krav til undervisningspersonalet. På spørsmål om hvilke krav til kompetanse skolene i mitt utvalg hadde for lærer med vurderingsansvar i programfaget toppidrett, er følgende sekvens fra den transkriberte teksten illustrerende:

Jeg: Stilles det like krav til de som underviser i faget «toppidrett» som det gjør til de som underviser i andre programfag?

Rektor skole 1: «Enhver lærer på vår skole må være utdannet innenfor sitt fagområde, ha PPU og ha godkjent kompetanse for å få jobb her. Da snakker vi bachelornivå eller adjunkt med tillegg. Koordinatoren vår har en master og har toppidrettsfaget. Koordinatoren er godt utdannet for å koordinere det brede tilbudet vi har nå. Det er mange elever med ulike idretter som søker hit. Minimumskrav for å jobbe med toppidrett her vil være en bachelor med pedagogisk utdanning»

Jeg: «Du sier at kravene til en lærer i toppidrett er de samme som kravene til lærere i andre fag»?

Rektor skole 1: «Absolutt, absolutt».

Rektoren ble i neste sekvens utfordret på kompetansen til trenerne som i praksis stod for størsteparten av undervisningen i faget:

Jeg: «Skolen har trenere som er ansvarlige for de praktiske øktene. En del av disse er ikke lærere på skolen, men likevel underviser de på en måte i toppidrettsfaget. Setter noe krav til pedagogisk utdanning hos dem»?

Rektoren: «*Nei*... Det er fagkoordinatoren vår i samarbeid med trenerne som gjør vurderinger. Det er bare han som er kvalifisert til dette. Trenerne kan ikke vurdere og sette karakterer på våre elever. Det er de ikke utdanning til...».

Rektor ved skole 2 blir også utfordret til å svare på hvilke kompetansekrav vedkommende har til toppidrettslærerne på sin skole. Rektoren redegjorde stolt for kvaliteten på sine lærere:

De som underviser hos oss på toppidrett er både kroppsøvlingslærere og øvlingslærere for idrettsstudenter. De har bred bakgrunn og dybde i egen utdanning. De har ikke mastergrad, men de har et veldig godt nettverk. Jeg tror at kvaliteten i opplæringa handler om god dialog-evne med klubber og lag og om å tydeliggjøre kompetansemålene for den enkelte elev som de skal vurdere. Relasjonen mellom trener og lærer er viktig for oss.

På begge skolene kunne rektorer vise til at krav til kompetanse hos lærer som setter den endelige karakteren på hver enkelt elev var i orden. Praksisen har imidlertid vært ulik, både på de ulike skolene, og innad på hver enkelt skole da den har utviklet seg over tid. De ansvarlige lærerne har, som jeg tidligere i oppgaven har påpekt, rapportert om at de flere ganger har følt at de har et veldig dårlig grunnlag for å sette karakter da de ikke har brukt mye tid med utøveren. De må derfor stole på trenernes vurderinger når de skal sette toppidrettskarakter på elevene.

#### **Kort sammenfatning**

Både skole 1 og skole 2 stiller krav om kompetanse for ansvarlige lærere som skal gi karakter til elevene som tar toppidrett som programfag. Med tanke på trenernes kompetanse gis det derimot ulike svar, og ingen av informantene kan vise til krav om lærerkompetanse blant trenerne.

### **3.3 Organisering og struktur**

Begge skolene i denne undersøkelsen beskriver seg selv som store skoler, og at det derfor knyttes enkelte organisatoriske utfordringer til organiseringen av toppidrettsfaget:

«Vi er en stor skole og alle elever har nærmest en individuell timeplan. Det er svært mange lærere i arbeid så det er en kjempekabal som skal gå opp...»  
(Toppidrettskoordinator skole 1).

«Skolen er stor. Toppidrettsfaget er der for at elevene våre skal ha et bredt tilbud å velge fra...» (Rektor skole 2).

Vilje og *fleksibilitet* ser ut til å være nøkkelord for å kunne tilrettelegge for faget på skolene. Toppidrettskoordinator på skole 1 beskriver hvordan ledelsen ved skolen, i dette tilfellet avdelingsleder, arbeider målrettet for å kunne tilby programfaget toppidrett:

...Vi har en dyktig medarbeider som legger timeplankabalen her på huset. Istedenfor å se på den som et problem, så sier han vi får til det vi vil, og dermed kan vi *tilrettelegge* og lage litt *fleksible* timeplaner for ulike klasser og elevene...

Toppidrettskoordinator ved skole 1 beskriver videre hvordan man har arbeidet målrettet mot å ikke ta av treningstidene til utøverne når det kommer til teoriundervisning:

*Mitt mål er ikke å ta av treningstidene til utøveren, så jeg har prøvd å legge inn teoritimer når elevene har fritimer. De har jo individuelle timeplaner. Kabalen ble altfor stor i fjor, så nå er jeg nødt til å ta teoritimer fra treningsøktene deres. Det vil da si at særlig mandag morgen blir brukt. Jeg prøver da å avtale med trenerne når det kan passe. Som eksempel så kommer vi til å legge disse teoritimene mandager etter N-cup-helg langrenn (Toppidrettskoordinator skole 1).*

Toppidrettskoordinator presiserer videre at «mitt mål er ikke å ta av treningstidene til utøveren...». En slik pedagogisk fleksibilitet er spesielt interessant da det i stor grad belyser hvordan skolens ansatte påvirkes av sekundærfeltet. I sekundærfeltet blir

fremmøtetimer og utøvere sentrale temaer, selv om de ikke inngår i Kunnskapsløftets læreplan for programfaget toppidrett.

Organisering av treninger, lønn og vurderingsansvar praktiseres ulikt på skolene. Avdelingsleder ved skole 1 utdyper:

...Innenfor skoleverket opererer vi med gratisprinsippet. I utgangspunktet er det da sånn at skoler som tilbyr toppidrettsfag må ansette en lærer som har hele faget. Da forsvinner imidlertid rollen som vi ønsker at klubbene skal ha. De som trener utøverne på kveldstid, skal også trene dem om morgenen. *Det er samarbeidspartnerne våre, idrettslaget, som skal stå for dette. Vi kommer inn og tilbyr programfag. Vi har dermed en annen rolle.* Skal vi få opplysningene vi trenger for å gjennomføre vurdering, må vi lønne treneren. Det er toppidrettskoordinatoren, som sitter med vurderingsansvaret. For å få det mest mulig korrekt, har vi det vi kaller praksislærere eller trenere. Disse kan være ansatt i mindre del-stillinger. Vi betaler også for møtevirksomhet.

Rektor på skole 2 sa det slik:

Det er læreren som har ansvaret for faget, blant annet den teoretiske delen. Treningsaktiviteten ledes av klubbtrenerne. Karakteransvaret ligger på vår skole. Læreren samarbeider med treneren til den enkelte utøver om å sette arbeidsmål i forhold til læreplanens krav om vurdering...

Skole 1 rapporterer om at de kun har en tilbyderrolle og at deres tilbud om programfaget toppidrett er basert på partnerskapsavtaler med idrettslag og tilhørende trenere. Det er partneren som skal stå for det faglige tilbudet. Følgende intervjusekvens med toppidrettslærer 2 ved Skole 2 avdekker at skolen ikke opererer med «partnerskapsavtaler», men med en direkte kontrakt mellom elev (/utøver) og trener:

Jeg: Men for å oppsummere så er kravet til for at man skal få valgt idretten sin det er at man kan stille med en egen trener?

Toppidrettslærer: Det er en avtale. Så før elevene får godkjent når dem søker,

for dem søker jo på våren i forhold til faget på høsten. Og før de får godkjent da så må det være skrevet en kontrakt med en trener, som har ansvar for den biten. Får vi kan jo ikke stille med kompetanse på alle de idrettene her. En del av disse har ikke trener på morgenen på mandag og fredag, så de har da egentrening der, så har de kontakt med trener på kveldstid i stedet.

Jeg: Så hver trener skriver en kontrakt med skolen?

Toppidrettslærer: Ja, eller eleven skriver en kontrakt, men de må underskrift da fra trener/klubb som påtar seg ansvaret for den idrettsspesifikke biten da.

Underveis i intervjuene sitter jeg med en klar følelse av at de ansatte ved skole 2 gjennomgående er mindre fokusert på lovligheten og organiseringen omkring trenernes rolle i faget, enn hva tilfellet er på skole 1.

Programfaget toppidrett har en egen nasjonal læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2006). Den definerer at omfanget av toppidrettsfaget begrenser seg til 140 klokke timer pr. studieår. I tillegg defineres kompetansemål i faget. Kompetansemålene legger føringer for innholdet i faget for både teoritimer og praktiske timer. I praksis regulerer læreplanen at det er en oppmøteplikt og derfor fraværsføring i faget på linje med andre fag (jf. Kravet om fagets tidsmessige omfang). Med henvisning til de innbyrdes regler i Bernstein (2000) sin teori, den pedagogiske anordningen, åpner læreplanen imidlertid for stor lokal variasjon: Rekontekstualiseringen av læreplanens kompetansemål og ikke minst subjektive vurderinger av hvordan disse målene skal kunne forankres i lokale forhold, som partnerskap, klubber og elevønsker, er eksempler på mulig lokal variasjon.

Underveis i intervjuene utdypes det at faget og dets organisatoriske og strukturelle form er ment å minke totalbelastningen for hver enkelt elev. Sentralt i intervjudataene er *totalbelastning* og *fleksibilitet*, her eksemplifisert gjennom toppidrettskoordinator ved skole 1:

Elevene kunne da ha det som ett av sine programfag som de velger på VG2 og VG3, og totalbelastningen for den enkelte elev ble enda mindre. Enda mindre i



denne sammenheng betyr ikke at elevene skal slippe billig unna, men *totalbelastningen blir overkommelig...*

Det kan tolkes dit hen at faget først og fremst skal gi *mindre totalbelastning* og være *fleksibelt*, i større grad enn andre fag. Stikkordet synes å være den *pedagogiske fleksibiliteten*:

*... Totalbelastningen blir overkommelig slik at det er mulig å kombinere full realfagslinje/teoretisk retning med idrettssatsing. Dette ser vi også er et «hot» tema på Olympiatoppen. Det å kombinere utdanning med idrettssatsing er «in», det er i «skuddet» og vi ønsker å henge med på det!*  
(Toppidrettskoordinator skole 1).

Det at toppidrettskoordinatoren kommenterer hva Olympiatoppen er opptatt av, viser med all tydelighet at utformingen av faget ikke bare sees i læreplankontekst, men også i Olympiatopp-kontekst. Det er spesielt interessant med tanke på tenkemåter i PRF.

Toppidrettskoordinator ved skole 1 argumenterer at faget, slik jeg tolker det, i praksis kan bli sett på som avveksling for teori-trøtte skoleelever:

*...Toppidrettsfaget blir et praktisk fag for elevene fordi elevene har såpass mange andre teoretiske fag at de jobber med kompetansemålene der. I toppidrettsfaget blir elevene vurdert i ferdigheter innenfor den spesialidretten de bedriver.*

Det virker som om toppidrettsfaget oppfattes på en annen måte enn andre fag, også blant skoleledelsen: «Nesten alle fag dreier seg om 5 timers programfag. Vi har studiespesialiserende program/utdanningsområde. Dette kan bli teoretisk og tungt, og som en motvekt har vi tatt inn toppidrett og breddeidrett...» (Rektor skole 1). Men samtidig er det viktig å påpeke at det for rektor ikke bare er en motvekt til teorifag.

Det at elevene/utøverne skal få tilstrekkelig tid til å trene ser ut til å være et sentralt moment:

Vi tilrettelegger for at det går an å gjennomføre treningsøkter på morgenen for dem som ønsker det, og det er det mange som ønsker. Da vil jo elevene få en større treningsmengde i løpet av skoleuka, og for mange er det positivt (Toppidrettskoordinator skole 1).

Undervisningens innhold er i sterk grad subjektivt bestemt. Det er med andre ord høy grad av lokal rekontekstualisering:

Vi har jo ikke toppidrettslinje, men bare toppidrettsfaget. Vi har derfor valgt å ha enkelte teoritimer hvor de får tilpasset oppgaver ut i fra sin spesialidrett, og det har vært en måte å bli litt kjent med elevene og prøve å «time» litt hvilke temaer man tar opp når i året. For eksempel fotballspillere og langrennsløpere har jo to veldig forskjellige konkurranseår. Det ene foregår om sommeren, det andre om vinteren. Man legger derfor treningsplanlegging, målsetting og evaluering av sesong ulikt, avhengig av idrett. Teori og begrepslæring har også vært litt ulikt fra idrett til idrett... Elever sitter inne med mye kunnskap i dag, mye mer enn da jeg var idrettsutøver. Jeg kunne ikke så mye treningslære eller hadde så mye kunnskaper. Dagens elever er kjempeopptatt av og oppdaterer seg om kunnskap, og det som skal gjøre dem gode. De har peiling. Jeg trenger derfor ikke drive mye teoriundervisning... I løpet av året er det ikke veldig mange teoritimer, men nok til at jeg føler at alle kompetansemålene er dekket (Toppidrettskoordinator skole 1).

Da jeg etter dette innlegget spør: «Så for å oppsummere så holder du totalt en 5-6 teoriøkter gjennom skoleåret»? svarer toppidrettskoordinatoren: «For gjennomsnittseleven».

Gjennom allerede den allerede påpekte lokale rekontekstualiseringen er det verdt å nevne at toppidrettskoordinatorens uttalelser i forhold til *faglig påvirkningsdiskurs* i stor grad tyder på at vedkommende selv har stor påvirkning på faget. Legges det til at

samme person og skoleledelsen for øvrig virker å være veldig *fleksible* i forhold til hvordan de tilbyr faget og at utøver-diskursen underbygger at toppidrettskoordinator i større grad har sitt fokus mot idretten enn mot utdanningspedagogiske faktorer, illustrerer det diskurser i lokal PRF og vurderinger av faglige prinsipper i skolens praksis gjennom sekundærfeltet i den pedagogiske anordningen.

Skole 2 virker umiddelbart å ha et noe mer fastlagt opplegg når det kommer til overordnet struktur og praktisk organisering av toppidrettsfaget: «... På skolen tilbyr vi generell teori og trening. Det er i forhold til kompetansemålene på toppidrett 1 og 2. Dette blir basistrening, skadeforebyggende trening og litt mental trening. Vi prøver også ut noe teori i praksis. Det er begrenset hva vi rekker i en dobbeltime annenhver uke» (Toppidrettslærer 1 skole 2). «I tillegg har elevene innleveringer, oppgaver i forhold til kompetansemålene som går på kunnskap» (Toppidrettslærer 2 skole 2).

Toppidrettslærerne ved skole 2 forklarer hvordan mange representerte idretter likevel gjør at elevens utøvelse av faget i praksis blir svært ulik. Følgende sekvens fra de transkriberte intervjuende er illustrerende:

Jeg: «Du nevnte fotball, langrenn og ishockey. Er det flere idretter inne?»

Toppidrettslærer 1 skole 2: «Vi har også Brasiliansk Jiu-Jitsu og orientering».

Toppidrettslærer 2 skole 2: «Golf og friidrett er også med. Tidligere har vi hatt håndball, westernridning, sprangridning og dressurridning i tillegg til skiorientering og Fitness.

### **Kort sammenfatning**

Ut i fra hva informantene rapporterer tilbys faget på noe ulike premisser ved de to skolene. Ved skole 1 har man såkalte partnerskapsavtaler, der man ansetter trenere i delstillinger. På den måten skal man kunne sikre lovligheten av å drive faget, samtidig som det er tiltenkt å ivareta en sikkerhet med tanke på karaktersetning, der partnerskapsavtalene spiller en viktig rolle. Informantene som representerer skole 2 forteller om en litt ulik inngangsvinkel i forhold til de aktuelle trenerne som i praksis opptrer som undervisere i faget. Det kreves kun kontrakt mellom elev/utøver og trener, og det virker ikke på meg som om de ser de lovmessige utfordringene i like stor grad

som de ansatte ved skole 1. Ved skole 2 tilbys faget til alle som allerede har en trener. Samlet sett spiller i mine data trenere som hentes inn fra miljøet utenfor skolen, en betydelig rolle i driften av toppidrettsfaget som faglig og pedagogisk praksis.

### **3.4 Fraværshføring, vurdering og karaktersetting**

På spørsmål om hvordan hver enkelt elev vurderes og på hvilket grunnlag karakter gis i toppidrettsfaget, har jeg fått ulike svar. Svarene varierer ikke bare mellom de ulike skolene, men også innad på samme skole. Det ble raskt tydelig for meg at det å foreta vurderinger av elevene som har valgt programfaget toppidrett, har vært utfordrende for skole 1. Toppidrettskoordinator medgir at: «.. Vi fant kanskje ikke *den rette og forsvarlige måten* å vurdere elevene på de første to årene sånn som vi da hadde faget. Da kom det inn et par klagesaker».

Det kom klart frem i intervjuene at begge skolene har vært igjennom en prosess der vurderingsprosedyrer er blitt forandret. Selv om begge skolene mener de begynner å få bra kontroll (i skoleåret 2014/2015), fremkommer det i mine analyser av intervjuene, at det fortsatt er en lang vei å gå før man har fullstendig kontroll på vurdering og karaktersetting av elever i programfaget toppidrett.

Toppidrettskoordinator ved skole 1 forteller dertil at det er formelle utfordringer knyttet til fraværshføring i toppidrettsfaget ved skolen:

Det å melde fra om man er syk/skadet eller driver med noe annet, ikke gidder å stå opp den morgenen eller tar seg en hviledag, varierer. Det er også variasjon i gruppene. Alpinistgruppa, fotballgruppa og O2-gruppa er på ingen måte like med hensyn til fraværshrapportering, og det er også variasjoner internt. *Det formelle rundt fraværshrapportering er altså ikke på plass.*

Videre presiseres det av den samme toppidrettskoordinatoren at vedkommende ikke ønsker å ha fraværshføring i toppidrettsfaget på sin skole (skole 1): «*Mitt ønske er å ikke legge inn formell fraværshføring i toppidrettsfaget. Det tar vekk litt av fleksibiliteten og muligheten til å gjennomføre på elevenes premisser*». Sett i forhold til mitt

helhetsinntrykk av intervjudata vedrørende toppidrettskoordinator, sitter jeg igjen med en klar følelse av at toppidrettskoordinator først og fremst er imot fraværshføring på grunn av elevenes sportslige ambisjoner, påvirket av idretten og dens idealer i langt større grad enn skole-pedagogiske prinsipper. Det gir sterke føringer for hva som gjelder i sekundærfeltet av den pedagogiske anordningen på skole 1.

Toppidrettskoordinator fikk senere i intervjuet følgende oppfølgingsspørsmål angående teoritimene: «Et siste spørsmål i forhold til det her med vurdering. I teoritimene går jeg ut i fra at det heller ikke er noe fremmøtekrav»? Toppidrettskoordinatorens svar viser tydelig hvordan faget toppidrett, sammenlignet med hva som gjelder for andre fag, har egne spilleregler på skole 1:

*Nei, for faget ligger ikke inne i «skolens IKT-verktøy» der du har muligheten til å føre fravær/sette anmerkninger og slikt. Faget ligger ikke inne i det systemet ennå. Det er kanskje rart. Sånn sett er det ikke sikkert elevene ser på faget på lik linje som andre teoretiske fag.*

I dette tilfellet virker det med andre ord som om fravær av IKT-verktøy, mer enn pedagogiske og organisatoriske prinsipper, skal forklare at fremmøtekrav blir droppet i toppidrett som 5 timers programfag. Informasjonen om at faget ikke lå inne i «skolens IKT-verktøy» og at fraværshføring ikke gjøres ved skolen, ble tatt opp i intervju med skolens rektor. Intervjusekvens fra transkriberingen er som følger:

Jeg: «Under intervjuet med toppidrettskoordinator kom det frem at faget ikke lå inne i «skolens IKT-verktøy» slik de andre fagene på skolen gjør, og at det derfor ikke ble registrert fravær på samme måte»?

Rektor: «Jo, vi har full oversikt over fravær. Det må vi jo ha. Timeplanen ligger jo fast. Den har med rammevilkår å gjøre i et komplisert skolesystem. Samarbeidet mellom trenerne i klubbene og koordinator gjør at de skal ha oversikt over det som foregår på mandager og onsdager».

Jeg: «Men hvis koordinator ikke registrerer fravær hvordan får dere da oversikt»?

Rektor: «Da har trenerne oversikt».

Jeg: «Trenerne har oversikt over fraværet?»

Rektor: «Skolen, koordinatorene og trenerne samarbeider om dette. Vi er i ferd med å få formalisert fraværet og finne ut hvordan vi skal gjøre registreringene. Partnerskapsavtalene blir viktige her».

I intervjuet oppfattet jeg det som om rektoren her prøver å snakke seg vekk fra en situasjon, der et programfag tilbys helt uten fraværshåndtering. Rektor viser til at om ikke koordinatoren har kontroll på det, så har de enkelte trenerne kontroll på det. Når rektor med oppfølgingsspørsmålet blir utfordret, innrømmes det at fraværshåndteringen nok ikke er ordentlig på plass ennå, men at det er i ferd med bli ordnet fraværshåndtering gjennom en «partnerskapsavtale».

Opplysningene fra rektor ved skole 1 om at trenerne trolig likevel ikke har kontroll på fravær samsvarer godt med Hedberg (2014) sitt hovedfunn i sin doktorgradsavhandling, der hun påpeker at trenere tilknyttet skolen kun har forutsetninger for å følge idrettslige forhold, og ikke skolens:

The coaches have conditions both from sport and from school to manage and, in that there are terms that come from two different institutions, it becomes a dilemma for the coaches. The coaches only have the preconditions to follow the sports' conditions and not the schools (s. 185).

På skole 2, viser følgende intervjusekvens at ledelsen også her virker å være uvitende om reell fraværshåndtering:

Jeg: «Hvordan føres fravær i toppidrettsfaget?»

Rektor: «*Det vet jeg ikke*. Vi har jo regler for hvordan det skal føres. Hvordan det tilpasses i forhold til at trener må ta ansvar da lærer ikke alltid er der ved treningens start vet jeg faktisk ikke»...

Jeg: «Vet du om toppidrettsfaget ligger inne i «skolens IKT-verktøy» og eventuelt hvordan fraværshåndtering gjøres?»

Avdelingsleder: «Jeg vil tro det ligger inne som fag der».

I mine data er det likevel bedre rutiner for føring av fravær ved skole 2 enn på skole 1. Toppidrettslærer ved skole 2 beskriver hvordan de i praksis organiserer fraværshåndtering:

Faget ligger inne i «skolens IKT-verktøy». Trenerne må melde fra til oss om det er mye fravær på morgenen mandag og fredag. Om det er noen som står i fare for ikke å få vurdering i faget på grunn av høyt fravær, skal det sendes varsel på lik linje som i andre fag

Men etter gjentakende spørsmål fra meg viser sitatene nedenfor at føringen av fravær ikke alltid er like velfungerende på noen av skolene:

«Det fungerer ikke optimalt med tilbakemelding fra trenerne. Hvert år har vi oppe på informasjonsmøte med trenerne at de må melde fra til oss om elever som er mye borte fra øktene på mandager og fredager» (Toppidrettslærer 1 skole 2).

«For onsdagsøktene fører vi fravær sånn vi gjør i alle andre fag. I slutten av terminen kan vi få en overraskelse om treneren sier at en bestemt utøver har vært lite på trening. Da burde vi ha gitt et skriftlig varsel i så god tid at eleven kunne ha forbedret seg med hensyn til oppmøte. *Så den biten er sånn passelig for å si det sånn*» (Toppidrettslærer 2 skole 2).

Mine intervjudata dokumenterer at trenerne brukes aktivt i karaktersettingen. Toppidrettskoordinator ved skole 1 beskriver utfordringer ved karaktersetting av toppidrettselever ved sin skole:

En annen utfordring oppstår når lærer og trener ikke er en og samme person. Det er kanskje en av de mest utfordrende settingene vi har støtt på. Det å ha vurderingsansvaret er vanskelig når en kanskje hverken kjenner elevenes kompetanse eller ferdigheter godt nok. Relasjonen til elevene gjør at en kanskje ikke kan gi en presis nok vurdering. Der er man heller ikke i mål, men skulle man også gjort dette formelt, så hadde det tatt vekk det unike jeg føler vi får til

med at *utøverne* ikke har for mange trenere å forholde seg til».

Intervjusekvens med toppidrettslærer 2 ved skole 2 belyser deres situasjon med tanke på karaktersetting:

Jeg: «Når det gjelder vurdering snakker dere med trener?»

Toppidrettslærer: «Ja, og så får vi skriftlig tilbakemelding. Vi sender ut mail med ønsker om hva vi vil ha tilbakemelding på når det nærmer seg terminslutt. Vi vil ikke bare ha en tallkarakter, men en begrunnelse på ferdighetsutvikling».

Sekvenser for å framheve sentrale funn i analysene av data viser at lite kontakt med trenerne oppleves som et stort problem når karakterer skal settes av ansvarlig lærer/koordinator med læreplankompetanse:

Jeg: «Hvor ofte har dere kontakt med de respektive trenerne som gir tilbakemelding til *utøverne*?»

Toppidrettslærer 2 ved skole 2: «Dette varierer i forhold til idrettene.

Langrennstreneren er innom her og har basistrening. Dessuten starter den gruppa opp her om morgenen, så han ser vi jo oftere. De trenerne som ikke har *utøverne* på morgenen har vi minst kontakt med. Vi kan jo ringe dem, og de kan jo kontakte oss også, men det er sjelden det skjer. Derfor prøver vi å dra rundt på treninger et par ganger i terminen. Der har vi en utfordring med tanke på at vi må reise rundt på kveldstid og helger. Det har vi i utgangspunktet ikke betalt for»

Jeg: «Hvordan gjør dere det med karakteren da? Må dere uansett foreta en vurdering basert på hva treneren sier?»

Toppidrettslærer 2 ved skole 2: «Hvis vedkommende ikke hadde vært til stede i mine timer i det hele tatt, ville ikke jeg gitt en karakter basert på det som kommer fra treneren. Dårlig kvalitet på teori hos oss vil trekke ned karakteren treneren foreslår».

Toppidrettslærer 1 ved skole 2 fortalte meg at:



I fotball og langrenn har det vært kontinuitet lenge, så der føler jeg meg ganske trygg. Størstedelen av faget foregår ute i klubbene så hoveddelen av vurderinga ligger der. Det må vektlegges deretter. Med mindre idretter, der det stadig er skifte av trenere, kan det forholde seg annerledes.

Toppidrettslærer 2 ved skole 2:

Det har vært mange infomøter med foreldre og klubber om hvordan opplegget her er. Ansvarsfordeling mellom idrettslag og skole er et stikkord. Utfordringa er småidretter der trener bare er inne på kveldstid. Noen av disse trenerne er ofte ikke på møtene, og de står kanskje i trenerrollen kun ett år. Når det så kommer til evaluering, så vet de ikke hva de skal vurdere osv. Vi hadde en runde i fjor med en fra taekwondo. Han ville veldig gjerne lære, men resultatet var at dette tok for lang tid. *Noen trenere har god kompetanse innen idretten sin, men de mangler pedagogikken. Det stilles da heller ikke krav til spesifikk trenerkompetanse fra skolens side.*

Opplegget fungerer ikke like bra for alle elevene:

... For eksempel så er langrennstrener også trener på kveldstid. Han ser helheten og kan tilpasse opplegget på mandag og fredag morgenen avhengig av utøver sin hverdag der og da. De elevene som ikke har oppfølging av trener på dagtid, bedriver mer egentrening. Systemet rundt disse fungerer ikke like bra (Toppidrettslærer 1 skole 2).

... Noen fotballspillere hos oss følger «lokal fotballklubb» på morgenen, men spiller for en annen klubb som har en annen trener på kveldstid. Her blir ikke samordninga optimal, fordi treneren på kveldstid ikke tar hensyn til hva «lokal fotballklubb» driver med på dagtid og omvendt... (Toppidrettslærer 2 skole 2).

Toppidrettskoordinator ved skole 1 påpeker hvordan det har vært en utvikling i forbindelse med hvordan elevene vurderes:

Teoretisk blir elevene vurdert i om de behersker kompetansemålene i læreplanen. De første årene hadde vi et samarbeid med klubbtrenerne om vurderingsarbeidet. Vi fremstilte det slik at det ikke var klubbtrenerne som vurderte, men at skolen hentet inn opplysninger som gjorde oss i stand til å vurdere. *Det kom ikke heldig ut. Det hadde jo selvfølgelig vært mest riktig å ta hensyn til elevenes relative utvikling når man for eksempel skal vurdere ferdighetene. Det står jo også i kompetansemålet.* Under ferdigheter så står det bare at elevene skal vise ferdigheter i spesialidretten for eksempel på VG1 toppidrettsfaget. Dette kan jo tolkes på flere måter, så vi forsøkte å snakke med klubbtrenerne og se på elevenes utvikling og ikke bare på resultater. *Det gikk ikke greit, for alle klubbtrenere ville jo selvfølgelig skryte sine egne elever opp i skyene. Vi fikk feil bilde, feil vurdering og det hele ble for subjektivt.* Vi hadde da noen uheldige klagesaker.

...Vi har også sett oss nødt til på det siste ferdighetsområdet og vurdere ut ifra sportslige resultater gjennom skoleåret. Det er jo litt ulikt fra langrenn via alpint til fotball hvor mange som deltar, og om det er resultatlistor i idretten osv. Det blir urettferdig når den ene konkurransen har 300 deltagere og den andre 5. Vi har jobbet litt med å finne en objektiv mal som kan fungere her på skolen. *Vi har prøvd å snakke litt med de enkelte trenerne hva vi skal jobbe ut i fra.* Da har vi funnet ut at vi må operere med en slags prosentvis grense. Her gjelder det å kunne vise til sportslige resultater topp 40 % i sin årsklasse i sentrale konkurranser... (Toppidrettskoordinator skole 1).

### **Kort sammenfatning**

I forhold til når det gjelder fraværsrapportering, vurdering og karaktersetning er det stor forskjell på skolenes praksis. Ved skole 1 kan toppidrettskoordinator fortelle at det ikke føres fravær overhodet, da faget ikke ligger inne i skolens IKT-verktøy. Med tanke på en «faglig påvirkningsdiskurs» finner jeg det videre oppsiktsvekkende at rektor ser ut til å være helt uvitende om at ansvarlig lærer i faget, her representert med egen stilling som toppidrettskoordinator, ikke fører fravær i faget. Den faglige påvirkningsdiskursen styrker lærerens rolle ytterligere da rektor ved skole 2 også viser til lærerne på spørsmål

om dette. Ved skole 2 rapporteres det om utfordringer med tanke på vurderingsgrunnlag og karaktersetting. Dette er forsøkt bedret ved økt inkludering av trenerne som opererer i sekundærfeltet. Ved skole 2 kan toppidrettslærerne rapportere at faget ligger inne i skolens IKT-verktøy, men også her underbygges lærerens sterke rolle i en «faglig påvirkningsdiskurs» ved at rektor ikke kan svare på hvordan fraværsføring praktiseres. Toppidrettslærerne ved skole 2 innrømmer videre at både fraværsføring, vurdering og grunnlag for karaktersetting subjektivt sett ikke er tilfredsstillende på grunn av mangelfull kontakt med enkelte av trenerne. Alle data som angår vurdering og fraværsføring angår hvilke vurderingsregler som på skolene styrer praksis i sekundærfeltet innen den pedagogiske anordningen. Toppidrettskoordinatorens uttalelser indikerer at trenerne, det vil si idrettslagenes representanter, spiller en sentral rolle med tanke på skolens pedagogiske innhold, utformet i programfaget toppidrett.

### ***3.5 Programfaget toppidrett sett i et markedsorientert perspektiv***

#### **3.5.1 Profilerings**

Jeg har sett på hvordan skolene profilerer toppidrettstilbudet og hvorfor tilbudet profileres som det gjør. Det er informasjon som angår overgangen mellom PRF og «Secondary field». Med bakgrunn i den offentlige skolens bestemmelser, er det ikke tillatt å aktivt reklamere for sitt tilbud (Utdanningsdirektoratet, 2014). Men med kjennskap til toppidrett-fagets særstilling i norsk videregående skole, ønsket jeg å se nærmere på hvordan skolene informerte om tilbudet.

Jeg spurte skole 1 om følgende: «Er det noe spesielt dere gjør for å reklamere? Har dere møter med ungdomsskoler?». Toppidrettskoordinatoren svarte som følger:

Ja, her har det også vært utvikling. Det startet med *invitasjoner til noen klubber*. Avdelingsleder er veldig god på slikt, blant annet å holde *kveldsmøter*. Han jobber mye på ettermiddag/kveld høst, vinter og vår med å informere aktuelle 10.klassinger og deres foreldre i dette nærmiljøet. Han henvender seg til alle klubber som kan være interessante og holder møter hvor jeg også er med og forteller litt om min rolle opp i det hele. Etter hvert har vi fått til disse

møtene ganske bra. Vi benytter også elever som snakker litt om sin hverdag og hvordan det er å gå på vår skole, hvordan de kombinerer trening med utdanning. De opplever dette som veldig bra, og *det er jo god reklame som går inn hos både foresatte og elever som ønsker å komme hit.*

Når skolen med avdelingsleder i spissen, selv organiserer møter for å informere og samtidig reklamere for tilbudet om å ta programfag toppidrett ved skolen, kan det vitne om at skolen opplever konkurranse om å rekruttere elever i toppidrettsmarkedet. Spesielt interessant er det at de *henvender seg til alle idrettsklubber* som kan være interessante og ikke for eksempel ungdomskoler i distriktet. Dette er nok et tegn på hvordan skolen i skjæringspunktet mellom PRF og sekundærfeltet vurderer hvem de ønsker som elever. Følgende intervjusekvens med toppidrettskoordinator på skole 1 underbygger slik reklamering særskilt for toppidrettsfaget:

Jeg: «Er toppidrett den eneste linja som bedriver reklame?»

Toppidrettskoordinator: «Som har sånne møter på kvelden mener du? Det er nok bare oss, ja».

Denne informasjon underbygger igjen at faget toppidrett blir drevet på en annen måte enn andre fag ved skolen.

Med det som bakteppe bekrefter avdelingsleder og rektor hvordan skolen oppleves i sin beskrivelse av en tøff konkurransesituasjon i byen:

...Nå møter vi konkurranse med de private skolene. Spesielt gjelder dette for «en enkelt idrett». Der spises de opp av de private skolene før søknadsfristen, før de har fått tilbakemelding på om de har kommet inn her eller ikke (Avdelingsleder skole 1).

Jeg har nesten 30 år i Oslo-skolen. I de 15 første var de politiske føringene at man gikk på skole der man bodde. Det var en geografisk politisk bestemmelse. Så kom fritt skolevalg. Da startet konkurransen. Vi har alle hørt om *A-skoler*, *B-skoler* og *ghetto-skoler*. Det medførte enorme skiller i Oslo. Resultatet ble

innføring av 50/50, som vi kalte det. Det vil si at halvparten av elevene på en skole kom fra nærområdet, og andre halvparten var der på grunnlag av fritt skolevalg. Det syntes de fleste var en god løsning. Når politikerne velger å gå bort fra geografiske skolebestemmelser, så er vi i en *konkurransesituasjon*. Det er vi i dag (rektor skole 1).

Med tanke på lokal rekontekstualisering fant jeg det aktuelt å fokusere ytterligere på hvordan skoleledelsen vurderte konkurransesituasjonen i deres lokalområde sett i forhold til andre regioner. Rektor på skole 1 fikk derfor spørsmål som tok sikte på å få vite mer om den opplevde konkurransesituasjon i Oslo-området.

Jeg spurte rektoren: «Føler du at den konkurransesituasjonen kanskje er enda større eller mer markant for Oslo-skoler enn hva den er utenfor Oslo»? Svaret viser i all sin tydelighet at rektoren ved skole 1 mener at konkurransesituasjonen i Oslo er vesentlig sterkere enn hva den er andre steder:

Ja, det er klart det. I Oslo så er det 24 videregående skoler, hvorav 3-4 er spesialskoler, og resten er konkurrerende skoler. Det er ingen by i Norge ellers som har så mange skoler, og som da har så sterk konkurranse. Antallet skoler, antall tilbud, er med på å bestemme konkurransen

Informasjonen om at Oslo har flere skoler enn andre byer i Norge, og at det skaper større konkurranse, er neppe å betrakte som overraskende informasjon fra en rektor i Oslo. Det som er spennende er måten rektor uttrykker seg på, sett i sammenheng med den spesielt positive holdningen til idrett og de tidligere negative opplevelsene aktuelle rektor tidligere rapporterer å ha hatt med fravær fra skole på grunn av idrettssatsing. Jeg utfordrer rektoren videre med følgende spørsmål: «Det du sier nå stemmer godt overens med det jeg har lest på flere hjemmesider. Skal man bli oppfattet som en skole med et spennende tilbud for Oslo-elever, så må hvert programfag være spenstig og attraktivt. Toppidrett med vinteridrett som satsingsområde ser ut til å være spesielt attraktivt. Når din skole har iverksatt tiltak for å tilby det, er det delvis med denne konkurransen i bakhodet»? Svaret som rektor ved skole 1 gir, sett i den konteksten det gis i, mener jeg viser at fagets eksistens har andre hovedårsaker enn bare å være et «kunnskapsløft»:

Det stemmer. *Vi har tatt både profileringshensyn og markedshensyn.* Slik er det en vinn-vinn-situasjon. I tillegg må skolens tilbud ta hensyn til den kompetansen den enkelte skole besitter. Vi har kjempedyktige folk på området som vi nå prøver å benytte.

Mine data underbygger at ansatte ser på tilbudet om programfaget toppidrett som et konkurransefremmende tiltak ved sin skole. Her eksemplifisert gjennom avdelingsleder ved skole 1: «...Jeg ser jo helt klart nå at *dette er konkurransefremmende for oss.* Vi har nå opptil 90 stykker som ønsker tilbudet hos oss. Det gir oss positiv omtale» (Avdelingsleder skole 1).

Skole 2 har en annen tilnærming til reklamering og konkurransefremmende tiltak. På spørsmålet: «... Har dere hatt eller har dere infomøter for foreldre som lurar på hva toppidrett er for noe? Er dette eventuelt noe dere vurderer å gjøre?» svarer toppidrettslærer 1 følgende: «Det er ikke noe vi driver med».

Toppidrettslærer 1 ved skole 2 gir imidlertid uttrykk for hvordan de, i likhet med skole 1, merker et stort opplevd konkurransepress:

... I hvilken grad vi skal reklamere for dette er i hvert fall noe jeg kommer til å ta opp på møtet på torsdag. Jeg har en datter som går siste året på ungdomskolen. Hun fikk brev fra «privat skole» i går. Jeg aner ikke hvordan de hadde fått tak i hennes adresse. Uansett var informasjonen hun fikk temmelig proff. De private aktørene er gode på dette.

Toppidrettslærerne ved skole 2 stilles videre spørsmålet: «Har dere gjort noen tiltak, eller vurderer dere tiltak for å gjøre dere mer attraktive»? Svaret som gis av toppidrettslærer 1 indikerer at temaet konkurransefremmende tiltak også har vært oppe til diskusjon ved skole 2, men at man her har vært litt mer forsiktig med å omhandle dette til en gjeldende praksis:

Nå har avdelingsleder innkalt til et møte neste torsdag hvor dette er på agendaen. Vi har pratet litt om det med studieleder og avdelingsleder... *Vi må nok bli mer offensive og markedsføre vårt tilbud på en god måte. De private skolene er veldig gode på markedsføring.*

Ved denne skolen fremheves ved flere anledninger at skolens opptreden i stor grad påvirkes av det private skolemarkedets tilbud og deres aktive markedsføring. Toppidrettslærer 1 ved skole 2 beskriver tiltak de mener deres skole burde satset mer på, som god reklame for deres toppidrettsfag:

... Annet hvert år har vi besøk av Antidoping Norge, slik at alle elevene får en forelesning. På mental trening har vi hatt besøk av [lokal idrettsutøver]. Representanter fra Sunn jenteidrett har fortalt om kosthold. Vi kunne veldig gjerne tenkt oss noe mer, gjerne hatt [lokal idrettsutøver] i en basistreningsøkt eller lignende. Å få inn folk med ekstra kompetanse vill gitt god reklame for faget. Dessverre er det lite penger.

Utdanningslederen ved skole 2 virket underveis i intervjuet særlig entusiastisk i forhold til faget og tilhørende profilering: «Vi driver og lager en liten brosjyre som prøver å si noe om skolens sterke sider. Etter tre år hos oss har du på en måte alle mulige veier åpne...» At skolens ønske om å kunne reklamere mest mulig er tilstede, skinner lett igjennom. Jeg stiller derfor følgende spørsmål: «Men dere ønsker ikke å gå aktivt ut i avisa»? Svaret jeg får er:

Nei, skolen vår er veldig tro mot fylkets bestemmelser. Kanskje litt vel tro enkelte ganger. Vi kan jo håpe på at en journalist snapper opp noe fra sosiale medier og lager en reportasje i avisa. Vi har det litt i baktankene.

Dette viser igjen at viljen for å reklamere er langt større enn hva den offentlige skolepolitikkenes rammer er. Utdanningslederens betraktninger indikerer at indirekte markedsføring vurderes, samtidig som de «offisielt» ønsker å holde seg innenfor regelverket. Dette stiller skolene i en posisjon til å utfordre gjeldende retningslinjer for å rekruttere elever til toppidrettstilbudene i et marked med konkurranse om «kundene».

### **Kort sammenfatning**

Rektor ved skole 1 bekrefter at de i en sterk konkurransesituasjon i Oslo, både vektlegger profilerings – og markedshensyn ved skolen. Avdelingsleder og toppidrettskoordinator ved samme skole virker å være spesielt opptatt av å etablere en profil som kan gi et godt samarbeid med lokale idrettslag. Ved skole 2 virker det ikke som om de ansatte er like markedsorientert som på skole 1, men også her skinner det tydelig igjennom at toppidrettslærere og utdanningsleder kunne sett for seg økt profilering av tilbudet sitt. En viktig årsak til dette virker å være konkurrerende tilbud i markedet, som innebærer at den fylkeskommunale skolens prinsipielle og praktiske muligheter for å drive reklame for sitt skoletilbud utfordres. Skolene synes begge å være særlig opptatt av konkurranse fra private toppidrettsgymnas.

### **3.5.2 Samarbeid med andre skoler**

For å se nærmere på hvordan toppidrettsfaget blir praktisert organisatorisk på den enkelte skole, ønsket jeg ikke bare å forhøre meg om samarbeid, men også undersøke eventuelt samarbeid med andre fylkeskommunale skoler. Følgende spørsmål ble stilt til avdelingsleder ved skole 1: «Har du hatt noe kontakt med andre videregående skoler eller har dere vurdert om dere skal samarbeide med andre? Tenker dere at videreutvikling går noe i retning»? Svaret som gis indikerer samarbeidslyst fra avdelingslederens side, uten at det sees på som særlig aktuelt:

Vi er i den fasen nå. Skal vi tilby klubbene i nærmiljøene et godt tilbud, så bør vi tenke samarbeid med andre skoler. Vi kan også tenke dette som en modell for Oslo-skolen. *Problemet for oss nå er at vi har blitt så enormt populære.* Av 10 langrennsløpere som ønsker å komme inn her, så får kanskje bare fem plass. Hva gjør det med gruppa da? Jo, den splittes. Kanskje opplever vi at den som har stort talent, men for dårlige karakterer til å komme inn, blir stående utenfor. Idrettslaget vi knytter til oss får da ikke den optimale effekten av at de har *utøverne* sine i samme skole og samme klubb. Det lider idretten av. Vi har snakket litt om vi skal ta kontakt med en skole som har lavere inntakspoeng enn det vi har. *Kanskje kunne vi fått en egen kode, en søkerkode for toppidrett,*



*som gjorde at de som ikke kom inn ordinært, kom inn på egen kvote. Slik kunne vi ivareta idrettslagene.*

Generelt er inntrykket mitt at avdelingslederen ved skole 1 er positive innstilt til å samarbeide med andre skoler. Først og fremst fordi egen søkerkode for toppidrett kan bidra til å få alle søkerne fra samme idrettslag til å komme inn på samme skole. Grunnen til at avdelingslederen først og fremst ser en slik ordning fra idrettens perspektiv, er at vedkommende mener det er en fordel om *utøver* kun har en trener å forholde seg til, i motsetning til å ha en «skoletrener» i tillegg til en «klubbtrener». Dette viser klart og tydelig at skoleledelsen ved skole 1 i stor grad tenker idrettens behov når rammene for toppidrettsfaget rekontekstualiseres i PRF. Rektor ved skole 1 utfordres også om eventuelt samarbeid med andre skoler, ved at jeg spurte: Har dere fått forespørsler fra eller vurdert samarbeid med andre skoler»? Rektor svarer:

Nei, vi har ikke fått noen forespørsler. Når det gjelder samarbeid, har det vært oppe til diskusjon. Først må vi gjøre noen justeringer på egenhånd før opplegget er «outstanding». Vi har lært mye de tre årene vi har holdt på. Vi trenger nok ett år til for og «sette» systemet...

Det virker på meg som om rektor ved skole 1 ikke er særlig positiv til et samarbeid, men at det ikke kan utelukkes helt i fremtiden. Kanskje kan dette ha med konkurransevilkår og rektors syn på muligheter i dagens marked å gjøre: «...Så endelige er vi kommet på plass og kan tilby et konsept som ingen andre skoler i Norge har». Jeg oppfatter rektor som om det de tilbyr nærmest er så unikt at vedkommende ikke helt klarer å se at lignende tilbud eksisterer. En slik vurdering vil nok redusere sannsynligheten for et potensielt samarbeid med andre skoler om en utvikling av faget. Slike vurderinger av et tilbud synes like mye å være et markedsanliggende som et faglig pedagogisk anliggende i lokal rekontekstualisering i PRF.

Da jeg satt med informasjon om at skole 2 hadde et slags samarbeid med en naboskole, utfordret jeg toppidrettslærerne på nettopp dette: [Naboskole] er en av konkurrentene deres, men dere har et begrenset samarbeid i forhold til lokaler. Kan dere si litt mer om

det»? Svarene på spørsmålet indikerer at samarbeidet i praksis kun er en deling av lokaler, bestemt fra fylkesnivå:

«Det er ikke noe annet enn at fylket har vedtatt at lokalene våre skal utnyttes maksimalt» (Toppidrettslærer 1 skole 2).

«Det er ikke et faglig samarbeid om toppidrett» (Toppidrettslærer 2 skole 2).

Følgende sekvens i intervjuet avdekker informasjon fra toppidrettslærer 2 ved skole 2 om at de har et mer åpent sinn med tanke på potensielle samarbeidspartnere blant andre skoler i distriktet:

Jeg: «Avslutningsvis vil jeg gjerne høre om dere har noen fremtidsplaner. Jeg tenker her på eventuelt samarbeid med andre skoler og planer for videreutvikling av tilbudet»?

Toppidrettslærer: «Nei, egentlig ikke...».

### **Kort sammenfatning**

Ingen av skolene har etablert samarbeid med andre skoler, og det virker heller ikke på meg som om noen av skolene er veldig interessert i å samarbeide med andre skoler som en av løsningene for å videreutvikle det eksisterende tilbudet i nær framtid. Det gjelder spesielt på skole 2, der det ikke ser ut til å være interesse for samarbeid i det hele tatt. Kanskje kan dette forklares delvis med noe færre skoler i regionen og dermed et mindre konkurransemarked sammenlignet med hva skole 1 opplever, og som påpekes av rektor ved skole 1. På skole 1 var de ansatte noe mer delt i sitt syn på eventuelle samarbeidsprosjekter med andre skoler. I den grad de ønsket dette, var det hovedsakelig ut i fra et «*utøver*»-perspektiv».

Utøverdiskursen underbygger igjen hva som tillegges vekt i sekundærfeltet. Mangelen på ønske om samarbeid, fra skolenes side mener jeg kan sees på som symptomatisk for informantenes eget syn på sitt tilbud: De føler i stor grad at deres eget tilbud er mer unikt enn hva det kanskje er i virkeligheten.

### 3.5.3 Lovlighet

Hva læreplan og formelle retningslinjer angår, er toppidrett et programfag på linje med andre programfag på studieforberedende linjer. Tidligere presentert data fra intervjuene viser at faget toppidrett kan by på utfordringer i forbindelse med regelverket. I forhold til regelverket uttaler rektor på skole 1 blant annet følgende: «...Vi har også vært i dialog med utdanningssetaten for å sikre at vi holder oss innenfor Opplæringslovens rammer. Litt «*finish*» gjenstår også der...»

Hvordan oppfattes så regelverket for de som styrer faget? Dette er spesielt interessant da det kan si noe om tenkemåter hos de som bedriver lokal rekontekstualisering og det kan dermed gi føringer for praksis i sekundærfeltet. Den offentlige skolen skal være gratis for elevene og er basert på gratisprinsippet (Utdanningsdirektoratet, 2014). Følgende intervjusekvens belyser i hvilken grad man får til dette ved utøving av «toppidrettsfaget»:

Jeg: «...Dette med gratisprinsippet: Man har gitt utøvere fritid så har klubbene sørget for trenere og da har det vært betalt en sum i forhold til idretten sånn jeg har forstått det. Stemmer det?»

Avdelingsleder skole 1: «Det stemmer».

Jeg: «Dere har tenkt til å ansette trenere på skolen. Vil da utøverne måtte betale en ekstra sum til klubbene? Eller vil det være fullstendig gratis?»

Avdelingsleder ved skole 1: «De betaler akkurat det samme til sine klubber som når det foregår på fritid».

Selv med bekreftelse fra avdelingsleder mener jeg at det er vanskelig å se for seg at de ulike elevene/utøverne betaler akkurat det samme uavhengig av idrett og klubbtilhørighet. Rektor ved skole 1 skisserer imidlertid et annet bilde på gjeldende lønnspraksis:

... Trenerne blir lønnet av oss. Vi kjøper trenertjenester og betaler. Nå vil det etter hvert utarbeides kontrakter. Lønn betales etter antall timer etter endt sesong, kanskje betaler vi underveis. Det vet jeg ikke helt hvordan vi skal gjøre...

Denne store forskjellen med tanke på svar indikerer for meg to ting: Først og fremst er det uklarhet i forhold til utbetaling av lønn, et system som ser ut til å være i endring. For det andre satt jeg med en sterk følelse av at rektor i vesentlig større grad enn avdelingsleder var i forsvarsposisjon i forhold til dette temaet. Om så er tilfellet, kan dette helt klart ha påvirket svarene.

Skole 2 virker å ha en praksis for lønning av trenere som samsvarer bra med det avdelingsleder ved skole 1 kunne berette om på sin skole. Intervjusekvens med toppidrettslærerne ved skole 2 avdekker imidlertid at skolen, sammenlignet med skole 1, skiller seg ut i måten de forholder seg til «gratisprinsippet» på ved og i større grad innrømme mangler ved deres egen praksis og rolle sett opp mot gratisprinsippet, når det kommer til praktiseringen av toppidrettsfaget:

Jeg: «Er tilbudet dere har helt gratis for utøverne, eller er det betaling til trener eller klubb»?

Toppidrettslærer 2 skole 2: *«Det har ikke skolen noe med. Langrenn og fotball krever en viss avgift, men jeg tror ikke de små idrettene krever noe».*

Jeg: «Men det er ikke organisert»?

Toppidrettslærer 2 skole 2: *«Nei, skolen blander seg ikke i dette. Avtaler i så henseende blir gjort mellom idrettslag og foreldre, i den hensikt å tilby utøverne trener».*

Jeg: «Trenere er ikke lønnet fra skolen. Er det da en slags frivillig kontrakt som gjelder»?

Toppidrettslærer 2 skole 2: «Om de får lønn fra idrettslag blander ikke vi oss i».

Toppidrettslærerne ved skole 2 tar klart avstand fra kontrakten mellom utøveren/eleven og treneren. Det er imidlertid noe usikkerhet om de ulike idrettslagene i enkelte tilfeller «sponser» sine respektive utøvers deltakelse i toppidrettsfaget eller ikke:

Toppidrettslærer 1: "I langrenn vet jeg at det har vært organisert ved at foreldre betaler 2500 kr for hver løper. Om de betaler selv eller om klubbene sponser, aner jeg ikke».

Toppidrettslærer 2: I [lokal fotballklubb] betales det også en sum. *De som ikke trener i [den lokale fotballklubben] på fritida og tilhører andre klubber, betaler for å være med på morgentreningene i fotball».*

Toppidrettslærer 1: «Jeg har hørt at det er en høy sum».

Toppidrettslærer 2: «Ja, det tror jeg også, men vi har ikke noe med det».

Det viser seg med andre ord at flere av de som er elever på programfaget toppidrett på skole 2 betaler en sum penger til det aktuelle idrettslaget man trener med i skoletida. Det er for enkelte imidlertid en bestemt sum for de timene man kun trener på dagtid (i toppidrettsfaget). Spørsmålet er da om en slik praksis kan ligge innenfor gratisprinsippet i norsk skole. Den gjeldende praksis ligger i stor grad ikke innenfor gratisprinsippets rammer da idrettslag ser ut til å regulere kostnaden elever har i læreplanfag.

Jeg utfordret rektor ved skole 1 på forholdet deres til Utdanningsetaten, og om de så på deres føringer som veiledende og støttende eller mer begrensende: «Som rektor, ser du på slike krav eller retningslinjer som positive i forhold til å tilby toppidrett fordi du da har noe å forholde deg til, eller er disse begrensende»? Rektorens svar viser et delt syn på føringene fra etaten:

Litt begge deler faktisk. Jeg synes det er veldig godt å vite at vi har tingene på plass, at vi er innenfor lovverket. Det har noe med å kunne sove godt om natta og være sikker på at eleven får det han/hun skal, at ingen kan komme i ettertid og si at undervisningen var mangelfull. *Vi må være rene i oppsettet vårt. Samtidig er det krevende og holde seg innenfor Opplæringsloven. Den er til dels lite fleksibel i forhold til det samfunnet vi i dag faktisk lever i. Selv om vi ønsker å stå fram som fleksible, er det ikke alltid lovverket gir den muligheten.* Vi har hatt et godt samarbeid med etaten synes jeg. De ser hvordan vi må kunne jobbe for å konkurrere mot private skoler som har egenbetaling. Vi må bruke av egen ramme.

Igjen trekkes konkurransen med de private skolene fram. Imidlertid ser det ut til at rektor er tilfreds med å ha krav og retningslinjer å forholde seg til. Det gir skolen bedre kontroll på om de driver innen opplæringsloven. Jeg utfordret avdelingsleder ved skole 1 på samme tema og spurte: «Føler du at de politiske bestemmelsene og prosessen rundt det hele er begrensende, eller ser du på dem som veiledende retningslinjer»?

Avdelingslederen gir uttrykk for en litt annen holdning omkring tematikken enn sin rektor:

Jeg ser på bestemmelsene som veiledende. *Vi har mange ganger hørt at ting ikke lar seg gjennomføre. Med justeringer har det blitt godkjent likevel.* Det gjelder innføring av kontrakter mellom idrettslag og skole, den vi kjøper vurderingsopplysninger av skal være ansatt og fraværsordninga må følges opp. Nå er vi innunder Opplæringsloven og innunder etaten sine pålegg. Vi er innenfor lovverket slik vi skal være.

Det virker som avdelingslederen har et langt mer avslappet forhold til regelverket aktuelle bestemmelser de må forholde seg til. Vedkommende presiserer videre hva som gjør utøvelsen av det aktuelle toppidrettsfaget lovlig:

...Vår skole har hverken idrettslinje eller toppidrettslinje, vi har et toppidrettstilbud/toppidrettsfag sammen med partnerne våre. Det skiller oss fra andre, der skolen eier alt og har ansatte lærere/trenere. *Vi har partnere der ute, og har trukket idretten inn der trenerne kan ta seg av sine egne utøvere.* Det går et skille mellom fritid og skole. Det er viktig å presisere det, for lovligheten av det vi gjør baserer seg på nettopp det.

Selv om det er noe ulikhet i hvor stor grad man virker å bry seg om man driver eller har drevet etter boka, virker det på meg som om man etter beste evne forsøker å respektere gjeldende regler. Rektor ved skole 1 presiserer eksempelvis hvordan skole er viktigere enn resultater hos de som tar programfaget toppidrett: «Vårt ansvar er skole. Det er jobben vår, ikke hvor fort det løpes eller hvor høyt det hoppes. Hovedansvaret vårt er å skaffe tilveie et verdipapir etter tre år, samtidig som det kan satses på toppidrett».

### **Kort sammenfatning**

Ved begge skolene virker det som om man til en viss grad justerer opplegget i forhold til at det skal kunne tilbys lovlig. Reglene oppfattes generelt å være både positive og negative for de ansatte ved skolene. På den ene siden rapporteres det om at det er en fordel med føringer slik at de kan være trygge på at det drives lovlig. På den andre siden rapporteres det om at alle reglene virker svært begrensende, og da spesielt i forhold til et markedsorientert perspektiv.

For at toppidrettstilbudet skal ligge innenfor lovverket frasier skolen seg ansvaret for gratisprinsippet ved ikke å kreve «elevpenger». Enkelte av de representerte idrettene har utøvere som er medlem av flere klubber, og ikke minst er flere klubber representert innenfor en og samme idrett. Det vurderes som mest sannsynlig at utøvere betaler en sum penger i form av treneravgift til aktuell klubb – som igjen lønner trener de har i toppidrettsfaget. Praktisering av toppidrettsfaget sett i forhold til gratisprinsippets krav forutsetter videre forskning.

### **3.5.4 Framtida til programfaget toppidrett**

Toppidrettsfaget er et relativt ungt programfag. Underveis i intervjuene ønsket jeg informantenes syn på framtida til faget. Ut fra intervjuene virker det som om de involverte lederne på hver enkelt skole ser positivt på å kunne beholde toppidrettsfaget, uten at dette er veldig viktig for skolen deres. Rektor ved skole 1 beskriver det økonomiske aspektet som avgjørende for om de vil beholde faget eller ikke i framtida:

... Til slutt kommer en til et skjæringspunkt. Hvor mye penger kan jeg bruke på få elever, men *som til gjengjeld gir et veldig godt omdømme?* Vi bruker nesten en hel stilling ekstra på å ivareta 70 elever som driver toppidrett. *Det er ganske luksuriøst, og det har ikke alle skoler råd til. Akkurat nå har vi det. Så lenge økonomien er god, vil vi få det til. Den dagen det eventuelt skranter, må vi skjære ned på tilbudet.*

Utdanningsleder ved skole 2 går ikke inn på det økonomiske feltet direkte, men fokuserer heller på å beholde flest mulig elever: «Hovedmålet er at vi skal prøve å beholde flest mulig elever». Det presiseres imidlertid at tilbudet om programfag

toppidrett ikke på noen måte er avgjørende for skolen. Utdanningslederen gir uttrykk for at toppidrettstilbudet like mye angår lærere som elever og utøvere:

Det er ikke viktig for oss å ha toppidrett som fag. Det er ikke alfa omega. Men om noen elever kan dra nytte av det å gå hos oss og samtidig få toppidrett, er det svært positivt. Grunnen til at vi nå jobber med å beholde faget, er fordi vi må demme opp litt. Vi ønsker ikke å miste mange elever, for det vil få stor betydning for våre lærere.

I dette ligger at programfaget toppidrett som skolefag også er en viktig faktor i arbeidsmarkedet og i sysselsetting av lærere på skolen.

Studieforberedende programmer i norsk videregående skole har tradisjonelt lavest frafall (Lamb, Markussen, Teese, Sandberg & Polese, 2011; Markussen, Frøseth, Lødding, & Sandberg, 2008; Markussen, 2010). For å kunne svare på hvorfor man tilbyr programfaget toppidrett kun på studiespesialisering på aktuelle skoler, fant jeg det hensiktsmessig å undersøke om skolene hadde dette som et tilbud opp mot andre studieretninger eller om det var spesielt forbeholdt studieforberedende linjer. Rektor på skole 1 beskriver hvorfor frafall ikke betegnes som et stort problem hos elever som har valgt toppidrett hos dem: «Vår erfaring så langt er at de som har søkt toppidrett er så flinke at jeg egentlig ikke har grunnlag for å mene noe ...».

Rektor blir videre utfordret på skolens tilbud i forhold til frafall: «Programfaget toppidrett tilbys som fag for de som går studieforberedende linjer. Hvorfor tilbys det ikke på linjer der frafallet er større? Eksempelvis på yrkesfag»? Svaret viser at det kun tilbys på studieforberedende linjer, men at det kan være en mulighet også for elever på andre linjer å ta faget:

For vår del er det ingen begrensning. Vi har faktisk snakket om elever på yrkesfag... Nå tenker vi på hvordan det kan være mulig å tilby toppidrett innenfor yrkesfag... Vi har ikke funnet løsningen ennå. Vi tenker muligheter for hvordan vi eventuelt kan få det til. Dette vil være en såkalt «cross-over» for



oss. Det vil si at du tar med programfag for yrkesfag inn på programfag for studiespesialisering. Det har noen timeplantekniske komplikasjoner. Yrkesfag har i utgangspunktet allerede 35 timer i uka, mens studiespesialiserende har 30 timer. Hvis du skal legge inn 5 timer toppidrett, blir det 40 timer i uka...

Det jobbes altså med en løsning der også elever fra andre linjer, eksempelvis yrkesfag, skal kunne få muligheten til å ta programfaget toppidrett. Det som igjen er oppsiktsvekkende er fraværet av samarbeid med eller inspirasjon fra andre skoler. Man prøver å finne en løsning der man kan gi dette tilbudet til yrkesfag-elever, uten at man kjenner til om dette tilbudet eksisterer noe annet sted:

Jeg: «Kjenner du til andre skoler som har tilbud for yrkesfag?»

Rektor skole 1: «Nei».

Intervjusekvens med utdanningsleder på skole 2 viser at også de kunne tenkt seg å tilrettelegge for yrkesfagelever:

Jeg: «... Akkurat det du er inne på nå synes jeg er spennende, for studiespesialisering er den retningen på videregående som har lavest frafall og som tradisjonelt har høyest status. Har du gjort deg noen tanker om hvorfor toppidrett som kanskje kan være med på hindre frafall er begrenset til elever på studiespesialiserende linje?»

Utdanningsleder: «Du stiller et godt spørsmål, og vi har faktisk tenkt litt over dette. Det er stadig noen som lurer på hvorfor elever på yrkesfag ikke kan få samme tilretteleggingen som de på studiespesialisering. Dette er det flere årsaker til. Det ene er at elever på yrkesfag i utgangspunktet har 5 timer mer i uka enn studiespesialiserende. Timeplanteknisk får vi derfor problemer. Men disse elevene har et fag som heter prosjekt fordypning. I dette faget kan man faktisk ta inn et programfag i studieforberedende utdanningsprogram. Så vi, og det kommer til å stå i brosjyren vår også, er villige til å se på muligheter for tilrettelegging for elever som går på yrkesfag».

### **Kort sammenfatning**

Ingen av skolene ser det som avgjørende å beholde programfaget toppidrett ved sin skole i framtida. På bakgrunn av høye driftskostnader for faget mener rektor ved skole 1 at toppidrettstilbudet betinger en fortsatt god økonomi. Utdanningsleder ved skole 2 er mer opptatt av personene som bekler lærerstillingene på skolen og har et ønske om at disse ikke skal miste jobben. Ved begge skolene er det tanker om å tilby toppidrett som programfag også for andre linjer, eksempelvis yrkesfag. Det virker som om det er timeplante teknisk utfordringer som har satt en foreløpig stopper for dette. Ved skole 1 ser man ingen andre løsninger enn å gjøre faget til et «tilleggsfag» for yrkesfag. Dette vil medføre at de som eventuelt velger toppidrett som programfag da får 5 timer mer i uka enn klassekameratene. Ved skole 2 rapporteres det imidlertid om at dette relativt enkelt kan løses ved at man legger det inn som eget fag innunder faget kalt prosjekt fordypning.

## 4.0 Oppsummering og konkluderende betraktninger

Denne masteroppgaven omhandler programfaget toppidrett på studieforberevende utdanningsprogrammer innen norsk videregående skole. Da skolereformen Kunnskapsløftet har gitt nye betingelser og muligheter for ikke bare å drive med idrett i skoletida, men også å kunne velge toppidrett som eget fag på ordinære studieforberevende utdanningsprogrammer, er temaet i oppgaven spesielt aktuelt. Dale (2010) framhever at skolen er en viktig samfunnsinstitusjon som har gjensidig påvirkning på samfunnet. Ved muligheter for å kunne velge toppidrett som fag synliggjøres også idrettens mulige innvirkning på skolens fagstruktur og hva som i nasjonal læreplan defineres som offisiell kunnskap (Apple, 2000, Bernstein, 2000, Kårhus, 2014) i Norge, både når det gjelder fylkeskommunale skoler og private skoler i utdanningsmarkedet. Min masteroppgave genererer kunnskap om hvordan toppidrett som offisiell kunnskap på studieforberevende utdanningsprogrammer i læreplanreformen Kunnskapsløftet rekontekstualiseres lokalt i PRF, og ved det gir regler for toppidrettslig praksis i sekundærfeltet. For å analysere hvorfor og hvordan skolene tilbyr dette faget har jeg anvendt Bernsteins (2000) pedagogiske anordning (the pedagogic device) som teoretisk rammeverk, samt fokusert på utøverdiskurs, faglig påvirkningsdiskurs og pedagogisk fleksibilitetsdiskurs. Forankret i Bernsteins teori om den pedagogiske anordning, er rekontekstualisering gjennomgående anvendt i mine analyser som analytisk begrep.

Informanter i mine data fra dybde-intervjuer stiller samtlige seg svært positive til idrett og toppidrettsfaget. Intervjudata avdekker at alle har drevet aktiv idrett tidligere. Det er særlig interessant som «surrounding text» i analyse av innstillingen til toppidrettsfaget at begge rektorer har en idrettsbakgrunn som inkluderer deltakelse på landslag. Det er interessant med tanke på tilretteleggingen av faget og derunder, tilhørende pedagogisk fleksibilitetsdiskurs på skolene. Det kunne i senere forskning vært spennende å få mer kunnskap om hvordan holdningen til idrett og toppidrettsfag er blant ansatte på andre studieforberevende linjer som tilbyr (og de som ikke tilbyr!) programfaget toppidrett som en del av sitt utdanningstilbud.

Idrettsklubber og foreldre til potensielle «toppidretts elever» ser ut til å ha vært aktive aktører i etableringen av programfaget toppidrett på de to skolene. Pådriverne for toppidrettsfaget på begge skolene virker å være veldig opptatt av at faget skal bidra til at elevenes hverdag innen utdanning på studieforberedende linje skal øke fleksibiliteten med tanke på idrettshverdagen. Et slikt ønske samsvarer med sentrale etableringsårsaker ved skolene, der lokale idrettsklubber og foreldre spilte avgjørende og sentrale roller i PRF. I de aktuelle skolekontekstene oppfatter jeg utøver-diskursen gjennomgående som overraskende sterk da det fremgår av mine data at «utøver»-begrepet brukes hyppig i omtale av elevene. Elever som har fått plass på skolenes valgfrie toppidrettsfag omtales mer som utøvere enn som elever!

Data generert gjennom mine intervjuer går i retning av at programfaget toppidrett drives på en annen måte enn andre fag med tanke på faglig profilering. Rektor ved skole 1 gir et bilde av en sterk konkurransesituasjon i Oslo, der både profilerings- og markedshensyn vektlegges eksplisitt. Ansatte ved skole 1 virker, i forhold til pedagogisk fleksibilitetsdiskurs, å være spesielt opptatt av å etablere en profil som sikrer et godt og fleksibelt samarbeid med lokale idrettslag. I «pedagogisering» av toppidrett i det rekontekstualiserende felt ser det derfor ut til at marked og etterspørsel er vesentlige faktorer. Selv om de ansatte ved skole 2 ikke virker å være like konkurranseorientert som skole 1, er det tydelig at toppidrettslærere og utdanningsleder ønsker økt profilering i markedet av sitt toppidrettstilbud. Men det oppleves i noen grad at skolepolitikkenes rammer begrenser profileringsmulighetene. I en slik kontekst er begge skolene opptatt av konkurranse fra private toppidrettsgymnas.

På bakgrunn av data generert gjennom mine intervjuer viser det seg at det på lik linje som i andre fag, stilles kompetansekrav til lærerne i toppidrettsfaget. Ingen av skolene stiller imidlertid krav til trenerne som engasjeres. Det er tydelige forskjeller på trenernes rolle ved de to skolene. Ved skole 1 ansettes trenere i delstillinger. Gjennom partnerskapsavtaler mener informanter på skole 1 at faget drives lovlig samtidig som avtalene sees på som en ekstra sikkerhet med tanke på karaktersetting. Skole 2 har ikke partnerskapsavtaler, men tilbyr faget til alle elever som allerede har en trener, forutsatt at det er en regelmessig kontrakt mellom treneren og toppidretts elevene. I undervisning og vurdering av elevene spiller trenerne tilknyttet begge skolene en betydelig rolle i

driften av toppidrettsfaget med tanke på faglig og pedagogisk praksis. Hedberg (2014) redegjør i sin doktorgradsavhandling at trenere tilknyttet svenske videregående skoler først og fremst ser på seg selv som trenere og ikke lærere når det kommer til praktisering av sitt skolefag. Dette ser jeg kan være overførbart til norsk kontekst. Det aktualiserer innflytelsen trenere har i sekundære felt (secondary field) med tanke på hva som skal vektlegges i pedagogisk praksis i toppidrettsfaget som programfag.

Ingen av skolene samarbeider med andre skoler i praktisering av toppidrettsfaget. Skole 1 er delt i sitt syn når det gjelder et potensielt samarbeid. I den grad de ønsker et samarbeid, er det ut fra utøverhensyn gjennom maksimering av pedagogisk fleksibilitetsdiskurs. Ved skole 2 vurderte man ikke å samarbeide med andre skoler i det hele tatt.

Det er imidlertid interessant at begge skoler arbeider med å tilby faget for yrkesfag. De ansatte ved skolene virker ikke å ha kjennskap til andre skoler som tilbyr toppidrett på yrkesfag. Dette indikerer at det så langt har vært lite interesse for samarbeid mellom skolene i forhold til utvikling av programfaget toppidrett. Det virker rett og slett som om de ansatte på skolene ser på sitt eget tilbud som noe som andre ikke tilbyr. Da tilbudet om toppidrettsfag på skolene fortsatt er ungt, og da det i tillegg kommer frem at begge skolene har hatt og har store utfordringer med å gjennomføre faget på en lovlig måte, er det for meg underlig at det ikke eksisterer et større samarbeid mellom skolene og andre fylkeskommunale skoler i samme marked. Forhåpentligvis kan denne oppgaven og andre lignende forskningsoppgaver generere mer kunnskap og kanskje også oppmuntre til mer samarbeid om programfaget toppidrett i framtida.

Begge skolene oppfatter de politiske reglene de skal praktisere etter som både positive og negative. Reglene trykker at man driver lovlig samtidig som de gir begrensninger sett i et markedsorientert perspektiv. Intervjuene har avdekket at skolene er seg bevisst hvordan de praktiserer «gratisprinsippet». Avgifter som påløper «utøvere» i programfaget toppidrett er å betrakte som en «gråson» i ytterkant av gratisprinsippet. Skolene har brukt ulike metoder for å få gjennomført faget til tross et generelt påbud om at elevene ikke skal betale penger for skoletilbudet. Selv om ledelsen på skolene påstår at tilbudet er helt gratis, kommer det frem gjennom intervju med toppidrettslærerne at

det nok ikke er slik for alle elevene. Det reiser interessante problemstillinger som bør belyses med ny forskning. Det vil være hensiktsmessig med videre forskning på dette feltet for å generere kunnskap om hvordan toppidrettstilbudet, som markedsorientering generelt, i skolen kan utfordre «gratisprinsippet». Slik forskning bør inkludere både trenerne og idrettslag, men også elever og foreldrene.

Mine intervjudata avdekker at skoleledelsen i stor grad ikke deler Kunnskapsløftets fokus på læring og vurdering når det gjelder hvorfor og hvordan toppidrettsfaget utføres som fag på de enkelte skoler. Mine analyser viser betydelige avvik fra nasjonale retningslinjer når det gjelder hvordan de to skolene i mitt utvalg praktiserer karaktersetting og fraværshåndtering. Ved skole 1 føres ikke fravær i toppidrettsundervisningen overhodet, da faget ikke ligger inne i skolens IKT-verktøy (!). Rektorene på begge skolene virker å være helt uvitende om rutiner på fraværshåndtering i faget. Manglende kunnskap om dette hos skolelederne indikerer gjennom faglig påvirkningsdiskurs at rektorene ved skolen synes å ha liten innflytelse på praktisering av toppidrettsfaget. Ved skole 2 ligger faget inne i skolens IKT-verktøy. Men rektor på skole 2 kan heller ikke svare på spørsmål angående praktisering av fraværshåndtering, og det virker som om lærerne, sett ut ifra faglig påvirkningsdiskurs, har stor innflytelse med tanke på praktiseringen av toppidrettsfaget. Skole 2 rapporterer om utfordringer med tanke på vurderingsgrunnlag, fraværshåndtering og karaktersetting. For å bedre dette rapporteres det om at de ønsker økt inkludering og mer kontakt med trenerne i sekundærfeltet (secondary field). Jeg finner det oppsiktsvekkende at trenerne spiller en sentral rolle med tanke på skolens pedagogiske innhold i programfaget toppidrett. Jeg mener det viser mangel på kritiske utdanningspolitiske og pedagogiske overveielser i lokal autonom rekontekstualisering og vurdering av hva som betyr noe i det sekundære felt innen den pedagogiske anordningen. Ordninger ved de to skolene synes å sette pedagogiske krav til praksis til side eller i beste fall underordne dem pragmatiske hensyn og partnerskapsavtaler.

I en slik kontekst er skoleledelsens tanker om framtida til toppidrettsfaget interessant. Det synes ikke å være avgjørende for de to skolene at tilbudet om toppidrett som et programfag opprettholdes. Ved begge skolene er det planer om å kunne inkludere yrkesfagelever og ikke bare elever på studieforbereende i toppidrettstilbudet. Det

rapporteres om at det vil være timeplante teknisk utfordrende, men skole 1 mener dette kan løses ved å legge inn toppidrett som eget fag under «prosjekt fordypning».

Hovedgrunnene til at skolen i dag holder tilbudet gående, er at det er positivt for elever å bli gode i idretten sin, at det er økonomisk forsvarlig og at lærerne som har en del av stillingen sin opp mot programfaget kan fortsette med dette. Som en konkluderende betraktning synes mine intervjudata å vise at det økonomiske aspektet fremstår som en noe tåkelagt omgåelse av gratisprinsippet i fylkeskommunal skole. Dette gjøres ved at idrettslag blant annet tar betalt for å støtte skolens toppidrettsfag med trenere og slik synes å praktisere en omgåelse av gratisprinsippet.

## 5.0 Referanser

- Apple, Michael W. (2000). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age* (2. Utg.). London: Routledge.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Bernstein, B. (2001). Pedagogiske koder og deres praksismodaliteter. I: *Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt*. København: Akademisk.
- Braun, A., Ball, S., J. & Maguire, M. (2011). Policy enactments in schools introduction: Towards a toolbox for theory and research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32:4, 581-583, DOI: 10.1080/01596306.2011.601554
- Cherryholmes, C.H. (1988). *Power and Criticism. Poststructural Investigations in Education*. New York:Teacher College Press
- Chouliaraki, L. & Fairclough, N. (2007). *Discourse in late modernity. Rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: University press.
- Dale, E., L. (2010). *Kunnskapsløftet på vei mot et felles kvalitetsansvar?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Dowling, F (1998). *Tales of Norwegian physical education teachers: A life history analysis*. Doktorgradsavhandling ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Everett, E., L. & Furuseth, I. (2008). *Masteroppgaven: Hvordan begynne – og fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hedberg, M. (2014). *Idrotten setter agendan. En studie av Riksidrottsgymnasietränares handlande utifrån sitt dubbla uppdrag*. Doktorgradsavhandling ved Göteborgs universitet, Göteborg.
- Houlihan, B. & Green, M. (2006). The changing status of school sport and physical education: Explaining policy change. *Sport, education and society*, Vol. 11, No. 1, pp. 73-92.
- Kårhus, S. (1985). *Toppidrett og skolegang. Opplegg og erfaringer med kombinasjon toppidrett-skolegang i den svenske gymnasieskolen*. Oslo: Notater og rapporter fra Norges idrettshøgskole, nr. 78.
- Kårhus, S. (2001). «Idrettslinja» i den videregående skole: Utdanningspolitikk og skoleutvikling i kontekst. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2-3, 201-210
- Kårhus, S. (2011). Utdanningsmarkedet og rekontekstualisering av utdanningskvaliteter. *Uniped, årgang*, 34, 43-54.
- Kårhus, S. (2014). What limits of legitimate discourse? The case of elite sport as «thinkable» official knowledge in the Norwegian national curriculum. *Sport, education and society*. DOI: 10.1080/13573322.2014.975112



- Kårhus, S. (2016). Aktiv idrettsungdom: Privilegerte elevgrupper i skolesystemet? I Ø. Seippel, M.K. Sisjord & Å. Strandbu. *Ungdom og idrett*. Oslo: Cappelen Damm, Akademisk.
- Kårhus, S. (2016). Diskurser i tilrettelegging for idrettsaktive elever i skolesystemet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100, 37-48.
- Kvale, S., & Brinkmann, S (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Laake, P., Olsen, B.R. & Benestad (2008). *Forskning i medisin og biofag* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Sandberg, N., & Polesel, J. (eds) (2011). *School dropout and completion: international comparative studies in theory and policy*, Springer: Dordrecht.
- Lindgaard, B., & Rizvi, F. (2010). *Globalizing education policy*. London and New York: Routledge.
- Lund, S. (2012). Regulation and deregulation in education policy: New reforms and school sports in Swedish upper secondary education. *Sport, education and Society*, Vol. 19, No. 3, 241-257.
- Markussen, E., Frøseth M.W., Lødding, B. & Sandberg, N. (2008). *Bortvalg og kompetanse. Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter*. NIFU STEP rapport 13/2008.
- Markussen, E. (red) (2010). *Frafall i utdanning for 16-20-åringer i Norden*. København: Nordisk Ministerråd.
- Penney, P., & Evans, J. (1999). *Politics, Policy and Practice in Physical Education*. London and New York: Routledge.
- Postholm M.B. (2010). *Kvalitativ metode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Singh, P. (2002). *Pedagogising Knowledge: Bernstein's Theory of the Pedagogic Device*. Hentet 31. April 2015 fra: <http://eprints.qut.edu.au/1770/1/1770.pdf>
- Stenberg, O. (2007). Den pedagogiske anordningens formidling av makt og kontroll i den pedagogiske diskurs. I: S., S. Hovedenak, R. Riksaasen & V. Wiese (Red.), *Klasse, kode og identitet. Bernstein I norsk forskning* (s. 105-122). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2014). *Gratisprinsippet*. Hentet 26. april 2016 fra: <http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/Innhold-i-opplaringen/Gratisprinsippet/>
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplan i toppidrett – valgfrie programfag i utdanningsprogram for idrettsfag*. Hentet 30. april 2016 fra: <http://www.udir.no/kl06/IDR5-01>

## 6.0 Vedlegg

### Vedlegg 1:

#### Intervjuguide til rektor/avdelingsleder:

(I tillegg til generell intervjuguide vil jeg legge til spørsmål med utgangspunkt i skolens hjemmeside på internett, og gjerne starte med spørsmål med deres egen tekst som grunnlag).

\*Hva er det skolen legger særlig vekt på skal kjennetegne dette programfaget?

\*Hvordan opplever du i dag konkurransen om elever mellom skolene i fylket?

-Vil du si at konkurransen har endret seg de siste årene (på hvilken måte)?

-Vil du si at din skole har iverksatt tiltak med slik konkurranse i bakhodet (hva slags tiltak? Inngår valgfagstilbud i slike tiltak?)

\*Hvordan tilbyr dere toppidrett som programfag?

\*Vil du si at toppidrett valgfag en form for tilpasset opplæring?

\*Har enkelte miljøer/nettverk bidratt spesielt rundt etableringen/driften av toppidrett som programfag ved skolen? (kan du si noe om hvordan?):

-Idrettsfagslærer/klubber/trenere/elever/foreldre/politikere (lokale?)/næringslivet?

-Kan man si at det har vært noen aktive pådrivere i tillegg til deg som rektor for å tilby toppidrett ved skolen (hva har vært deres agenda?)

\*Toppidrett ble innført som nytt fag og ny fagbetegnelse i den nasjonale læreplanen med 2006 reformen. Men læreplaner angir ikke krav til lærer i fagene. Hvilke krav til utdanning og kompetanse har du satt til lærere som skal undervise i toppidrett?

-Vil du si at kravene til undervisningspersonell i faget toppidrett er annerledes enn til utdannings- og kompetansekrav til lærere i kroppsøvingsfaget? Hvorfor?

-Hvis trenere, som ikke er lærere på skolen underviser i toppidrettsfaget, hvilke krav til pedagogisk utdanning stiller du som rektor til dem?

-Vil du si at det er populært blant skolens lærere å få faglig ansvar for toppidrett programfag/undervise i toppidrett? (eventuelt: Hvordan velges lærere for et slik ansvar?)

\*Elever på studiespesialisering har lavest frafall i VGS. De er elevene på programmet som i den norske skolen tradisjonelt har høyest status. Hvordan vil du forklare at de idrettsfaglige programfagtilbudene er begrenset til denne kategori lite utsatte elever?

\*Hvordan vil du begrunne at toppidrett programfag er et tilbud som motvirker frafall fra videregående skole?

## **Vedlegg 2:**

### **Intervjuguide til «toppidrettslærer»:**

(I tillegg til generell intervjuguide vil jeg legge til spørsmål med utgangspunkt i skolens hjemmeside på internett, og gjerne starte med spørsmål med deres egen tekst som grunnlag).

Hvorfor tilbyr dere toppidrett som programfag?

Hvordan tilbyr dere toppidrett som programfag?

Har enkelte miljøer/nettverk bidratt spesielt rundt etableringen/driften av toppidrett som programfag ved skolen? (kan du si noe om hvordan?):

\*Idrettsfaglærer/klubber/trenere/elever/foreldre/politikere (lokale?)/næringslivet?

-Kan man si at det har vært noen aktive pådrivere for å tilby toppidrett ved skolen (hva har vært deres agenda?)

-Toppidrett ble innført som nytt fag i den nasjonale læreplanen med 2006 reformen.

Men læreplaner angir ikke krav til lærer i fagene. Hva er din bakgrunn for å undervise i programfag toppidrett (og eventuelt andre som underviser i faget)?

\*Det er konkurranse mellom skoler for å få elever til sin skole og sine linjer.

-Hvilke strategier praktiserer dere for å få elever til toppidrettstilbudet?

\*Elevene skal ha karakterer. Hvordan setter dere karakterer? Hva vektlegger dere og hvem bedømmer hvilken karakter elevene med toppidrett skal ha?

### **Vedlegg 3:**

#### **Henvendelse til skoler:**

Til rektor ved ..... skole

Invitasjon til å delta i prosjektet «Toppidrett som valgfritt programfag i det norske skolesystemet».

Kort om meg: Jeg er masterstudent ved Norges idrettshøgskole (NIH), seksjon for trening, coaching og idrettspsykologi. Dette året avslutter jeg mastergraden min med å skrive en masteroppgave, der jeg ser nærmere på valgfaget toppidrett og hvordan dette praktiseres på studiespesialiserende utdanningsprogrammer uten «idrettslinje».

Temaet på masteroppgaven min er «Toppidrett som offisiell kunnskap i nasjonal læreplan for studieforberedende utdanningsprogrammer i læreplanreformen Kunnskapsløftet». Oppgaven er en del av et større prosjekt, ledet av Svein Kårhus, som også fungerer som min veileder på NIH. Prosjektet ønsker å se nærmere på faget toppidrett og herunder hva, hvorfor og hvordan faget toppidrett er konfigurert som offisiell kunnskap på studieforberedende utdanningsprogrammer i det norske utdanningssystemet.

I forskningen min vil jeg gjennom analyse av politiske bestemmelser, mål og retningslinjer fokusere på skolereformen Kunnskapsløftet og læreplanen i idrett. Videre vil jeg generere data gjennom kvalitative intervjuer med rektor og «toppidrettslærer» ved 2-3 utvalgte skoler som grunnlag for analyse i prosjektet.

Informasjon om datainnsamlingen: Jeg planlegger å gjennomføre intervjuene i tidsrommet oktober-november. Intervjuene vil alle gjennomføres av meg personlig, og jeg er meget fleksibel på dato/tidspunkt. Intervjuene vil ha en varighet på inntil 45 minutter. De vil være semistrukturerte og preget av åpne spørsmål med formål om å stimulere til dialog. Videre vil de bli tatt opp på lydbånd og deretter transkribert av meg.

Anonymitet: Personopplysninger ut over stillingen som rektor/lærer vil ikke være aktuelt da alle spørsmål vil være knyttet til valgfaget toppidrett som tilbud ved den lokale skolen.

Involverte skoler og tilhørende personer (intervjuobjekter) vil bli anonymisert. Alle bakgrunnsopplysninger lagres under pseudonym og adskilles fra korrespondanse med navn på personer i utvalget, samtykkeerklæringer (som undertegnes i forkant av hvert enkelt intervju) og øvrig datamateriale. Alle bakgrunnsopplysninger vil videre slettes ved prosjektslutt 01.08.2015. I rollen som forsker forholder jeg meg til taushetsplikten og andre forskningsetiske retningslinjer gitt av personvernombudet (NSD).

Jeg setter meget stor pris på om du tar deg tid til å svare på denne henvendelsen. Du kan enten fylle ut og returnere vedlagte svar-ark på mail, eller du kan sende meg en e-post ([eskarholen@hotmail.com](mailto:eskarholen@hotmail.com)) og meddele om du tillater eller ikke tillater at jeg kan ta kontakt med deg og en «toppidrettslærer» på din skole med formål om å avtale tidspunkt for intervjuer. Jeg vil avklare et tidspunkt for intervju som passer dere. Jeg kommer personlig til skolen for å gjennomføre intervjuene.

Tusen takk for at du har tatt deg tid til å lese min henvendelse og ta gjerne kontakt om du har spørsmål omkring prosjektet eller dette invitasjonsskrivet. Jeg håper på et positivt svar!

Med vennlig hilsen Even Skårholen

[eskarholen@hotmail.com](mailto:eskarholen@hotmail.com)

Mobil: 90 69 78 88

Svar-ark til:

Masterstudent Even Skårholen,  
Budorveien 12,  
23 40 Løten

Jeg har gjort meg kjent med orienteringen om forskningsprosjektet «Toppidrett som offisiell kunnskap i nasjonal læreplan for studieforberedende utdanningsprogrammer i læreplanreformen kunnskapsløftet» og invitasjonen til å delta i datainnsamlingen, og vil på det grunnlag

tillate

ikke tillate

at Even Skårholen kan kontakte meg for å avtale tidspunkt for et intervju (vennligst sett en ring rundt det svaralternativet som er aktuelt for deg).

.....

Navn

.....

Skole

.....

Sted

.....

Dato

.....

Underskrift

#### **Vedlegg 4:**

##### **Samtykkeerklæring til innsamling og bruk av data til forskningsformål**

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

.....

sted

.....

Dato

.....



## **Vedlegg 5:**

### **Mail med bekreftelse på godkjenning fra NSD:**

**Fra:** Hildur Thorarensen [mailto:hildur.thorarensen@nsd.uib.no]

**Sendt:** 10. oktober 2014 13:50

**Til:** Svein Kårhus <svein.karhus@nih.no>

**Emne:** Prosjektnr: 30006. Toppidrett som valgfag for elever på på studiespesialiserende utdanningsprogrammer i det norske skolesystemet

### **BEKREFTELSE PÅ ENDRING**

Hei, viser til endringsskjema registrert hos personvernombudet 06.10.2014. Vi har nå registrert følgende endringer;

- Masterstudent Even Skårholen skal inkluderes i prosjektet. Veileders navn og kontaktinformasjon må tilføyes det nye informasjonsskrivet.
- Utvalget utvides med antall personer (rektorer og lærere)

Personvernombudet forutsetter at prosjektopplegget for øvrig gjennomføres i tråd med det som tidligere er innmeldt, og personvernombudets tilbakemeldinger. Vi vil ta ny kontakt ved prosjektslutt.

--

Vennlig hilsen/best regards

Hildur Thorarensen  
Rådgiver/Adviser

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
(Norwegian Social Science Data Services)  
Personvernombud for forskning  
(Data Protection Official for Research)  
Harald Hårfagres gate 29, 5007 BERGEN





