

Tormod Skjerve Vatten

---

## Trener-utøver relasjonen i programfaget Toppidrett 3 i videregående skole

En studie på hvordan langrennstrenere og langrennsutøvere opplever det relasjonelle forholdet sin betydning for ferdighetsutvikling, individualisering og totalbelastning.

---

Masteroppgave i idrettsvitenskap  
Seksjon for Kroppsøving og Pedagogikk  
Norges idrettshøgskole, 2017



## Sammendrag

Hensikten med denne studien var å se betydningen av det relasjonelle forholdet mellom langrennstrenerne og langrennsutøvere i Toppidrett 3 på videregående skole. Hva det har å si for utøverens opplevelse av ferdighetsutvikling, totalbelastning og individualisering, men også hvordan det relasjonelle forholdet påvirket trenerens tilrettelegging for de ovennevnte faktorene. Denne studien har en bred teoretisk tilnærming, da dette er et lite utforsket område. For å sette studien i en skolekontekst, har Goodlads læreplannivåer og prinsippene om vurdering for læring blitt benyttet. Dette har blitt supplert med relevant teori innenfor pedagogikk, treningslære, kommunikasjon og relasjon.

Det ble gjennomført delvis strukturerte intervjuer med åtte utøvere og fire trenere fra tre forskjellige skoler, hjemmehørende i ulike regioner. Alle skolene i studien velger å samkjøre Toppidrett med de felles programfagene Aktivitetslære og Treningslære. Dette for å få nok timer til spesifikk langrennstrening, og for å optimalisere hverdagen og ferdighetsutviklingen til utøverne. Den skolen som samkjører programfagene minst, ønsker flere undervisningstimer i Toppidrett. Dette for å få mer tid til å etablere relasjon, og følge opp utøverne så tett som ønsket. Trenerne uttrykte at det sjeldent var tid nok til å gjennomføre gode treningssamtaler og evalueringsmøter utenom treningsøktene. Utøverne uttrykte at tilbakemeldingene fra treneren varierte, og opplevde til tider manglende forståelse for å få tilpasset øktene mot deres behov.

Både trenerne og utøveren i denne studien opplever det betydningsfullt å ha en god relasjon og dialog med hverandre. Dette gjør at utøverne kan utvikle ferdigheter gjennom å tilpasse opplegget ut i fra egen totalbelastning. Samtidig påpeker trenerne at fellesopplegget i faget må prioriteres. Men det er viktig for trenerne å vise utøverne tillit til å tilpasse opplegget selv, men samtidig være tydelig på hva utøverne skal lære og hva som er forventet av dem. Selv om både trenerne og utøverne ønsket mer tid til undervisning og oppfølging, kan muligens en tydeligere bruk av prinsippene i vurdering for læring være viktig for å sikre at budskapet er forstått. Dette kan spesielt gjelde ved karactersetting, der utøverne uttrykker at vurderingen baseres på resultater i nasjonale konkurranser og testløp, fremfor kompetansemålene i Toppidrettsfaget.

Nøkkelord: Idrettsfag, Toppidrett Langrenn, Trener-utøver relasjon, Ferdighetsutvikling

## Forord

Denne masteroppgaven i idrettsvitenskap er skrevet på Norges idrettshøgskole ved seksjonen for Kroppsøving og Pedagogikk, og markerer at en fantastisk studenttilværelse er over.

Jeg vil først og fremst takke skoler, trenere og utøvere som omtrent kastet det de hadde i hendene, ryddet plass i time- og treningsplanen, og stilte opp til intervju. Ekstra hyggelig var det at dere så behovet for en masteroppgave innenfor dette temaet.

Takk til min eminente veileder Per Midthaugen som sent og tidlig har svart på mail, satt tydelige frister og sagt ifra hvis det var på tide å brette opp ermene. Uten dine innspill hadde ikke oppgaven vært den samme. Ellers takk for en durabelig duell på Birkebeinerrennet i skøyting. Vi ble aldri enige om det var 45 eller 60 minutter avstand mellom oss som gjaldt. Men med 59 minutter og jeg først, tror jeg vi lar den ligge. Setter pris på alle digresjonene og røverhistorier fra Svalbard, Anterselva og Engadin Skimaraton, for ikke å glemme fører rapportene fra Sjusjøen. Dette har, muligens i litt for stor grad, fått meg til å tenke at dette tross alt bare er en master.

Til master-klassen som har holdt meg med selskap gjennom dialoger og monologer om å være finsk i Norge, grove sørlandske vitser, snap-stories, sykkel-computere, en supertorsdag iblant, og spontanturen til Frankrike for å oppleve EM i fotball – takk!

Takk til Vilde og Veronika som tok på seg jobben som korrekturlesere, og til livredderne i Dropbox ved et og annet sammenbrudd i en litt for slitt Acer aspire.

Til Kjelsås Langrenn som har gitt meg tillit til å utvikle meg som langrennstrener og pedagog gjennom denne perioden. Jeg er ydmyk og stolt over å få jobbe i Norges beste juniorgruppe, og ha vært en del av verdens best trente trenersteam sammen med Kristian, Erik og Linn. Deres kunnskap og interesse for idretten og å jobbe med utøverne, både som mennesker og utøvere, har inspirert meg. Takk! Gleder meg til fortsettelsen!

Oslo, mai 2017

Tormod Skjerve Vatten

# Innhold

<b>Sammendrag</b> .....	<b>3</b>
<b>Forord</b> .....	<b>4</b>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>7</b>
1.1 Valg av problemstilling .....	8
1.2 Begrepsavklaring og utforming av avhandlingen .....	10
<b>2. Teoretisk forankring</b> .....	<b>11</b>
2.1 Idrettsfagets og Toppidrettsfagets historie og utvikling.....	11
2.2 Programfaget Toppidrett .....	13
2.2.1 Læreplan i Toppidrettsfaget og felles programfag .....	14
2.2.2 Læreplanarbeid .....	16
2.2.3 Vurdering for læring .....	17
2.2.4 Toppidrett i idrettens betydning og for morgendagens utøvere.....	19
2.3 Prestasjonsbestemmende faktorer og treningsprosessen i langrenn.....	20
2.3.1 Ferdighetsutvikling .....	21
2.3.2 Treningsplanlegging og periodisering .....	22
2.3.3 Kroppslig utvikling og individualisering .....	23
2.3.4 Totalbelastning .....	24
2.4 Relasjonelle forhold mellom trener og utøver .....	26
2.4.1 Kommunikasjon og relasjon .....	26
2.4.2 Miljø og fellesskap .....	31
<b>3. Metode</b> .....	<b>34</b>
3.1 Kvalitativ tilnærming og metode .....	34
3.1.1 Forforståelsens påvirkning.....	35
3.2 Utvalg og rekruttering.....	36
3.2.1 Rekruttering av videregående skoler .....	36
3.2.2 Rekruttering av trenere og utøvere .....	37
3.3 Datainnsamling .....	38
3.3.1 Intervjuguide.....	39
3.3.2 Intervjuguidens utforming .....	39
3.3.3 Prøveintervju .....	40
3.3.4 Gjennomføring av intervju .....	41
3.3.5 Transkribering av datamateriale .....	43
3.4 Analyse av datamaterialet.....	45
3.4.1 Kategorisering og koding .....	46
3.5 Reliabilitet, validitet og overførbarhet i studien .....	46
3.5.1 Reliabilitet .....	47
3.5.2 Validitet .....	48

3.5.3	Overførbarhet.....	49
<b>3.6</b>	<b>Etiske refleksjoner .....</b>	<b>49</b>
<b>4.</b>	<b>Resultater og diskusjon.....</b>	<b>52</b>
<b>4.1</b>	<b>Om informantene.....</b>	<b>52</b>
4.1.1	Skole A .....	52
4.1.2	Skole B .....	54
4.1.3	Skole C .....	55
<b>4.2</b>	<b>Praktisering av læreplanen i Toppidrett 3 og felles programfag .....</b>	<b>57</b>
4.2.1	Valgfrihet, samkjøring og teori-undervisning .....	59
4.2.2	«Jobbes det grundig med kompetansemålene, gås det jo forttere da» .....	62
4.2.3	Samspill mellom fellesfag og felles programfag .....	64
<b>4.3</b>	<b>Ferdighetsutvikling og individualisering .....</b>	<b>69</b>
4.3.1	«Har vi ikke fokus på aerob kapasitet så bommer vi i langrenn» .....	69
4.3.2	Treningsopplegg og struktur.....	73
4.3.3	Kroppslig utvikling og individualisering.....	75
<b>4.4</b>	<b>Totalbelastning.....</b>	<b>79</b>
4.4.1	«Viktigste nøkkelen er søvn» .....	81
4.4.2	Det å kombinere skole og idrett.....	83
<b>4.5</b>	<b>Kommunikasjon og relasjonelle forhold.....</b>	<b>85</b>
4.5.1	Samarbeidet mellom klubb og skole.....	85
4.5.2	Einstøinger i eller utenfor miljø? .....	87
4.5.3	Hva skal jeg lære og hva er forventet av meg? .....	90
4.5.4	Involvere utøverne i arbeidet .....	93
4.5.5	Tilbakemeldinger på kvalitet og råd om forbedring .....	95
<b>5.</b>	<b>Oppsummering og fremtidig forskning .....</b>	<b>100</b>
<b>6.</b>	<b>Referanser .....</b>	<b>104</b>
<b>7.</b>	<b>Vedlegg .....</b>	<b>112</b>

# 1. Innledning

Idrettsfag har vært et populært forskningsområde siden inntoget i videregående opplæring på midten av 70-tallet (Kårhus, 2016). Fra å være et grep for å få flere ungdommer til å ta utdanning, har det i tråd med den sosiale aksepten med å utøve toppidrett senere tid i, blitt en arena der idrettsutøvere kan utvikle ferdigheter innenfor sin spesialidrett (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Dette har gjort at det valgbare programfaget Toppidrett er blitt innført i den videregående opplæringen slik at elever skal få mulighet til å utvikle ferdigheter i en selvvalgt spesialidrett (Kårhus, 2016). Olympiatoppen (2011a) presiserer at det er skolenes ansvar å tilrettelegge for en helhetlig og langsiktig utvikling av utøvere. Dette skal sørge for at utøverne kan gjennomføre videregående opplæring med godt grunnlag for videre utdanning og idrettskarriere. Samtidig er kombinasjonen mellom skole og idrett utfordrende, og det er blitt rapportert at idrettsutøvere nedprioriterer utdanning for å fokusere på å nå verdenstoppen i idretten (Christensen & Sørensen, 2009; Cosh & Tully, 2014).

Sentral i prosessen med å utvikle ferdigheter i spesialidretten gjennom Toppidrettsfaget, er treneren som er ansatt på skolen. Ifølge Spurkeland (2011) er en rolle som trener eller lærer en viktig og krevende ledelsesjobb. Treneren skal sørge for en optimal ferdighetsutvikling og tilrettelegge treningen ut fra utøverens behov, og må dermed være fleksibel i sin rolle (Enoksen, 2002). Enoksen (2002) formidler videre at trenerens rolle krever kompetanse i treningslære, coaching, fagspesifikk kunnskap, samt en funksjon som analysator, administrator og pedagog. Det kan oppleves som utfordrende å beherske alle de ovennevnte faktorene. En trener i Toppidrettsfaget kan også ha utøvere innenfor ulike idretter. Et eksempel kan være at skoler som ikke tilbyr langrenn som spesifikk fordypningsidrett kan gå sammen med for eksempel sykkel og friidrett gå under Toppidrett utholdenhet. I tillegg til å ha elever fra ulike idretter, kan treneren undervise i andre felles programfag på Idrettsfag og studiespesialiserende. Man kan dermed si at rollen som trener både i og utenfor videregående opplæring er kompleks (Hemmestad, 2013). På den måten er det interessant å se på hvordan de utøver sin rolle som lærer og trener.

For utøvere handler mye av hverdagen om å gjennomføre videregående opplæring og utvikle ferdigheter innenfor spesialidretten. Langrenn er en idrett med høyt

treningsvolum (Losnegard, Myklebust, Spencer & Hallén, 2013) og medfører at mye av tiden utenom treningsøkten må brukes på å restituere seg til den neste (Tønnessen, 2009). I tillegg skal utøverne prestere på andre arenaer, for eksempel gjennom å tilegne seg kunnskap som danner grunnlaget for høyere utdanning. Som nevnt kan kombinasjoner som dette komme i konflikt da begge arenaene er sentrale i Toppidrettsfaget. Samtidig er det andre aspekter i hverdagen som utøverne må forholde seg til. For utøverne er treneren en viktig støttespiller og rapportert som en viktig person for at de skal kunne utvikle ferdigheter (Enoksen, 2002; Tønnessen, 2009). I tillegg er det sosiale miljøet viktig og noe en trener kan påvirke og gjøre utviklingsrettet (Henriksen, Sambulova & Roessler, 2010a; Enoksen, 2011). På grunn av den sentrale rolle en trener har for utøvere, vil det være interessant å undersøke hvordan samarbeidet mellom trener og utøver fungerer, og hva dette betyr for utøveren selv.

Bakgrunnen for denne interessen stammer fra egen tid som elev på Idrettsfag med Toppidrett og langrenn som spesialidrett, og senere som langrennstrener for barn og ungdom i alderen åtte til 15 år og for juniorutøvere som er i alderen 16 til 20 år. På veien har interessen for samspill og relasjonen mellom trener og utøver stadig styrket seg, i tillegg til synet på hvor viktig det kan være for en utøver å ha en trener tilgjengelig som følger opp utøveren. Selv opplevde jeg å ha god relasjon til mine trenere i Toppidrettsfaget. Samtidig erfarte jeg at medelever i klasse- og treningsgrupper til tider hadde et anstrengt forhold til sine trenere, og gjerne kunne ønsket seg en tettere dialog med andre trenere som var tilsatt på skolen. I ettertid har jeg til stadighet tenkt på hvordan det relasjonelle forholdet mellom to personligheter kan opparbeides og utvikles, og hvordan relasjon dem imellom kan påvirke hverdagen til personene. Denne interessen har gradvis økt etter endt faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag, jobb som miljøterapeut på akutt-psykiatrisk klinikk og som trener for en stor juniorgruppe i langrenn. Dette gjelder både relasjonen mellom eksempelvis trener og utøver, men også innad i trenerteam og utøvergruppe.

## **1.1 Valg av problemstilling**

Det er blitt gjennomført noen studier på programfaget Toppidrett med tilhørende idretter siden det ble innført i forbindelse med Kunnskapsløftet i 2006. Men et forskningsområde som derimot er lite utforsket, er Toppidrett med langrenn som fordypningsidrett. På grunn av den begrensede mengden kunnskapen om faget, er det



viktig å finne ut hvordan faget praktiseres og hva det faktisk inneholder i den videregående opplæringen. Eksempelvis vil det være både viktig og nyttig å undersøke om utøverne opplever at de får utviklet egne ferdigheter og at treningen tilpasses deres ferdighetsnivå, samt hvordan kombinasjonen mellom idrett og skole fungerer for dem. I tillegg til trenerens opplevelse for hvordan de tilrettelegger for at utøverne utvikler ferdigheter, og da i kombinasjon med skole. Bør utøverne ta mer eller mindre ansvar for egen utvikling og i så fall hvordan og hvorfor? Det at utøverne selv refererer til treneren som den viktigste personen for utviklingen av egne ferdigheter (Enoksen, 2002; Tønnessen, 2009), gjør det ytterligere mer interessant å undersøke hvordan samarbeidet blir praktisert ute i skolene.

For å undersøke disse temaene, vil denne studien ha én hovedproblemstilling med påfølgende underproblemstillinger, tilknyttet utøvere og trenere på skoler med Toppidrett 3 med langrenn som fordypningsidrett. Dette er det siste trinnet i programfaget Toppidrett og gjennomføres det avsluttende året på videregående skole. Hovedproblemstillingen i studien er:

*«Hvordan opplever langrennstrenere og langrennsutøvere på Toppidrett 3 det relasjonelle forholdet sin betydning for ferdighetsutvikling, individualisering og totalbelastning?»*

Hovedproblemstillingen belyses av følgende underproblemstillinger:

*1) Hvordan opplever utøverne at relasjonen trener-utøver påvirker tilretteleggingen for faktorene ferdighetsutvikling, individualisering og totalbelastning?*

*2) Hvordan oppfatter trenerne at relasjonen trener-utøver påvirker tilretteleggingen for utøvernes ferdighetsutvikling, individualisering og totalbelastning?*

*3) Hvilken betydning har det relasjonelle forholdet mellom langrennsutøvere og trenere i Toppidrett 3 på videregående skole?*

## **1.2 Begrepsavklaring og utforming av avhandlingen**

I problemstillingene og avhandlingen forøvrig benyttes begrepene påvirker og betydning. Ingen av disse begrepene beskriver en direkte årsakssammenheng, men omhandler trenernes og utøvernes opplevelse av hvordan det påvirker, eller hvilken betydning det har for den enkelte. I forhold til Toppidrettsfaget i en skolekontekst, kan begrepsbruken «lærer-elev» være mer naturlig enn «trener-utøver». Grunnen til at trener-utøver relasjonen likevel er valgt som gjennomgående i avhandlingen, er at flere av lærerne i Toppidrettsfaget ikke har lærerutdanning. De er ofte utdannet som trenere eller har mye egen erfaring fra langrenn på høyt nivå.

Samspeillet mellom fellesfag og felles programfag i videregående opplæring vil også bli belyst. Dette er Utdanningsdirektoratets (2006a) benevninger. Fellesfag henviser til fag som er gjeldende på tvers av utdanningsløpene, her norsk, engelsk og matte. Felles programfag henviser til fag som er gjeldende for Idrettsfag, her Aktivitetslære, Treningslære, Idrett og samfunn og Treningsledelse. Skolene skal også tilby minst ett valgbart programfag, her Toppidrett, Breddeidrett, Lederutvikling eller Friluftsliv.

Denne avhandlingen er inndelt i fem kapitler. Kapittel 2 inneholder relevant teori og tidligere forskning som er gjort tilknyttet det valgte forskningsområdet for denne studien. I starten vil den historiske utviklingen av Idrettsfag og toppidrett i skolen gjennomgås, før læreplanen i Toppidrettsfaget og samarbeidende fag vil bli belyst med Goodlads (1979) læreplanteorier og prinsippet vurdering for læring. Videre vil faktorer som påvirker utviklingen av ferdigheter i langrenn presenteres gjennom relevant teori for pedagogikk, treningslære, kommunikasjon og relasjon. Til slutt blir det belyst hva som kan påvirke relasjonen mellom trener og utøver, og hvilke implikasjoner dette kan gi på utøverens ferdighetsutvikling, individualisering og totalbelastning. Kapittel 3 tar for seg mine begrunnelser for valg av kvalitativ forskningsmetode, gjennomføring og etterarbeid av datainnsamling, analyseprosessen og vurderinger av kvaliteten på denne studien. Kapittel 4 består av resultater og diskusjon presentert i sammenheng med hverandre. Å kombinere resultat og diskusjon i samme kapittel ble vurdert som hensiktsmessig for å drøfte resultatene direkte opp mot relevant teori på området, gjorde at empirien tydeligere kunne knyttes sammen med det teoretiske perspektivet, og at eventuelle gjentakelser ble unngått. Kapittel 5 oppsummerer og presenterer sentrale funn i studien, samt belyser de fremtidige forskningsbehovene relatert til temaet.

## **2. Teoretisk forankring**

Dette kapittelet vil ta for seg teori og tidligere forskning som kan belyse de valgte problemstillingene for denne studien. For å sette studien i en kontekst, nemlig skoleverket, er den historiske utviklingen og praktiseringen av Idrettsfag og toppidrett vurdert som best egnet. Grunnen er for å kunne se sammenhengen og utviklingen mellom Toppidrettsfaget, skolesystemet og idrettsbevegelsen. Videre vil sentrale faktorer som utgjør utøverens treningsprosess bli gjort rede for. For trenere disse faktorene viktig å kjenne til og ta høyde for, siden de er blant personene som har størst betydning for en idrettsutøver gjennom karrieren (Enoksen, 2002; Tønnessen, 2009). Her vil også andre faktorer i hverdagen til elever som gjennomfører videregående opplæring inkluderes, da disse også kan påvirke treningsprosessen. Siste delen av kapittelet vil belyse mellommenneskelige aspekter i form av kommunikasjon, relasjon og miljø. Dette er faktorer som påvirker trenere og utøvere gjensidig (Enoksen, 2002; Jowett & Ntoumanis, 2004), enten eksplisitt eller implisitt. Et sentralt område knyttet til disse temaene er hvordan trenere og utøvere påvirker hverandre og deres relasjonelle forhold.

### ***2.1 Idrettsfagets og Toppidrettsfagets historie og utvikling***

Utarbeidelsen av Idrettsfag startet på slutten av 1960-tallet og utviklet seg utover 1970-årene da under betegnelsen «idrettslinje». Siden den gang har idrettens plass i skoleverket vært så sterk at utdanning relatert til idrett har vært et fullverdig tilbud for alle elever i videregående opplæring (Kårhus, 2001; 2016). Idrettsfag er i dag ett av fem studieforbereidende utdanningsprogram (Utdanningsdirektoratet, u.å). Ifølge Kårhus (2001) er Idrettsfag et resultat av en politisk idé og et virkemiddel og kompensasjon mot trenden av flere stillesittende ungdommer. Idrettsfag hadde også til hensikt å innhente ungdommer som verken var klar for eller hadde gode nok karakterer til å gjennomføre allmennfaglig gymnas eller yrkesfag. I dag er Idrettsfag blant de utdanningsprogrammene med minst frafall i videregående opplæring (Kårhus, 2016).

Å praktisere idrett, fysisk aktivitet og ha idrettsrelatert teori i skoletiden var altså først et grep for å få flere ungdommer til å ta utdannelse, og ikke for å utvikle idrettsstjerner (Kårhus, 2001; 2016). For å muliggjøre Idrettsfag som et studieforbereidende utdanningsprogram ble den idrettsteoretiske delen implementert som skolefag (Kårhus, 2001). Idrettsutøvere fikk på den måten ingen nevneverdige fordeler rundt mer tid til

trening, restitusjon eller tilpasning av timeplanen, annet enn at 50 % av undervisningstimene var Idrettsfaglig relatert. De resterende fagene var lik den allmennfaglige retningen, men med færre realfag (Kårhus, 2016). Dette har vært gjeldende fra og med skoleåret 1983/1984. Før den tid var idrettslinja et grunnkurs fordelt over de to siste årene i videregående opplæring. Grunnkurset kunne kombineres i både allmenn og yrkesfaglig retning, men ble ikke videreført da etterspørselen var lav fra de på yrkesfag (Kårhus, 2001).

Det har blitt gjort flere endringer på Idrettsfag siden oppstarten. Ett av temaene i Reform 94 var å redusere antall grunnkurs i den videregående opplæring, deriblant Idrettsfag, fra 110 til ni. 13 grunnkurs ble videreført, blant dem Idrettsfag (Engvik, 2006). Reformendringen Kunnskapsløftet i 2006 videreførte ideologien bak læreplanendringene fra 1994 og 1997. I denne reformendringen ble det innført grunnleggende ferdigheter i elevens læring og større lokal frihet i tolkning og gjennomføring av læreplaner, blant annet gjennom friere metoder og organisering av undervisning (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Dette for å øke elevenes kompetanse og kvalitetssikre undervisningen. De felles programfagene på Idrettsfag ble videreført, samtidig som de valgbare programfagene ble innført (Engvik, 2006). Ett av de valgbare programfagene skal velges ved starten av skoleåret, med mulighet for å bytte underveis i utdanningsløpet. Elevene skal gjennomføre tre av de valgbare programfagene, for eksempel Toppidrett 1, 2 og 3, avhengig av hvilke valgbare programfag skolen tilbyr (Utdanningsdirektorater, 2016e).

Å velge idrettsfaglig utdanningsretning har stor verdi og status, og er sosialt akseptert i samfunnet (Kårhus, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2006b). Innenfor idretten gir dette grobunn for videre utvikling både i bredde og spesialiseringsperspektiv (Askildsen, 2012; Vetrhus, 2011). Parallelt med inntoget av Idrettsfag, var det lokale initiativ allerede på 1970-tallet i videregående opplæring for å tilrettelegge best for fremtidige toppidrettsutøvere (Killi, 1988; Kårhus, 2001). På den måten har kombinasjonen mellom idrett og skole vært legitimert på lokalt plan i snart tre tiår (Kårhus, 2016). I de lokale initiativene og såkalte (sær)idrettsgymnas engasjerte særforbundene seg for å skape tilsvarende tilbud. Disse tilbudene skulle være lik de man hadde i utlandet ved å tilpasse timeplanen for så optimal talentutvikling som mulig (Killi, 1988; Kårhus, 2016). Pioneren på dette feltet er Norsk Alpingymnas, stiftet i 1981, og forløperen til

det som i dag er Norges Toppidrettsgymnas (NTG) (Kårhus, 2016). I langrenn har det i lengre tid vært operert med begrepet *skigymnas*, som henviser til skoler som tilbyr spisskompetanse i langrenn implementert i videregående opplæring. Kårhus (2016) viser at Toppidrett i dag er et av de mest populære fagene både på private og offentlige videregående skoler. I formålet for programfaget Toppidrett står det at utøverne som ønsker å utvikle ferdigheter på regionalt, nasjonalt og internasjonalt nivå skal gis muligheter til det (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Læreplanen tar sikte på å utvikle utøvere gjennom lang og kortsiktig målsetting, treningsbelastning, arbeidskravs- og kapasitetsanalyse (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Dette blir sett nærmere på i neste kapittel.

## **2.2 Programfaget Toppidrett**

Med programfaget Toppidrett fikk elever mulighet til å kombinere videregående opplæring og fordypning i sin spesialidrett. Kårhus (1986) og Hagen (1988) dokumenterte at lærerne ønsket mer tid til trening, samlinger og konkurranser, tydeligere teoretisk sammenheng om det som påvirker prestasjonsevnen, og et bedre samspill med fellesfagene. Dette gjorde at pragmatiske løsninger, også opp mot særforbund og krets, var ønsket rundt tilrettelegging og oppfølging for utøverne (Hagen, 1988). Programfaget Toppidrett kan, ut fra formålet for faget, etterkomme disse funnene. Dette gjennom å la morgendagens idrettsutøvere få et moment i hverdagen som kan gjøre kombinasjonen mellom idrett og skole lettere. I formålet for faget skriver Utdanningsdirektoratet (2006b, s.1) følgende:

*«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».*

Kunnskapsløftet er som tidligere nevnt en videreføring av reformendringene som ble gjort på 90-tallet. I startfasen var Idrettsfag en legitim og alternativ vei til utdanning, og med programfaget Toppidrett gir det rom for mer spesifikk utvikling av idrettsutøvere (Kårhus, 2016). Dette gjør at man ser en videreføring av hensikten bak Idrettsfag, og en mulig endring da utøvere skal ha mulighet til å utvikle seg til et høyt prestasjonsnivå. Faget baseres på idrettens verdigrunnlag, og det skal gjennomføres systematisk og målrettet trening for å utvikle ferdigheter i spesialidretten. Dette innebærer også kravet

til en toppidrettsutøvers livsstil, atferd, verdier og holdninger (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Hvilke idretter som tilbys, er opp til hver enkelt skole å bestemme. Det kan være spesifikke idretter som langrenn, friidrett og sykkel, men disse kan også sammen utgjøre en gruppe omtalt som Toppidrett utholdenhet. Uansett understreker Utdanningsdirektoratet (2011, s. 8-9) at skolene som tilbyr programfaget Toppidrett skal «(...) dokumentere at den legger særskilt til rette for toppidrettssatsing, blant annet når det gjelder organisering av skolehverdagen, skole- og treningsanlegg og spisskompetanse innenfor den idretten skolen tilbyr». Det vil si at det skal gagne utøvernes ferdighetsutvikling å velge dette programfaget på videregående opplæring.

### **2.2.1 Læreplan i Toppidrettsfaget og felles programfag**

Toppidrettsfaget har tre trinn (1, 2 og 3) som bygger på hverandre gjennom den videregående opplæringen. Faget har et timeantall på 140 timer til disposisjon i en årsenhet, noe som tilsier fem undervisningstimer (60min) i snitt hver uke (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Faget deles inn i tre hovedområder som er gjennomgående for alle trinnene i faget. Hovedområdene er: Basistrening, Treningsplanlegging og Ferdighetsutvikling.

Hovedområdene fordeler antall kompetansemål mellom seg med 10 i Toppidrett 1, 12 i Toppidrett 2 og fem i Toppidrett 3. Kompetansemålene kan både ses i sammenheng og progresjon med hverandre, både mellom trinnene og hovedområder i faget. For å belyse sammenhengen nærmere, vil Toppidrett 1 bli brukt som eksempel. Et av kompetansemålene under hovedområdet Treningsplanlegging er at elevene skal kunne «*Utarbeide kortsiktige og langsiktige mål for egen prestasjonsutvikling i spesialidretten*» (Utdanningsdirektoratet, 2006b, s.5). I Ferdighetsutvikling er et kompetansemål at elevene skal kunne «*Gjennomføre systematisk og målrettet trening i spesialidretten*» (Utdanningsdirektoratet, 2006b, s.5), mens under Basistrening er et kompetansemål at eleven skal kunne «*utvikle basisegenskaper som gir grunnlag for økt treningsbelastning*» (Utdanningsdirektoratet, 2006b, s.5). Disse utvalgte kompetansemålene viser at utøverne skal fokusere på å utvikle ferdigheter, samtidig som de skal sette seg individuelle mål ut fra eget ferdighetsnivå.

For å vise progresjonen mellom trinnene i faget, blir dette illustrert med eksempler på kompetansemål innenfor hvert hovedområde i Toppidrett 3. I Treningsplanlegging skal

elevene kunne «*analysere gjennomført trening i forhold til egne mål og resultater*» (Utdanningsdirektoratet, 2006b, s.7). I Basistrening skal de kunne «*videreutvikle basisegenskaper som er sentrale for prestasjonsutviklingen i spesialidretten*» (Utdanningsdirektoratet, 2006b, s.7), og i Ferdighetsutvikling skal elevene kunne «*mestre ferdigheter i konkurransesituasjoner i spesialidretten*» (Utdanningsdirektoratet, 2006b, s.7). Disse eksemplene fra Toppidrett 3, sammenlignet med Toppidrett 1 nevnt ovenfor, viser en progresjon og større spesifisitet mellom hovedområder og trinn i Toppidrettsfaget. I tillegg kan læreplanen tolkes dit at den gir like muligheter for de som ønsker å konkurrere på et regionalt nivå som de på et internasjonalt nivå.

På Idrettsfag skal elevene også gjennomføre de felles programfagene Aktivitetslære og Treningslære. Formålene i disse fagene kan samsvare mye med formålet i Toppidrett. Fagene deles også inn i hovedområder, og Aktivitetslære har hovedområdet Basistrening og Treningslære Treningsplanlegging som felles hovedområde med Toppidrett. Rammene fagene disponerer er tilsvarende som Toppidrett for Aktivitetslære, mens Treningslære er noe mindre, men er som de to andre gjennomgående alle årene. Formålet i Aktivitetslære viser en nær tilknytning til Treningslære: «*Kompetansen i aktivitetslære skal være nær knyttet til faget treningslære. Elevene skal oppnå samlet kompetanse gjennom praktisk erfaring med, ferdigheter i og kunnskap om ulike aktiviteter og treningsformer i miljøkategoriene sal/hall, barmark, vann og snø/is*» (Utdanningsdirektoratet, 2006c, s. 1).

Foruten å utvikle kunnskap rundt treningsformer på snø og is, uttrykker enkelte av kompetansemålene at elevene skal kunne trekke sammenhenger mellom systematisk trening og utvikling av ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2006c). Dette kan derfor relateres til læreplanen i Toppidrett. Foruten den tydelige lenken i formålet til Aktivitetslære, kan også deler av formålet for Treningslære knyttes opp mot Toppidrettsfaget: «*Programfaget treningslære skal særlig utfordre den enkelte til å skaffe seg og anvende kunnskap og viten i ulike situasjoner, for å kunne løse problemer og planlegge, gjennomføre og evaluere trening og idrettslig aktivitet*» (Utdanningsdirektoratet, 2006b, s. 1). I tillegg skal elevene gjennom Treningslære analysere og begrunne arbeidskravene, kapasiteten og målsetninger innenfor én idrett (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Dette kan gi utøvere mulighet til å bruke spesialidretten sin som eksempel, og en slik fordypning kan knyttes til Toppidrettsfaget.

De ovennevnte eksemplene tydeliggjør flere likhetstrekk i formål, hovedområder og kompetansemål i de tre programfagene på Idrettsfag. Et godt samarbeid mellom disse programfagene er også sett på som en fordel for utøvere på Idrettsfag (Askildsen, 2012).

### **2.2.2 Læreplanarbeid**

Siden Toppidrett 3 er et skolefag vil læreplanen i faget gi retningslinjer og påvirke praktiseringen av faget. Goodlad (1979) kategoriserte læreplaner inn i fem nivåer som bygger på hverandre. Disse fem nivåene er ideenes læreplan, den formelle læreplanen, den oppfattede læreplanen, den operasjonaliserte læreplanen og den erfarte læreplanen. Den operasjonaliserte læreplanen vil heretter bli omtalt som den gjennomførte læreplanen. Hva læreplannivåenes innhold er, er på flere vis selvbeskrivende. Likevel vil de tre sistnevnte bli tydeligere presentert nedenfor da de er mest relevant for denne studien. For å kort beskrive de første læreplannivåene, omfatter for eksempel ideenes læreplan den politiske ideen som var bakgrunnen for å innføre Idrettsfag i videregående opplæring. Den formelle læreplanen representerer den gjeldende læreplanen i et fag, som for eksempel Kunnskapsløftets læreplan for det valgbare programfaget Toppidrett. Denne læreplanen legger grunnlaget for den oppfattede læreplanen (Goodlad, 1979).

Den *oppfattede læreplanen* handler om hvordan de ulike lærerne, eller andre aktører, i skoleverket oppfatter den formelle læreplanen. Dette læreplannivået handler om at lærerne kan oppfatte og fortolke den formelle læreplanen ulikt (Annerstedt, 2007). Planlegging, tilrettelegging og gjennomføring er utgangspunktet for dette læreplannivået.

Den *gjennomførte læreplanen* går ut på hvordan læreplanen faktisk blir benyttet, fortolket og utført av lærerne i undervisningssituasjonene (Lyngsnes og Rismark, 2010). Dette kan være forskjellig fra klasse til klasse, selv med samme lærer, da læremidler og lærerens kompetanse kan spille inn. Det trenger ikke å være samsvar mellom det læreren tror blir gjort og det som faktisk blir gjort.

Den *erfarte læreplanen* handler om hvordan elevene oppfatter og opplever den gjennomførte læreplanen. Elevenes forforståelse, erfaring, og kunnskap kan gi ulike erfaringer selv innad i en og samme klasse. Gjennom undervisningen trenger ikke



lærerens intensjon og gjennomføring av læreplanen å være i samsvar med hvordan elevene erfarte undervisningen (Goodlad, 1979).

Læreplaner er på denne måten et verktøy for at målet med opplæringen i skolen skal oppnås. Nemlig å forberede barn og ungdommer til oppgaver livet innebærer, og sammen med andre løse utfordringer som oppstår underveis (Utdanningsdirektoratet, 2015d). Som nevnt er det opp til skolene og lærerne hvordan dette gjennomføres, og det trenger ikke nødvendigvis å samsvare med hvordan elevene erfarer det. Grunnen er at læreren må ta mange uforutsigbare beslutninger i læringssituasjoner (Lyngsnes & Rismark, 2010). Et hjelpemiddel som kan benyttes i gjennomføringen av læreplanen, og som mulig øker elevenes læringsutbytte, er vurdering for læring.

### **2.2.3 Vurdering for læring**

Kontinuerlig undervisningsvurdering, heretter omtalt som vurdering for læring, har til hensikt å støtte og øke elevenes læring i skolen (Leirhaug, 2016). Vurdering for læring ble innført i norsk skole via Kunnskapsløftet i 2006, og er grunnlaget for tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Tilpasset opplæring er et virkemiddel for at alle elever på alle nivåer skal få oppleve et økt læringsutbytte, dog innenfor fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2016d). Leirhaug (2016) uttrykker at vurdering for læring ble innført på grunn av at undervisningen som hadde blitt planlagt og gjennomført, ble gjort på en måte som rettet seg for lite mot elevenes læring. Vurdering for læring skulle på denne måten igangsette en retningsendring og undervisningen skulle planlegges for elevenes læring, og ikke for aktivitet (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Formålet med prinsippet er at vurderingen skal baseres på den iboende kompetansen til elevene. La elevene reflektere over egen kompetanse og læring før man gir retningslinjer til å videreutvikle kompetansen de besitter (Black & Wiliam, 2009).

Leirhaug (2016) poengterer at forskningen på vurdering for læring har ført frem til ulike resultater. Felles er at enkelte prinsipper og nøkkelstrategier er gjengangere, og Utdanningsdirektoratet har selv valgt å fokusere på fire hovedprinsipper som de baserer vurdering for læring på (Leirhaug, 2016). Prinsippene vil bli presentert nedenfor, men først vil tre gjennomgående nøkkelstrategier i de fire hovedprinsippene bli tydeliggjort. Nøkkelstrategiene handler om at elevene skal vite hvor de er i sin læring, hvor de skal i læringen og hva de bør gjøre for å komme seg dit (Black & Wiliam, 2009). Sett opp mot

idrett og langrenn er dette sentralt, og blir benyttet i individualisering av treningsopplegg og ferdighetsutvikling. Nøkkelstrategiene er med og danner alle prinsippene i vurdering for læring, og baseres på at elevene:

- 1) Forstår hva de skal lære og hva som forventes av dem.
- 2) Får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen.
- 3) Får råd om hvordan de kan forbedre seg.
- 4) Er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling.

Leirhaug (2016) påpeker i sin doktorgradsavhandling at vurdering for læring forutsetter aktiv deltagelse av elevene. Kompetansemålene tydeliggjør hva elevene skal lære og ikke hva elevene skal gjøre (Spurkeland, 2011). I tillegg presiserer Utdanningsdirektoratet (2016a) at det er hensiktsmessig å involvere elevene i læringsprosessen ved å utarbeide mål, kjennetegn og kriterier. Dette kan gi dem et større medansvar og øke bevisstheten rundt hva de skal lære og hva som forventes av dem. I forhold til Toppidrettsfaget kan, foruten planleggingsprosessen, også evalueringsprosessen være et godt tidspunkt å involvere utøverne, da de oftest er eksperter på feltet (Hemmestad, 2013). De har muligens intuitive tanker om hva som kunne fungert bedre, hva som ikke fungerte, og hva som faktisk fungerte og bør bli tatt med videre i treningsprosessen. Uansett må lærerne selv vurdere når det er hensiktsmessig å involvere elevene.

Grunnen til dette er at læring oppnås best gjennom samspill, dialog og aktiv deltagelse med omgivelsene (Lave & Wenger, 2005; Utdanningsdirektoratet, 2016a). Hvis disse faktorene ikke oppfylles, er det mulig ikke like hensiktsmessig å involvere elevene. Hvis de involveres, er lærerens rolle mindre forutsigbar. Men innebærer at tilbakemeldingene som gis til elevene skal oppfordre dem til refleksjon og tenkning (Black & Wiliam, 2009). Dette gjelder også i prinsippet med å involvere dem i vurdering av seg selv og medelever rundt arbeid, prestasjoner og læringsprosessen. Der supplerer eller korrigerer heller læreren elevenes tanker og meninger, fremfor for eksempel å fortelle dem hvilken måloppnåelse de har oppnådd (Utdanningsdirektoratet, 2016c).

Tilbakemeldingene en elev mottar, enten fra lærer eller medelever, bør være konstruktive og rettet fremover til noe de kan utvikle seg mot (Black & Wiliam, 2009; Utdanningsdirektoratet, 2016c). Hyppig frekvens av tilbakemeldinger ser ut til å kunne øke læringsutbyttet (Black & Wiliam, 1998). Men skal dette skal lykkes er det nødvendig at elevene involveres i egen læringsprosess (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Hvis tilbakemeldingenes hensikt skal oppnås, er det viktig at avstand mellom ferdighetsnivået til elevene og det tilbakemeldingen rettes mot, ikke blir for stor. Tilbakemeldingene må med dette omhandle noe eleven kan relatere seg til og sine prestasjoner til (Hattie & Timperley, 2007). Hvis avstanden mellom tilbakemeldingene og elevens ferdighetsnivå er stort, eller hvis timingen på tilbakemeldingene er dårlig, kan elevene bygge opp en frustrasjon og miste motivasjonen for å jobbe mot fremtidige mål (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Ved og involveres i egen lærings- og treningsprosess og arbeide selvstendig, kan elevene ta del i egen læring og på den måten øke læringsutbyttet (Leirhaug, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2015b).

#### **2.2.4 Toppidrett i idrettens betydning og for morgendagens utøvere**

I toppidrett er målet å prestere best i verden. Selve toppidretten er dynamisk da nye konkurranser gjennomføres, tidligere bragder glemmes og nye og fremtidige krever mer enn tidligere (Hemmestad, 2013). Ved gode prestasjoner kan det ytre presset for å vinne bli større og på den måten må toppidrettsutøvere være forberedt på å ofre seg for sporten. Symbolet for toppidrett i Norge er det vi kjenner som Olympiatoppen og ble grunnlagt gjennom «Prosjekt-88» (Norges idrettsforbund, 2013). Deres definisjon på toppidrett er: *«Toppidrett defineres som trenings- og forberedelsesarbeid på linje med de beste i verden, avhengig av den enkelte idretts egenart og utbredelse. Arbeidet fører til jevnlig prestasjoner på internasjonalt toppnivå. Idretten er for disse utøverne en hovedbeskjeftigelse»* (Olympiatoppen, 2013a). Definisjonen er overordnet på tvers av idrettene, sommer- som vinteridretter. Hvis et særforbund ikke har det som Olympiatoppen definerer som toppidrettskultur eller utøvere på høyt internasjonalt nivå, vil det implisitt si at de ikke bedriver toppidrett (Øvrebø, 2017). På den måten må særforbundene sammen med Olympiatoppen argumentere og finne en felles forståelse for hva toppidrett kan defineres som i særforbundet. Målene Olympiatoppen har er at de beste funksjonsfriske og funksjonshemmede utøverne i Norge også skal være de beste i verden i sine respektive idretter (Olympiatoppen, 2013b).

Selv om idretten skal være førsteprioriteten til utøverne (Olympiatoppen, 2013a), skal blant annet helhetlig utdanningstilbud sentralt, regionalt og lokalt bidra til utvikling av toppidrettsutøvere på internasjonalt nivå (Olympiatoppen, 2013b). Olympiatoppen opererer også med begrepet «morgendagens toppidrettsutøvere» med definisjonen: «*Morgendagens toppidrettsutøvere er de som på varierende alders- og prestasjonsnivå driver kvalitetsutvikling gjennom langsiktig progresjonsplan som normalt vil føre fram til internasjonalt toppidrettsnivå*» (Olympiatoppen, 2011b). Formålet med Toppidrettsfaget i den videregående skolen presiserer at man skal kunne utvikle ferdigheter i *retning* verdenstoppen, ikke *frem* til, som Olympiatoppen opererer med (Olympiatoppen, 2013a; Utdanningsdirektoratet, 2006b). Derfor kan mulig Olympiatoppens definisjon på «morgendagens toppidrettsutøvere» sammenfalle bedre med Toppidrettsfaget enn den overordnede definisjon av toppidrett. Angående morgendagens toppidrettsutøvere presiserer Olympiatoppen (2011b, s. 3) at «*veien til en mulig toppidrettskarriere må være utøverens eget prosjekt*». Det vil si at utøvernes egne ønsker og tanker skal vektlegges for hvordan dette skal foregå og gjennomføres. Treneren skal opptre som veiledere og bør ifølge Olympiatoppen (2011b) kunne formidle at utvikling er et langsiktig perspektiv, og derfor ikke basere fremgang kun på konkurranseresultater. Dette for at de unge utøverne skal få et eierforhold i treningen.

### **2.3 Prestasjonsbestemmende faktorer og treningsprosessen i langrenn**

Fra å ha gått gjennom det historiske og kontekstuelle rundt Idrettsfag og Toppidrett, vil dette kapittelet gå inn i kjernen av utviklingen av langrennsløpere. Det betyr at prestasjonsbestemmende faktorer i langrenn kort blir beskrevet før elementer som treningsplanlegging, kroppslig utvikling og totalbelastning blir gjort rede for. Dette er faktorer som, enten alene eller sammen, kan påvirke hverdagen og utviklingen av ferdigheter hos langrennsutøvere. På flere vis er dette temaer som styrer og påvirker utøvernes hverdag. Samtidig er det også noe som trenerne kan være med å påvirke, og dermed være observant på, i hverdagen til utøverne og i praktisering av egen rolle som trener.

### 2.3.1 Ferdighetsutvikling

Langrenn er en kompleks og sammensatt idrett som stiller store krav til kondisjon og utholdenhet (Losnegard & Hallén, 2014). Dette utfordrer utøverne til å trene allsidig og fører til et meget høyt treningsvolum. Seniorutøvere trener mellom 800-1000 timer i året, mens juniorløpere trener mellom 450-700 timer (Losnegard, et al., 2013). Det er tidligere funnet sterke korrelasjoner mellom høyt maksimalt oksygenopptak ( $VO_{2\text{-maks}}$ ) og prestasjon i langrenn (Ingjer, 1992). Enkelt forklart er  $VO_{2\text{-maks}}$  den maksimale evnen kroppen har til å ta opp og omsette oksygen for å frigjøre energien de arbeidende musklene trenger.  $VO_{2\text{-maks}}$  regnes som det viktigste arbeidskravet i utholdenhetsidretter som langrenn (Basset & Howley, 2000). I tillegg er det flere andre faktorer som påvirker prestasjonen i langrenn, og derfor er det ikke alltid de med høyest  $VO_{2\text{-maks}}$  som presterer best (Basset & Howley, 2000; Losnegard et. al, 2013). Blant faktorer som påvirker prestasjonen er utnyttelsesgraden, utøverens evne til å jobbe så høyt opp mot  $VO_{2\text{-maks}}$  som mulig over en gitt distanse/varighet, og arbeidsøkonomi, det vil si energien en utøver bruker på å utøve et arbeid på en gitt hastighet/distanse. Det er funnet sterke korrelasjoner mellom arbeidsøkonomi og prestasjoner i langrenn. Dette kan være på grunn av effektive tekniske gjennomføringer hos utøverne (Sandbakk, Holmberg, Leirdal & Ettema, 2011).

Smith (2003) hevder at to faktorer avgjør ferdighetsutviklingen i idretten: det medfødte talentet, altså genetiske forhold, og treningstalentet gjennom indre motivasjon og drivkraften for arbeidet som må legges ned. Sentralt i treningsprosessen vil derfor være det å optimalisere treningen ut fra utøvernes utgangspunkt. På denne måten kan utøverne, både i et kortsiktig og langsiktig perspektiv, utvikle sentrale ferdigheter i den spesifikke idretten best mulig (Smith, 2003). For å optimalisere denne prosessen må treningen, konkurranser og restitusjonstiltak trinnvis planlegges, gjennomføres, dokumenteres og evalueres (Enoksen, 2002; Tønnessen, 2009). Da langrennsløpere legger ned en stor andel treningstimer per år (Rusko, 2003), gjennomføres mesteparten av treningen på lav intensitet, men med innslag av økter på høy intensitet. En slik fordeling benyttes for å kunne absorbere og tåle treningen som blir lagt ned (Losnegard et al., 2013; Sandbakk et al., 2011). Denne oppbyggingen er gjennomgående i utholdenhetsidretter og benevnes som en polarisert treningsmodell (Seiler & Kjerland, 2006). Ifølge Seiler og Kjerland (2006) er prosentfordelingen i en slik treningsmodell ca. 80 % lavintensiv og resterende på høyintensiv trening. Dette kan riktignok variere

mellom utøvere og hvor i treningsåret man befinner seg. For eksempel vil fordelingen være ulik i grunntreningsperioden sammenlignet med i den konkurranseforberedende perioden.

### **2.3.2 Treningsplanlegging og periodisering**

I langrenn er en viss form for overbelastning i kombinasjon med tilstrekkelig restitusjon nødvendig for å forbedre prestasjonsnivået (Hynynen, Uusitalo, Kontinen & Rusko, 2006). For å optimalisere denne prosessen er man avhengig av at treningen gjennomføres spesifikt og på riktig belastning i forhold til utøverens ferdighetsnivå (Tønnessen, 2009). Selve treningsbelastningen avgjøres av to elementer: treningsmengde og treningsintensitet. Treningsmengden bestemmes videre av varigheten og hyppigheten på treningene, mens intensiteten avgjøres av hvor hardt treningen blir gjennomført (Smith, 2003; Rusko, 2003). Smith (2003) påpeker at det kan være forskjeller mellom utøverne da trenbarheten, hvor godt eller raskt de tilpasser treningen, kan være ulik. For trenere i Toppidrettsfaget kan dette være en utfordring. Dette fordi man skal lage et felles treningsopplegg for utøvere på ulikt ferdighetsnivå i en individuell idrett. I slike sammenhenger kan betydningen av tett oppfølging og løpende dialog med hver enkelt utøver være svært sentralt for utøverens utvikling av ferdigheter i spesialidretten.

Hvis utøveren eller treneren ser det nødvendig, vil det være legitimt å endre treningsplanen (Smith, 2003). For utøverne med høyt prestasjonsnivå, kan fremgangen først merkes etter noen uker eller måneder og ikke mellom hver treningsøkt (Smith, 2003). Hvis det ikke er en rutine på å sjekke treningsbelastning eller overskudd, som blant annet kontrolltester, kan man risikere at for mye trening blir gjennomført uten tilstrekkelig restitusjon. Resultatet kan bli overbelastning og et nedsatt prestasjonsnivået (Tønnessen, 2009). Jo lengre tid det tar før en slik overbelastning oppdages, jo mer øker risikoen for sykdom, feiltrening og skader (Fry, Morton & Keast, 1991). På grunn av dette anbefales det jevnlig innslag av hviledager og uker med lavere treningsbelastning (Hynynen et al., 2006; Smith, 2003). Dette avgjøres selvsagt av hvor stor treningsbelastningen har vært i forhold til utøvernes ferdighetsnivå. Uker med lav treningsbelastning kan også være hensiktsmessig i uker med stor skolebelastning, som periodene med tentamener, innleveringer eller prøver.

Det å nå sitt maksimale prestasjonspotensial i utholdenhetsidretter som langrenn er en tålmodighetsprøve. De fleste når toppen fra midten av 20-årene og opp mot 30-årsalderen (Smith, 2003). Ifølge Ericsson, Krampe og Tesch-Römer (1993) er dette logisk da de påpeker at foruten medfødt talent, er det nødvendig å praktisere 10 000 spesifikke treningstimer for å nå et «ekspert-nivå». Enoksen (2002) antyder at det er vanskelig å komme opp på et internasjonalt nivå uten langsiktige og kortsiktige treningsplaner. Planene bør utarbeides gjennom blant annet idrettens arbeidskrav, utøverens kapasitet og rammebetingelser (Smith, 2003; Tønnessen, 2009). Dette skal systematisere og optimalisere prestasjonspotensialet til en utøver (Enoksen, 2002). På den måten kan Toppidrettsfaget ha en sentral rolle for utøverne da faget reflekterer to sentrale arenaer, idrett og skole. Dette kan gi en oversikt over om progresjonen i treningsbelastningen er hensiktsmessig, og om det er en rød tråd i treningsarbeidet. Andre eksempler er mer detaljerte ukeplaner eller øktplaner, som kan være et virkemiddel for å holde treningsbelastningen på et hensiktsmessig nivå. Det kan innebære at treningsplanene justeres hvis det forekommer skade, sykdom eller dersom totalbelastningen økes den aktuelle uken (Smith, 2003). Treningsplanene og -oppleggene er med dette sentralt for at utøvere får trent hensiktsmessig ut fra sitt ferdighetsnivå.

### **2.3.3 Kroppslig utvikling og individualisering**

Andre faktorer som også kan støtte oppunder viktigheten av den individuelle planleggingen er den kroppslige utviklingen. Armstrong og McManus (2010) gjør rede for at det er individuelle forskjeller på når, hvordan og hvor raskt man utvikler seg kroppslig. Det er ikke alltid den kronologiske alderen, det vil si når utøveren er født, korrelerer med den biologiske alderen til utøveren (Malina, Ribeiro, Aroso & Cumming, 2007). Biologisk alder vil si hvor langt utøverne er kommet i prosessen rundt vekst, modning og utvikling (Malina, Bouchard & Bar-Or, 2004). Sjansen for å bli selektert i idrett er større jo lengre man er kommet i den biologiske prosessen i forhold til den kronologiske alderen (Armstrong & McManus, 2010). Knyttet til den biologiske prosessen må det presiseres at vekst handler om den fysiske størrelsen, fasongen og kroppssammensetningen til utøverne. Modning handler om skjelettets og det nevromuskulæres utvikling, samt seksuell identitet. Utvikling referer til de kognitive, emosjonelle og sosiale ferdigheter (Malina et al., 2004).

I starten av puberteten er det liten prosentvis forskjell mellom kjønnene i andel muskelmasse og fettmengde på kroppen. I løpet av puberteten økes andelen muskelmassen til guttene mer enn fettmengde, men det hos jentene er motsatt. Dette gir blant annet guttene et større blodvolum og hemoglobinkonsentrasjon i blodet enn jentene (Armstrong, Tomkinson & Ekelund, 2011). I forhold til langrenn er dette interessant da blodvolum og hemoglobinkonsentrasjon i blodet påvirker utøvernes  $VO_{2\text{-maks}}$ . Slike faktorer er det viktig at trenere kjenner til, blant annet fordi jentene vil ha en flattere kurve enn guttene på utviklingen av  $VO_{2\text{-maks}}$  (Armstrong et al., 2011). Men det er ikke bare de fysiske endringene som trenere må forholde seg til, men også modning og utvikling (Malina et al., 2004). For å eksemplifisere kan en utøver liten av vekst, men ferdig modnet, ha gode kognitive ferdigheter. Dette kan føre til at teknikkoppgaver forstås lettere. Dette kan potensielt misoppfattes av en trener, at man tror at den utøveren som er stor av vekst er en voksen person, og den som er lav av vekst er et barn. Faktorer som dette kan være med å påvirke hverdagen til utøverne og er en del av deres totale belastning.

#### **2.3.4 Totalbelastning**

Som nevnt kan en ubalanse mellom treningsbelastning og restitusjon føre til en overbelastning. Gjennom trening og belastning stresses kroppen, og stresset vil vedvare hvis det ikke forekommer tilstrekkelig med restitusjon (Kellmann, 2010). For idrettsutøvere er dette ugunstig da det må være en balansegang treningsbelastning og restitusjon, og hensiktsmessig totalbelastning hvis ferdighetene skal utvikles (Fry et al., 1991). I verste fall kan en ubalanse over tid stagnere progresjonen på ferdighetsnivået (Smith, 2003; Tønnessen, 2009). Fry et al. (1991) utdyper at en av de vanligste følgene av overbelastning og for høy totalbelastning over tid er svekkelse av immunforsvaret. Dette kan resultere i et kort- eller langvarig treningsavbrekk grunnet sykdom som ulike forkjølelsesvirus eller belastningsskader. Ubalansen mellom belastning og restitusjon kan også forårsakes stressorer som ikke er treningsrelaterte (Bianco, Malo & Orlick, 1999). For en langrennsutøver på videregående opplæring kan slike stressorer være sosialt liv, skole, geografiske forhold og hybelliv med mangel på støttespillere (Dønnestad, 2013; St.meld. nr. 16 (2006-2007), 2006, s. 39). I tillegg vil det at de bor sammen med andre på hybel, reising til og fra hjemlassen, samlinger og konkurranser. En generell i nærhet til mange potensielle smitekilder i hverdagen, vil være kilder til



stress. Totalen av alle disse faktorene, sammen i et gitt tidsperspektiv, avgjør en utøvers totalbelastning.

Det å ha god balanse mellom belastning og restitusjon er utøvernes eget ansvar. Utøverne må selv sette i gang restitusjonsprosessen og sørge for at de restituerer seg godt og raskt nok til neste økt (Kellmann, 2010). Samtidig kan det ikke forventes at utøverne klarer dette selv, men at treneren kan ha en nøkkelrolle for at dette skal skje. Grunnen er at dette potensielt kan være utfordrende for utøvere i videregående opplæring da de blant annet har oppmøteplikt på skolen, krevende fellesfag og lekser utenom skoletid. Enoksen et al. (2011) påpeker at kombinasjonen idrett og skole er utfordrende, og det er ikke alle som vet hva det kan innebære før de begynner på videregående opplæring. Dette kjennetegnes som stressorer som ikke er relatert til trening, men som like gjerne påvirker totalbelastningen. Kjennetegnene på for høy totalbelastning kan dermed like gjerne være på psykiske som fysiske parametere (Fry et al., 1991). Eksempler på slike kjennetegn er et regressivt prestasjonsnivå, kronisk følelse av utmattelse, søvnforstyrrelser, depresjoner og lavere motivasjon for gjennomføring av trening og aktiviteter (Fry et al., 1991; Kellmann, 2010). Bianco et al. (1999) påpeker at belastningen på de psykologiske parametere og det mentale velværet kan følge utøverne i lang tid, også etter at idrettskarrieren avsluttes. I et mer kortsiktig perspektiv vil det heller kunne påvirke utøverens prosess på veien tilbake i normal trening etter skade eller sykdom.

Utøvere kan også ha treningsopplegg både på klubb og skole. Kommunikasjon mellom de ansvarlige for treningsoppleggene kan optimalisere totalbelastningen og dempe det negative stresset for utøverne. I Owrens (2015) studie på håndballspillere opplevde flesteparten av informantene skadeproblemer grunnet mye ensidig belastning og et fokus på å vinne kamper kontra utvikling av spillere. Her hadde klubb og skole samme formål, og utydelig kommunikasjon knyttet til hva det innebar for utøverne å delta på begge arenaer. I tillegg hadde informantene høye ambisjoner på skole (Owren, 2015), som allerede er utfordrende å kombinere med idrett (Enoksen, 2011). Ursin og Eriksen (2004) påpeker at størrelsen på stressorene kan være like belastende som antall stressorer. Dette kan føre til at man opplever å miste kontrollen over en eller flere situasjoner. For eksempel å være trygg på at tentamen den kommende uken går bra eller at formen til Norgescup kommende helg er god nok til å prestere som ønsket.

Nyere studier (Gausen, 2016; Moen, Myhre & Sandbakk, 2016) som blant annet undersøkte sykdom- og skadeforekomsten blant utøvere i videregående opplæring, sammenfaller med Owrens (2015) resultater. De fant at jenter har større risiko for sykdom og skader enn guttene. Moen et al. (2016) presiserer at det tidligere er rapportert varierende resultater rundt kjønnsforskjeller innenfor dette temaet. Det kan uansett antydes at totalbelastningen over tid har vært for høy for de som har deltatt på undersøkelsene. Det er individuelt hvor mye restitusjon man trenger og det er en individuell vurdering når man er ferdig restituert (Kellmann, 2010). Dette kan være utfordrende for unge utøvere i Toppidrettsfaget som ikke har opparbeidet seg kompetanse og erfaringer til å vite om de er ferdig restituert eller ikke. Dette er noe som kan ta lang tid å opparbeide seg. Derfor kan en tett dialog mellom trener og utøver, klassen eller kollegaer gjøre at man er på forskudd før krevende perioder, og klarer å tilpasse treningsopplegget deretter.

## **2.4 Relasjonelle forhold mellom trener og utøver**

Til nå har forskjellige faktorer som kan påvirke utøvernes ferdighetsutvikling, individualisering og totalbelastning blitt gjennomgått. Videre vil det bli tatt for seg hvordan kommunikasjonen og relasjonen mellom trener og utøver kan påvirke de ovennevnte faktorene for utøveren. Kommunikasjon, relasjon og miljø har flere felles påvirkningsfaktorer og kan være utfordrende å skille. Foruten å se på hva dette isolert innebærer, blir det gjennom de tre faktorene ferdighetsutvikling, individualisering og totalbelastning, vist eksempler og situasjoner som kan oppstå mellom trener og utøver.

### **2.4.1 Kommunikasjon og relasjon**

Kommunikasjon er limet i relasjon og samspill mellom mennesker. Desto høyere kvaliteten på relasjonen mellom to personer er, desto mer delaktig er begge personene i kommunikasjonen (Spurkeland, 2009). Spurkeland (2009) utdyper videre at kommunikasjon er svært sammensatt og dynamisk prosess som endres i forhold til situasjonene som oppstår. Dette er ikke kun forbeholdt det verbale gjennom for eksempel tilbakemeldinger, men også gjennom å vise følelser, kroppsspråk, håndtrykk og lignende. I en treners tilfelle kan han eller hun selv mene at fremtoningen er vennlig, men utøveren kan oppleve den som motsatt og mer autoritær. Trenerne som opptrer autoritært, viser lite åpenhet og/eller mangler empati, gjør det utfordrende for seg selv å etablere en relasjon med utøvere og muligens hindre frafall i idretten (Enoksen, 2002).

Relasjon er et begrep på mellommenneskelige faktorer og er grunnleggende for et godt og effektivt lederskap (Spurkeland, 2009). Relasjonen mellom to individer påvirker begge gjensidig og utvikles gjennom faktorene følelser, tanker og atferd (Enoksen, 2002). Ved å ha gode lederegenskaper kan man som trener ha betydelig innvirkning på utøvernes ytelse i idretten (Enoksen et al., 2014). Spurkeland (2012) gjør rede for at ledelse handler om å gjøre andre gode, og at man som leder må «gå inn i andres verden for å se, delta og påvirke» (Spurkeland, 2009, s. 48). Dette innebærer imidlertid at relasjonen er grunnlagt av *tillit, trygghet* og *trivsel* (Spurkeland, 2009, s. 191-192). Tillitt er bærebjelken i relasjon og handler om å gjøre tillitsvekkende handlinger, eksempelvis å delegere ansvar i medgang og motgang og stole på hverandre. Det å komme med ærlige tilbakemeldinger og annen kommunikasjon uansett om man er enig eller uenig, handler om å vise og ha trygghet i relasjonen. Trivsel går ut på at partene i relasjonen må like å jobbe sammen. At de ser fordeler og ulemper med hverandres kvaliteter, noe som kan løse utfordringer som oppstår (Spurkeland, 2009). I Toppidrettsfaget er dette svært sentralt da fagets formål tilsier at utøvere skal få mulighet til å utvikle ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Dette kan være utfordrende hvis man som trener lager et opplegg uten individuelle tilpasninger. Tilpasningene trenger ikke nødvendigvis være omfattende, men handle om å vise tillit til hverandre, og stole på at utøvere selv gjør det som kreves på en god måte. Utfordringer i det relasjonelle forholdet kan også være forårsaket av utydelig kommunikasjon. Det kan føre til at både den aktuelle utøveren og resten av gruppa i faget misoppfatter trenerens budskap, og at det på den måten dannes eventuelle konflikter (Jowett & Ntoumanis, 2004).

Som trener er man ansvarlig for å skape god stemning, trygghet og sørge for tett oppfølging av utøvere (Carlson, 1991; Enoksen, 2002). Rollen som trener er på den måten kompleks fordi den innebærer mange oppgaver som ikke relateres direkte til rollen som trener, men like gjerne administrator (Enoksen, 2002). Uansett er det viktig som leder at man spiller på følelsesspekteret man innehar. De indre tankene skal sammenfalle med det en trener uttrykker (Spurkeland, 2009). Dette betyr ikke at man skal la følelsene styre fornuften, men at følelsene skal benyttes på en måte som hjelper utøvere. Et eksempel kan være før konkurranser hvis utøveren er nervøs og ufokusert, at treneren opptrer rolig og viser empati hvis det vil gjøre at utøveren presterer bedre. Eller motsatt dersom man opplever at spenningsnivået til utøveren er for lavt. Å løse

utfordringer som nevnt ovenfor, kan være lettere til bedre tillitsforholdet er mellom trener og utøver kjenner hverandres behov. Et eksempel er også det å skille mellom følelser og fornuft hvis en utøver ønsker å tilpasse en økt. Hvis det tilpasses for mye kan det gå utover gruppa som helhet, men som trener kan man vise forståelse for utøverens ønske. Sett opp imot prinsippet for tilpasset opplæring, skal det å individualisere opplegget gjøres innenfor fellesskapets rammer, og ikke på tross av (Spurkeland, 2011).

Hemmestad (2013) viser i sin studie at idretten fortsatt har en skjevfordeling i maktperspektivet mellom trener og utøver. Konkrete eksempler som blir nevnt er at klubbtrenerens ledelse har en mer endimensjonal tilnærming sammenlignet med landslagstrenerne. I klubbsammenheng informerte spillerne at de fikk konkrete beskjeder om hva de skulle gjøre. Dermed var de mer passive på feltet under trening, men også under forberedelser og evaluering av kamper. På landslag var de mer delaktig både på trening og kamp, og spørsmålsstillingen gikk mer på hvordan de sammen med trenerne skulle gjøre dette best mulig (Hemmestad, 2013). Dette kan sammenfalle med andre studier som er gjort på fotballtrenere. De selv vurderer instruksjoner, tekniske og taktiske beslutninger, planlegging og evaluering av økter, og hva som er bra eller dårlig, som det mest sentrale i sin rolle (Cushion & Jones, 2006). Utøveren spiller på den måten en passiv rolle i relasjonen med treneren (Groom, Cushion & Nelson, 2011). Selv om disse studiene har tatt for seg lagidretter, kan dette også rettes mot praktisering av langrennstrenerens sin rolle. Enoksen et al. (2014) understreker at erfarne trenere bruker mer tid på instruksjon og sosial støtte en de mindre erfarne trenerne. Det understrekes også at trenerne i individuelle idretter utøvde en mer demokratisk atferd overfor utøverne. Funnene til Enoksen et al. (2014) kan muligens settes opp mot den individuelle tilpasningen, da det kan være utfordrende hvis en utøver har ønske om å trene noe som ikke samsvarer med trenerens filosofi. Det kan for eksempel være prioriteringer i treningsopplegget der en utøver ønsker noe, mens treneren mener at kapasiteten på et annet arbeidskrav er såpass lav at det bør prioriteres. Spørsmålet er hvordan slike situasjoner kan løses uten at treneren oppfattes som autoritær og lite empatisk for utøveren. Ikke minst hvor godt en utøver tåler det å ikke få viljen sin, eller ta imot det konstruktive fra treneren (Spurkeland, 2012).

Spurkeland (2009) påpeker at det å opptre autoritært og ikke være åpen for forslag eller endringer, er en farlig atferd som leder. I Toppidrettsfagets tilfelle kan det innebære at

utøverens motivasjon til å ta del og komme med forslag om endringer, i for eksempel treningsopplegget, svekkes. Derfor er det å ha gode kommunikasjonsevner grunnleggende for trenere da det kan påvirke både utvikling av ferdigheter og motivasjonen til utøverne (Jowett & Ntoumanis, 2004). Kommunikasjonsevnene kan som nevnt være medfødte egenskaper eller ervervet gjennom oppveksten. På denne måten ligger ikke gode kommunikasjonsevner like naturlig for alle. Uansett er dette evner som kan trenes opp, noe som er spesielt aktuelt i en rolle som trener eller lærer. I studien til Solstad (2017) gjennomførte fotballtrenere et lederskapskurs for å se om det kunne endre lederatferden deres. Dette viste seg imidlertid ikke å ha noen effekt på den egenrapporterte treneratferden. Men førte til økt selvrefleksjon og større bevissthet i å involvere utøverne i de fotball-relaterte avgjørelsene som ble tatt. Muligheter for god kommunikasjon preges også av tiden som er til rådighet og hvilke arenaer det foregår på. Langrennstrenere på videregående skoler etterlyste mer tid til å ha lengre og mer «ordentlige» samtaler med utøverne sine (Stensæter, 2016). Tiden de hadde til rådighet var før og etter trening, og ved tilfeldige møter i gangene på skolen. Dette gjorde blant annet det å fange opp misnøye og tunge perioder hos utøverne ble vanskeligere. Samtidig er innholdet og kvaliteten på samtalen det som er avgjørende, ikke varigheten på dem. Samtalen skal kunne videreutvikle kunnskapen partene allerede besitter og på den måten øke kompetansen til de aktuelle partene (Lave & Wenger, 2005). Dette kan være spesielt aktuelt i Toppidrettsfaget som varer over tre år. Derfor bør det kommuniseres med intensjon om å opprettholde relasjonen og samarbeidet mellom trener og utøver over tid (Jowett & Ntoumanis, 2004). Dette kan da bety at møtene man har til rådighet bør brukes effektivt for å danne og videreutvikle relasjonen så godt som mulig. Leirhaug (2016) påpeker at jo bedre man kjenner elevene og mer personlig tilbakemeldingene er, jo mer kan innsatsen og læringsutbytte potensielt øke i faget og idretten.

Egenskaper langrennsutøverne selv foretrekker hos treneren er sosial støtte, engasjement, tydelighet, ydmykhet og kjennskap til utøverne. Sistnevnte er ut til å være spesielt viktig i dårlige perioder (Weydahl, 2010). Disse momentene kan være utfordrende for trenere å innfri hvis det ikke faller utøverne naturlig å ta kontakt og bli kjent med treneren. Dette gjelder spesielt hvis mulighetene ikke er gode nok til å ha gode samtaler med utøverne (Stensæter, 2016), for eksempel hvis utøveren har en dårlig periode eller må trene alternativt i forhold til fellesopplegget. Da blir arenaen der det

muligens kommuniseres best og mest borte, noe som kan være ugunstig i og med at det er i de dårlige periodene utøverne trenger trenerens tilstedeværelse mest (Weydahl, 2010). Samtidig påpeker Jowett og Cockerill (2003) at det ikke bare er trenerne som avgjør hvordan relasjonen mellom dem og utøverne er. Også utøverne er avhengige av empatiske og emosjonelle evner for å ta kontakt med for eksempel treneren. Dette gjør at de også er ansvarlig for å ta del i utviklingen av det relasjonelle forholdet mellom dem og trenerne. På den måten kan utøverne gjøre hverdagen og rollen som trener lettere. Grunnen er at trenerens mestringsopplevelse, for eksempel gjennom å oppleve og ha tid til å gjennomføre gode samtaler med utøverne, kan påvirke utøverne positivt (Solstad, 2017).

En retrospektiv undersøkelse gjennomført av Enoksen (2002) viste at betydningen av å ha en trener varierte mellom idrettene, selv de individuelle. Noen av utøverne var såpass selvstendige, eller egenrådige, at det å ha en trener rundt seg bare påførte stress og gjorde at de kom ut av fokus. Også det motsatte ble funnet, der noen utøvere ikke klarte å gjennomføre treningsøkter uten å ha treneren til stede. Selv om landslagstrenerne i større grad inkluderte utøverne i avgjørelser, mente enkelte av utøverne at denne praksisen var forvirrende da de ikke var vant til å bli inkludert (Hemmestad, 2013). Det vil med andre ord si at tilnærmingen en trener har til en utøver kan være ulik, selv om treneren ofte blir nevnt som personen med størst betydning for utøvernes ferdighetsutvikling (Carlson, 1991; Enoksen, 2002; Tønnessen, 2009). Enoksen (2002) hevder at en trener med manglende kunnskap rundt trening og trenerrollen kan hemme ferdighetsutviklingen til utøveren. I den sammenheng påpeker Jones og Standage (2006) at det er hensiktsmessig at en trener sentrerer sin ledelse mot utøverne. Det vil si at utøverne skal utvikle egenskaper som gjør dem selvstendige i treningsprosessen. For å utdype skal utøverne gjennom en utøversentrert ledelse, basert på å involvere egne erfaringer og kompetanse, kunne ta avgjørelser uten å bli påvirket direkte av andre (Spurkeland, 2009). Black og Wiliam (2009) gjør rede for at elever kan øke læringsutbyttet og bli mer selvstendige gjennom å vurdere egen læring. Dette kan blant annet skje gjennom å sette seg fremtidige læringsmål, få konstruktive tilbakemeldinger og tett oppfølging for å nå målene som de setter seg. Leirhaug (2016) påpeker likevel at funksjonen som dette gir er lite dokumentert, både i forskning og skolenes praktisering av kroppsøving (Leirhaug & MacPhail, 2015; Leirhaug, MacPhail & Annerstedt, 2016)

En annen studie gjennomført i kroppsøvningsfaget har vist at elever ikke forstår hva de skal lære (Redelius, Quennerstedt & Öhman, 2015). Forfatterne av denne studien påpeker at sjansen for at elevene vet hva de skal lære og er klar over eventuelle læringsutfall som kommer, økes hvis kompetansemålene formuleres og tydeliggjøres godt på forhånd. Dette ser ut til å være utfordrende hvis målene ikke er konkrete og avklart på forhånd (Leirhaug & MacPhail, 2015). I tillegg kan det å ha tydelige kjøreregler og krav til oppførsel føre til at utøverne utnytte hverandres kompetanse best mulig, og oppnår et godt sosialt miljø (Enoksen, 2002; Hemmestad, 2013). Spørsmålet som kan stilles er hvor stort behov individuelle utøvere i utholdenhetsidretter har for å være en del av en sosial gruppe. Grunnen er at disse utøverne har utviklet egenskaper til å tåle mye trening, være mye alene og presse seg hardt fysisk (Henriksen, Stambulova & Roessler, 2010b). På den måten er de ikke nødvendigvis avhengig av å ha tett oppfølging, behov for støttespillere eller ha en treningsgruppe. Samtidig er et sosialt miljø viktig (Carlson, 1991; Enoksen, 2002), men ikke avgjørende for å ha lyst til å satse på idretten (Tønnessen, 2009).

#### **2.4.2 Miljø og fellesskap**

Miljøene og fellesskapene kan være ulike sosialt og hvordan det kan påvirke for eksempel ferdighetsutviklingen. I forhold til ferdighetsutvikling viste Owrens (2015) studie av håndballspillere som deltok på både klubb- og skoleopplegg, hadde hyppige skade- og sykdomsavbrekk fra treningen. Dette, sammen med begge miljøenes fokus på å prestere og vinne kamper, førte etter hvert til nedadgående motivasjon for utøverne. Grunnen var at mye annet måtte gå på bekostning av håndballen allerede i ung alder. Dette førte videre til at halvparten av informantene sluttet etter fullført videregående opplæring. Det har også vist seg at offentlige toppidrettsfagstilbud med fotball som fordypningsidrett i større grad har fokus på praktisk-teoretisk utvikling enn private tilbud. De private tilbudene hadde mer fokus rettet mot fotballspesifikke økter og utvikling av teknikk på individnivå (Konradsen, 2009). På en annen måte har studiene til Carlson (1991) og Enoksen (2002) vist at et godt sosialt og inkluderende miljø er en motivasjonsfaktor i seg selv. Miljøet kan altså være avgjørende for om man velger å fortsette den idrettslige satsingen mot verdenstoppen, eller velger å trappe ned og fokusere på andre arenaer. Samtidig har det vist seg at selv om miljøet er bra, kan det iblant være nødvendig å gi slipp på fellesskapet for å tilpasse treningsøkter til seg selv og sine behov (Tønnessen, 2009). På håndball-landslaget var trenerens intensjon at

miljøet ble bedre hvis flere fikk tilpasset opplegget og ta egne valg om de ønsket det (Hemmestad, 2013). For å unngå misnøye i resten av gruppa, er det en fordel med god og tydelig kommunikasjon omkring når, og eventuelt hvordan, slike tilpasninger kan gjøres (Jowett & Ntoumanis, 2004).

Studiene til Henriksen et al. (2010a; 2010b) viser at en sterk organisasjonskultur er et viktig grunnlag for å utvikle gode miljøer. Dette gjør at sekundær oppgaver, som eksempelvis det administrative (Enoksen, 2002), ikke går ut over trenerens primær oppgave. På den måten gir ledere i klubbmiljøer trygghet og ro til trenerne, slik at de får konsentrere seg om jobben med å utvikle ferdighetene til utøverne. Dette er også vist i skolen der en lærer kan jobbe seg mot en god relasjon med elevene, men blir hemmet i arbeidet grunnet dårlig relasjon og samarbeid med skolens ledelse (Spurkeland, 2011). For å skape et mer positivt miljø for utvikling og læring handler det blant annet om å vurdere nøye når og hvordan man skal involvere, eller gi korreksjoner, til utøvere og medarbeidere (Groom et al., 2011). Groom et al. (2011) påpeker også at en jevnere maktbalanse mellom trenere og utøvere kan bidra til dette.

Hemmestad (2013) hevder i sin studie at jo flere individer som deltar i miljøet, desto høyere blir prestasjonsnivået. I langrenn, en idrett som har en lang grunntreningsperiode med allsidig trening, kan det å delegere hele eller deler av ansvaret for økta til utøverne være et alternativ. Dette for at utøverne skal få oppleve eierskap til opplegget. Eksempler på det praktiske kan være å gi den som er best til å løpe ansvar for å holde et hensiktsmessig tempo på løpeintervaller, mens den som er best i padling blir benyttet som øvingsbilde i den teknikken. Dette kan også innebære det teoretiske, der den som har god kunnskap rundt en ting meddeler det til de andre utøvere. Å vise tillit som dette kan videre skape læringsskapende miljøer (Spurkeland, 2009). På denne måten blir kompetanseutveksling og gjøre hverandre bedre potensielt gjort først, før man tar ansvar for sin egen utvikling (Henriksen et al., 2010a; 2010b; Lave & Wenger, 2005).

Enoksen et al. (2014) påpeker at dette ujevne maktperspektivet muligens er mer forbeholdt lagidretter enn individuelle idretter. Samtidig har prestasjonskulturene i både lag- og individuelle idretter flere av de samme kjennetegnene (Henriksen et al., 2010a; 2010b). Eksempler på kjennetegn er et åpent samarbeid mellom utøverne som er i klubben eller på laget. I Henriksen et al. (2010b) ble klubbens beste utøver jevnlig brukt



som mentor og foredragsholder for å dele kunnskap og motivere utøvere i lavere alderstrinn. Kompetansen den beste utøveren hadde ble da utvekslet til de potensielt beste utøverne i fremtiden, og på den måten opprette en kultur for kompetanseutveksling (Lave & Wenger, 2005). Dette kan for eksempel gi treneren mulighet til å bruke sin rolle til å gi utøverne sosial støtte både på gode og dårlige dager. Selv om prestasjonene uteblir er man like viktig for gruppa som alle andre, noe som er viktig for de nest beste utøverne (Enoksen, 2002; Enoksen et al., 2014). Det har også vist seg at i suksessfulle miljø har fokuset like gjerne vært på veien mot målet som selve målet (Henriksen et al., 2010a). Gruppetilhørigheten og en hensikt om å gi og dele for å bli bedre, har overvunnet de ulempene man har i forhold til de konkurrerende miljøene. I tillegg er det en fordel om miljøene er samkjørte eller innkjørte. Hvis en person må endre rolle i organisasjonen, eller at en utøver skifter treningsgruppe, skal det være en rød tråd i systemet. Dette for at endringene som må gjøres, ikke gir noen større overraskelser eller oppleves som forvirrende hverken for de aktuelle eller de andre (Henriksen, Stambulova & Roessler, 2011). En utfordring i denne sammenhengen kan være å ha muligheten til å opparbeide seg kunnskap om utøvernes hverdag og personlighet, slik at man kan føle seg trygg nok til å utvise relasjonelt mot og tillit (Spurkeland, 2009).

### **3. Metode**

Metodekapittelet tar for seg studiens fremgangsmåte fra valget av vitenskapsteoretisk og metodisk tilnærming, forberedelser, gjennomføring og etterarbeid av intervju. I tillegg vil min forforståelse bli gjort rede for, før jobben med å rekruttere deltakere presenteres. Videre vil datainnsamlingens innhold bli forklart før analyse av datamaterialet og studiens reliabilitet, validitet og overførbarhet blir tatt for seg. Til slutt vil de etiske refleksjonene i studien bli gjort rede for.

#### **3.1 Kvalitativ tilnærming og metode**

Hvilken informasjon en forsker søker etter, er med og avgjør den vitenskapsteoretiske tilnærmingen (Thagaard, 2013). Thagaard (2013) presiserer videre at de fleste kvalitative tilnærmingene har som fellestrekk at forskeren presenterer dataene som er analysert i tekstform. Hensikten med dette er å se hvordan tilværelsen tolkes av menneskene selv (Grimen & Ingstad, 2013). Blant disse er den fenomenologiske tilnærmingen som baseres på de fenomenene som skal undersøkes. Kvale og Brinkmann (2009) presiserer at i fenomenologien forsøker man å forstå de sosiale fenomenene fra subjektets perspektiv og beskrivelser av deres erfarte livsverden. Dataen innhentes for å få dypere innsikt i dette (Thagaard, 2013). Dette kan relateres mot problemstillingen i denne studien der relasjonen mellom trener og utøver i Toppidrett 3 skal undersøkes basert på treneres og utøvers opplevelser og erfaringer rundt temaet.

Hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke og søke etter et dypere meningsinnhold i personers meninger. Annet enn det som allerede er innlysende, og uten at én eksakt sannhet skal bli funnet (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette påpeker Thagaard (2013) at kun kan forstås som en del av helheten. Det vil si at vi kun kan forstå delene i lys av helheten. Dette gjør at den hermeneutiske sirkelen er et sentralt prinsipp fordi det legges vekt på meningsinnholdet i uttalelsene (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013). Den hermeneutiske sirkelen representerer en prosess som går kontinuerlig frem og tilbake mellom delene og helheten av datamaterialet. Grunnen er for å oppnå en valid forståelse av dataene (Kvale & Brinkmann, 2009). Slike prosesser og fenomener må altså beskrives før det kan utvikles og dannes teorier.

Valget av metode bestemmes på grunnlag av hvilken metode som kan besvare studiens problemstilling best mulig (Thagaard, 2013). Da denne studien skulle undersøke hvilken betydning det relasjonelle forholdet mellom trener og utøver hadde, ble et kvalitativt intervju vurdert som godt egnet. Et kvalitativt intervju kjennetegnes som fleksibelt der fremgangsmåten for teoretiske refleksjoner og fortolkninger kan kombineres og vekselvis benyttes i innsamlingen av data (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013). Dette ble vurdert som sentralt da denne studien hadde en bred tilnærming til feltet. I tillegg inneholdt intervjuguiden flere fastlagte temaer for å kunne belyse problemstillingen. Siden intervjuguiden hadde ulike temaer, kunne enkelte av temaene oppta informantene mer enn andre. For enkelte informanter i denne studien kunne treningsprosessen være mer interessant enn mental trening, og motsatt. Det betyr at sjansen for at disse informantene ønsker å snakke om de temaene som opptar dem mest, økes. Dette gjorde at et delvis strukturert intervju ble vurdert som godt egnet. Grunnen til det er at man gjennom denne formen for intervju, følger informantenes fortellinger og ikke intervjuguiden til punkt og prikke. Samtidig passer man på at man dekker de temaene som er oppsatt (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013).

### **3.1.1 Forforståelsens påvirkning**

Ved å benytte en kvalitativ tilnærming kan forforståelsen påvirke hvordan studien gjennomføres. Dette gjelder både i forhold til reliabilitet, validitet og utforming av gode forskningsspørsmål (Thagaard, 2013). Forforståelsen i dette tilfellet har påvirket valg av tema, forskningsspørsmål. Det kan også påvirke fortolkningen av datamaterialet. I sistnevnte tilfelle er det viktig å være åpen og tydelig om fortolkningsgrunnlaget. I mitt tilfelle som tidligere aktiv satsende langrennsutøver og elev på Toppidrett langrenn, og nå som trener for en juniorgruppe i samme idrett, kan ha påvirket studien mer enn det jeg er klar over. Alt i fra utformingen av spørsmål til gjennomføringen av analysen. Samtidig har jeg opplevd at min tilhørighet i fagfeltet har styrket studien. Kvale og Brinkmann (2009) understreker at det å være innenfor miljøet som studeres er et godt utgangspunkt for å forstå det som studeres. Utfordringen er å ikke innta en posisjon på forhånd og se etter det man ønsker å finne, det som omtales som partisk subjektivitet (Kvale & Brinkmann, 2009). Derfor har alltid helheten i datamaterialet vært førsteprioritet i analysen (Thagaard, 2013), selv om jeg ikke med sikkerhet kan si at forforståelse og tanker rundt tematikkene ikke har preget fortolkningene.

## **3.2 Utvalg og rekruttering**

I denne studien ble et strategisk utvalg benyttet. Det vil si at deltakerne velges på bakgrunn av spesifikke kvalifikasjoner eller egenskaper som er strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2013). Flere prosesser ble gjort rundt utvelgelse og rekruttering. Blant annet om utvalget skulle bestå av private eller offentlige skoler, eller begge deler. Offentlige skoler ble valgt på grunn av inntakskrav og praktisering av læreplanen i faget. Private videregående skoler som tilbyr Toppidrett langrenn kan basere inntakene på tidligere prestasjoner i nasjonale konkurranser. I offentlige skoler er inntakskravene i stor grad basert på karakterer fra ungdomsskolen. På denne måten kunne et utvalg på private skoler hatt et jevnere og høyere ferdighetsnivå i langrenn enn et utvalg på offentlige skoler, der utvalget kunne ha et mer varierende ferdighetsnivå i langrenn. Ifølge Grimen og Ingstad (2013) kan et bredt utvalg være en fordel for å oppnå variasjon i informasjon og synspunkter i datamaterialet.

### **3.2.1 Rekruttering av videregående skoler**

Det ble bestemt at to skoler skulle rekrutteres til studien der fire utøvere og deres trener i Toppidrett 3 skulle velges ut. Det ble også bestemt at likevekt av kjønn skulle etterstrebes hos utøverne. Summativt ble det planlagt 10 deltakere. Dette ble sett på som et tilstrekkelig antall deltagere, og som reflekterte en bredde i utvalget (Ryen, 2002). Førsteprioriteten i utvalget var Idrettsfag med Toppidrett langrenn som hadde et etablert tilbud. Dette for at de utøverne skulle ha hatt mulighet til å gå Toppidrett langrenn gjennom hele det videregående løpet. Dette ville også medføre at trener-utøver-samarbeidet hadde foregått over lengre tid, og på den måten gi gode forutsetninger for flere erfaringer med denne relasjonen. Siden langrennsmiljøet i Norge er lite, hadde jeg kjennskap til skoler med veletablerte tilbud. I oktober 2016 henvendte jeg meg til tre skoler som jeg anså som mest aktuelle. Henvendelsen ble sendt via e-post til avdelingsleder som videre satte meg i kontakt med langrennstrenerne og informerte rektor.

Av skolene som ble kontaktet var det kun én som viste interesse. Derfor ble det sendt henvendelser til 10 nye skoler, der fem viste interesse for å delta. Av disse ble to skoler rekruttert. Da de tre skolene hadde ulikt antall elever og var hjemmehørende i ulike regioner, ble alle inkludert. Skole A hadde totalt 24 langrennsutøvere (10 jenter), skole B hadde syv utøvere (to jenter) og skole C hadde tre utøvere (ei jente). På den måten

kunne det blant annet belyses om trenerne og utøverne opplevde oppfølgingsarbeidet ulikt, basert på størrelsene av gruppene. Da antall utøvere var såpass høyt på skole A, praktiserte de med et kjønnsdelt opplegg. En mannlig trener for guttene og en kvinnelig trener for jentene. Derfor ble den opprinnelige fordelingen med fire utøver og tilhørende trener endret til en fordeling med to utøvere og én trener. På denne måten er det da fire ulike opplegg som undersøkes i denne studien. Totalt ble 12 informanter, åtte utøvere og fire trenere fra tre ulike skoler rekruttert. Dette ga en bredde i utvalget (Grimen & Ingstad, 2013; Ryen, 2002), og ble i tillegg ansett som et metningspunkt (Malterud, 2013). Det vil si at utvalget som ble rekruttert kunne gi tilstrekkelig med informasjon for å belyse problemstillingen. Samtidig ble ikke størrelsen på utvalget vurdert som for omfattende til å gjøre gode analyser (Thagaard (2013).

Alle tre skolene hadde spesifikk informasjon om Toppidrett 3 med langrenn som fordypningsidrett på sine hjemmesider. Skolene ble kontaktet for å undersøke om de kunne være interessert i å være med på studiet, før den endelige godkjenningen fra NSD hadde kommet (Vedlegg 6). Derimot ble selve rekrutteringen av trenere og utøvere gjort etter NSD sin godkjenning av studien. På den måten kunne jeg henviser til denne godkjenningen i rekrutteringen av informantene og la den inngå i samtykkeerklæringen.

### **3.2.2 Rekruttering av trenere og utøvere**

Inklusjonskriteriet for trenere var at de planla treningsopplegget, organiserte og underviste i treningsøkter, og gjennomførte oppfølgingsamtaler med utøverne. Det sistnevnte kriteriet kunne bli en utfordring hvis for eksempel en utøver ikke ønsket oppfølgingsamtaler. På skole A var det som nevnt kjønnsdelt klasse i Toppidrettsfaget. Derfor ble begge trenerne rekruttert da jeg ønsket likevekt av kjønn hos utøverne. På skole B var det også to trenere på trinnet, men kun én som hadde oppfølging av både gutter og jenter. Dette la grunnlaget for rekruttering av treneren og utøverne ved skolen. Skole C praktiserte Toppidrett 3 med én trener som var ansvarlig for alle langrennsutøvere i faget.

For utøverne var inklusjonskriteriet i studien følgende: 1) Skal ha vært elev ved skolen og hatt programfaget Toppidrett fra begynnelsen av det videregående løpet, 2) Skal være aktive langrennsutøvere med mål om deltakelse i Junior-NM og Norgescup den kommende sesongen. Dette ble gjort for å få utvalget så valid og reliabelt som mulig.

Det første kriteriet ble endret da to av utøverne som kunne bli rekruttert ikke hadde gått alle tre årene, men begynte henholdsvis i 1. klasse og i 2. klasse. De hadde likevel hatt oppfølging av treneren i faget siden den gang, noe som gjorde at de ble vurdert som egnet for studien. Det andre kravet ble også justert ned da to av deltakerne kun hadde mål om å delta på regionale konkurranser grunnet skadesituasjon.

Prosesen med å rekruttere utøverinformanter var ulik mellom skolene. På skole A var antallet langrennsutøvere så høyt at det å rekruttere nok informanter ble sett som oppnåelig uten å avtale på forhånd. Det var uansett på forhånd avklart med avdelingsleder og trenerne om fremgangsmåten for rekruttering og gjennomføring av intervju. Dagen før datainnsamlingen samlet alle utøverne seg i et klasserom der jeg kort fortalte om studiens hensikt og innhold. Deretter kunne de som var interessert i å delta, skrive seg på et ark som var lagt frem. Totalt 14 stykker var interessert, hvorav fire ble rekruttert. Denne fremgangsmåten var ikke mulig å gjennomføre på skole B og C på grunn av tidsrammene. Da trenerne og skolens ledelse ga klarsignal til å delta, ble et informasjonsskriv til utøverne sendt ut (Vedlegg 3). På slutten av infoskrivet sto kontaktopplysningene mine. De som ønsket å delta, hadde en frist på fem dager før gjennomføring av intervjuene på å melde sin interesse. Ved både skole B og C oppfylte flere av de som var interesserte å delta inklusjonskriteriene. For å sikre at de var innenfor inklusjonskriteriene søkte jeg i resultatlistene fra forrige sesongs Norgescup og Junior-NM. Dette sørget også for at de rekrutterte utøverne ikke var sentrert rundt samme plassering på resultatlista, men mer jevnt fordelt på prestasjoner. Da dagen nærmet seg tok jeg kontakt og avtalte tidspunkt og sted for gjennomføringen av intervjuet med hver enkelt elev.

### **3.3 Datainnsamling**

Innsamling av data er selve kjernen i et slikt forskningsprosjekt som dette. Etter å ha forklart hvilke retningslinjer, redegjort for valg og avgjørelser, skal jeg nå ta for meg prosessen rundt datainnsamlingen. Først vil det bli utdypet hvordan forberedelsen til datainnsamlingen var. Blant dette vil det også bli forklart formålet og gjennomføringen av prøveintervju, og hvilke refleksjoner som ble satt i gang i etterkant av dette. Til slutt blir prosessen rundt gjennomføringen og etterarbeidet av datainnsamlingen gjort rede for.

### 3.3.1 Intervjuguide

For å gjennomføre og oppnå god kvalitet på delvis strukturerte intervjuer, anbefales det å utforme en god intervjuguide med klargjorte temaer og forskningsspørsmål på forhånd (Thagaard, 2013). Intervjuguiden speiler retningslinjene til delvis strukturerte intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009), og benyttes som en huskeliste for å opprettholde strukturen i intervjuet (Malterud, 2013). Det presiseres at en balansegang er viktig mellom å gå i dybden på spørsmålene og samtidig sørge for at alle temaene i intervjuguiden blir belyst i intervjuet. Thagaard (2013) påpeker at spørsmålene kan være utformet og bli stilt åpent slik at informanten inviteres og oppmuntres til å dele egne synspunkter og erfaringer. Stilles spørsmålene for ledende, kan det skape forventninger til hva informanten vil svare eller at informanten svarer det intervjueren ønsker å høre (Ryen, 2002). Med tanke på min forforståelse rundt Toppidrett 3 og langrenn, var det viktig å stille spørsmålene åpent og tydelig. Dette for at informantene holdte seg innenfor temaet på spørsmålene. Hvis man ønsker mer detaljerte beskrivelser og utdypelser i svarene, er det legitimt å be informanten utdype dem. Det er i slike situasjoner ny kunnskap ofte sitter (Malterud, 2013). Det å be informantene utdype svarene kan også bli benyttet for å rettlede informanten inn på temaet igjen, hvis spørsmålet misforstås eller at samtalen går over til andre temaer (Thagaard, 2013). Uansett påpeker Ryen (2002) at en strukturert og godt gjennomarbeidet intervjuguide er med og sørger for at viktige fenomener blir fanget opp.

### 3.3.2 Intervjuguidens utforming

Intervjuguiden i denne studien ble utformet med inspirasjon fra tidligere studier og masteroppgaver med en tre-delingsstruktur (Vedlegg 4 og 5). Første del presiserte temaet, andre del hovedspørsmålene, mens den siste delen tok for seg oppfølgingsspørsmål. Hovedspørsmålene var som nevnt åpne, mens oppfølgingsspørsmålene var utformet lignende som stikkord. Disse stikkordene kan relateres til begrepet Thagaard (2013) forklarer som *prober*. Prober er spørsmål eller kommentarer som kan benyttes for å skape og opprettholde flyt i samtalen. Disse behøver ikke være mer omfattende enn korte og bekreftende «ja», «mm» og nikk eller smil (Thagaard, 2013). Spørsmålene ble utformet med bakgrunn i relevant teori, tidligere forskning, samt egen forforståelse.

Da både trenere og utøvere skulle intervjues ble det utformet to intervjuguider. Temaene i intervjuguidene var de samme, men med litt ulik rekkefølge. De innledende hovedspørsmålene i hvert tema, for eksempel totalbelastning, var felles i begge intervjuguidene. Disse spørsmålene var åpne slik at informantene ikke skulle oppleve hverken å svare riktig eller galt, og for å gjøre de trygge i intervjusituasjonen. Denne vurdering ble gjort på bakgrunn av erfaringene i prøveintervjuene, og for å ha en fin oppbygning i intervjusamtalen. Thagaard (2013, s. 99-100) understreker at «*Det er en fordel å starte med nøytrale emner som det er greit å samtale om, for deretter gradvis komme inn på mer emosjonelt ladete emner og avslutte med nøytrale temaer*». Dette ble vurdert som viktig da problemstillingen og største delen av intervjuet omhandlet det relasjonelle forholdet mellom trener og utøver, samt læringsmiljøet i faget. En slik oppbygging forklares som dramaturgisk (Thagaard, 2013), og ble benyttet for å skape en trygghet og et tillitsforhold mellom meg og informanten i intervjusituasjonen. Selv om ingen spørsmål krevde sensitiv informasjon, kunne enkelte av temaene oppleves sårbare for informantene. I tillegg gir det å avslutte intervjuet med et nøytralt preg på spørsmålene rom for å oppsummere intervjuet og oppfordre informantene til å tilføye noe som ikke ble sagt underveis.

### **3.3.3 Prøveintervju**

Kvale og Brinkmann (2009) gjør rede for at jo mer man praktiserer forskningsintervjuet, jo bedre blir gjennomføring av det i datainnsamlingen. Denne erfaringen som kommer av intervjukonteksten er viktig for å se om spørsmålene som stilles må utarbeides bedre, eller stilles annerledes. Dette for at det kommende datamaterialet skal ha så bra kvalitet som mulig (Thagaard, 2013). Som intervjuer må man hele tiden gjøre vurderinger hvorvidt man skal følge videre på temaene, stille nye spørsmål eller benytte prober (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013). Situasjoner som dette kan være ulike, og for å være best mulig forberedt gjennomførte jeg to prøveintervju av trenere og to prøveintervju av utøvere, der utøverne henholdsvis var gutt og jente. Hensikten med prøveintervjuene var å teste intervjuguidene, se om spørsmålene ble forstått av intervjuobjektene og i hvilken grad svarene kunne belyse problemstillingen. Dette ga meg også mulighet til å reflektere over intervjukonteksten. For å utnytte prøveintervjuene best mulig benyttet jeg lydopptaker slik at intervjuene kunne transkriberes i etterkant. Dette ble gjort for å høre hvordan spørsmålene ble stilt, ledende eller ikke, om intervjuobjektene fikk nok tid til å reflektere, samt andre ting



som kunne være nyttig for den kommende datainnsamlingen. Kvale og Brinkmann (2009) presiserer at refleksjon og etterarbeid som dette er viktig for å lære kunsten om å stille gode oppfølgingsspørsmål.

Trenerne som stilte opp til prøveintervju var høyt utdannede og hadde god erfaring som langrennstrenerne. Én har vært trener i Toppidrettsfaget de siste tre årene, mens den andre hadde 14 år praksis i faget. Utøverne som stilte opp til prøveintervju var nettopp ferdig eller siste-års elev i Toppidrettsfaget. Begge var aktive langrennsutøvere på høyt nasjonalt nivå. Alle som stilte opp til prøveintervju hadde jeg kjennskap til fra tidligere. Dette anså jeg som en fordel da de kunne gi meg tydelige og konkrete tilbakemeldinger på spørsmålene som ble stilt. Opplevelsen av prøveintervjuene var bra med fin gjennomføring og flyt i samtalen, men likevel ga transkriberingen noen overraskelser. Enkelte av spørsmålene ble i overkant lange og til slutt ledende, mens andre spørsmål var utydelige. Erfaringene jeg satt igjen med var å stille åpne og korte, men tydelige spørsmål. I tillegg ønsket jeg å gi informantene bedre tid til å svare. Dette fordi jeg i prøveintervjuene erfarte at jeg av og til avbrøyt tankerekker som kunne gi gitt relevante og utdypende data. Jeg ble også bevisst på at hovedspørsmålene ikke alltid var avgjørende for å få gode svar. Men at oppfølgingsspørsmål kunne utdype besvarelsen ytterligere. Intervjuguiden ble derfor forkortet da enkelte hovedspørsmål lignet hverandre og fjernet, mens andre ble omformet til oppfølgingsspørsmål og stikkord. I tillegg ga de som stilte opp til prøveintervju konkrete tilbakemeldinger. Spesielt tilbakemeldingene fra utøverne var verdifulle. Dette var blant annet forslag om temaer og spørsmål som de mente burde bli inkludert i intervjuguiden, i tillegg til noen aspekter som jeg ikke hadde tenkt over i relasjonen mellom trener og utøver.

#### **3.3.4 Gjennomføring av intervju**

Intervjuene ble gjennomført i november og desember 2016. Av praktiske årsaker ble de gjennomført på informantenes skoler, men også for å ha trygge rammer rundt intervjukonteksten. Dette er hensiktsmessig da det kan gjøre det lettere for informantene å dele erfaringer og synspunkter, noe som innvirker på informantenes troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013). Intervjudagene ble i samråd med trenerne valgt på dager der timeplanene ikke var fullspekket for utøverne. Siden trenerne også underviste i andre fag fikk de velge tidspunkt først. Utøverne ble enten fritatt fra undervisning, eller så benyttet de undervisningsfrie timer til å gjennomføre intervjuene.

Siden forløpet til intervjuene rundt informasjonsmøter var ulik mellom skolene, satte jeg av ekstra tid til intervjuene ved skole B og C for å presentere meg selv ytterligere. Etter dette ble det felles for alle informantene gjennomgått studiens etiske rammeverk. Her inngikk studiens hensikt, samtykkeerklæring, konfidensialitet og anonymitet. Før selve intervjuene startet, skrev informantene under på samtykkeerklæringen (Vedlegg 1 og 2). Grunnen til at informasjonsskrivet ikke ble sendt ut på forhånd var for å unngå at informantene i for stor grad forberedte svarene. Dette kan påvirke dataene man ender opp med (Thagaard, 2013). I tillegg til lydopptaker ble en kodelåst mobiltelefon benyttet som back-up i tilfellet det skulle oppstå noe med lydopptakeren. Før opptakerne ble satt på spurte jeg informantene om alt var forstått, noe de samtykket, og om de hadde deltatt på noe lignende tidligere. Alle utøverinformantene bekreftet at de ikke hadde det, noe jeg beroliget dem med at det var som en vanlig samtale.

Intervjuguidens innhold, struktur og erfaringene fra prøveintervjuene ga meg en trygghet i gjennomføringen av intervjuene. En slik trygghet gjorde at jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål som en naturlig del av samtalen. På den måten kunne jeg fokusere på informantenes svar, og opptre rolig og hyggelig overfor informantene. Dette førte videre til at jeg kunne få informantene inn på sporet igjen uten å avbryte dem hvis samtaletemaene dreide mot noe som ikke var relevant for studien. Noe som er en av fordelene med et delvis strukturert intervju da man følger informantenes tanker og fortellinger (Kvale & Brinkmann, 2009). Momenter som dette, i tillegg til at intervjuene ble gjennomført på et grupperom uten forstyrrelser, kan gjøre at informantene føler seg trygge og velkomne i situasjonen (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette kan videre føre til at informantenes personlige tanker, erfaringer og meninger lettere kommer frem (Thagaard, 2013). Sjansen for å få informantenes intuitive svar økes på denne måten, noe jeg opplevde at informantene kom med. Jeg opplevde derfor at intervjuene ved spesielt skole A og C ble gjennomført med god kvalitet. Ved skole B hadde jeg et trangt tidskjema og stresset meg selv med å gjennomføre intervjuene. Dette kan ha ført til at enkelte temaer ikke ble fulgt helt ut, selv om det er mulig at det ble gjort. Likevel opplevde jeg at disse intervjuene ga meg tilstrekkelig med informasjon, og ingen av informantene hadde mer å utdype ved intervjuets slutt.

Varigheten på intervjuene varierte mellom 40-70 minutter for trenerne og 35-50 minutter hos utøverne. Alle informantene var lette å snakke med, men

trenerinformantene var noe mer utfyllende i svarene enn utøverinformantene. Dette gjorde det naturlig å følge opp svarene informantene ga. I tillegg førte det til at rekkefølgen på spørsmålene i intervjuguiden ble brukt som en huskeliste (Malterud, 2013). I flere tilfeller ble også «på hvilken måte» og «kan du utdype» benyttet før oppfølgingsspørsmålene ble stilt. Dette for å få frem informantenes refleksjoner, erfaringer og forståelse rundt temaene enda tydeligere. Dette ble gjort etter at informanten hadde svart, slik at de ikke skulle oppleve å bli korrigert, noe som anbefales for å få en helhetlig fortelling (Kvale & Brinkmann, 2009). Etter endt intervju spurte jeg informantene om det var noe de ville tilføye. Få kom med noe konkret, men flere påpekte at det var moro å delta. Da åtte utøvere og fire trenere hadde blitt intervjuet ble jeg, i samråd med veileder, enig om at informasjonen som hadde blitt innhentet var tilstrekkelig for å belyse problemstillingen. Derfor ble dette antallet vurdert som metningspunkt for denne studien (Malterud, 2013).

### **3.3.5 Transkribering av datamateriale**

Transkribering er det første stadiet etter intervjuet og en av de første delene i analysen (Kvale & Brinkmann, 2009). På dette stadiet omformes samtalen mellom intervjueren og informanten til skriftlig språk og form. Dette gjør, ifølge Kvale og Brinkmann (2009), det bedre egnet for å analyseres. Arbeidet med transkriberingen gjorde jeg selv parallelt med datainnsamlingen. Thagaard (2013) anbefaler dette da man kan bli bedre kjent med de innhentede dataene. Dette kan effektivisere de kommende delene i analyseprosessen. Hvordan transkriberingen skal gjennomføres finnes det ikke noe konkret svar på, og transkripsjonen vil ikke bli helt lik som intervjusituasjonen. Kvale og Brinkmann (2009, s. 189-190) påpeker at intervjuet «(...) bør transkriberes ordrett, ord for ord med alle gjentakelser og med registrering av alle «eh»-er og liknende, eller bør intervjuet omformes til en mer formell, skriftlig stil?». Hva formålet er og hva intervjuet skal brukes til, er med og avgjør hvordan det skal transkriberes. Uansett kan ordrett transkribering gjøre det så likt intervjuet som mulig, noe som ble gjort i denne studien (Kvale & Brinkmann, 2009). I tillegg ble visuelle og fonetiske inntrykk som ironi, nervøsitet og kroppsspråk med pauser eller gjentakelser markert enten ved hjelp av lydopptaket eller notater fra intervjuet. Dette er nyanser som lett kommer bort i transkriberingen (Kvale & Brinkmann, 2009).

Da utvalget representerte flere regioner i landet, var enkelte intervjuer en utfordring. Dette gjorde at all transkriberingen ble gjort på bokmål med bakgrunn i å bevare informantenes anonymitet. Ulempen kan være at ord i informantenes vokabular har annen betydning enn i mitt. For å unngå mulige misforståelser presiserte jeg før intervjuene startet et ønske om å snakke tydelig, samt unngå de mest særegne uttrykkene av dialektene deres. Ved engasjerte svar kunne det likevel komme ord jeg ikke var sikker på betydningen av. Da spurte jeg om de enten kunne utdype svaret eller meningen bak ordet. Det ga to resultater, enten ved at jeg fikk et synonym på ordet eller at informantene utdypet svaret sitt ytterligere. Dette førte til at enkelte momenter som ikke ble nevnt tidligere kom frem. Dette hendte kun et fåtall ganger, og jeg opplevde utover dette ikke noen språklige utfordringer. Sett bort fra dette gikk transkriberingen bra på alle intervjuene, og det tok ca. 60 minutter å transkribere 10 minutter av et intervju. Ett intervju tok lengre tid enn de andre da informanten snakket i et høyt tempo med engasjement, noe som førte til at det var utfordrende å få med seg alle ordene som ble sagt. I et annet intervju oppsto det en pipetone som overdøvd samtalen, så i dette tilfellet ble back-up-løsningen med opptak på mobiltelefonen benyttet.

Det å stille åpne spørsmål om temaer som informantene er interessert i kan føre til at svarene som kommer blir lange, eller at de trenger betenkningstid for å bestemme seg hvordan de skal svare. Selv om Kvale og Brinkmann (2009) presiserer at alle pauser og gjentakelser skal tas med, ble gjentakelser og pauser som ikke ga svarene dypere mening meningsfortettet. Det vil si at man reduserer antall ord i svaret, men at meningen i svaret forblir uendret (Kvale & Brinkmann, 2009). Transkribering er en tidkrevende og møysommelig prosess og fokuset blir ofte på detaljene. Så for å se helhetene, skrev jeg et sammendrag av hvert enkelt intervju etter at de var transkribert ferdig. Lengden på sammendraget var på én A4-side og ga meg en bedre oversikt over datamaterialet. Sammendraget belyste også hovedtrekkene og meningsenhetene i tillegg til det jeg anså som mest fremtredende i intervjuene. Transkribering av intervjuene ble på totalt 126 A4 sider i Microsoft Word med 1,5 linjeavstand. Dette utgjorde grunnlaget for den kommende analysen (Kvale & Brinkmann, 2009). Alle informantene fikk mulighet til å lese det transkriberte intervjuet, og det var ingen av informantene som hadde tilbakemeldinger eller innvendinger på transkripsjonen.

### **3.4 Analyse av datamaterialet**

Proessen med å analysere datamaterialet foregår kontinuerlig, men likevel er det mulig å dele prosessen i ulike faser og tilnærminger. Felles for alle tilnærminger er at de starter i intervjusituasjonen, og fortsetter i behandlingen av det transkriberte datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2009). Thagaard (2013) understreker at overgangene mellom for eksempel datainnsamlingen og analysen er flytende. Formålet for denne prosessen er å finne sammenhenger og informasjon som kan belyse problemstillingen og forskningsspørsmål. Denne prosessen starter med å lese gjennom datamaterialet, som Kvale og Brinkmann (2009, s. 203) kaller for den «*egentlige analysen*».

Da denne studien skulle undersøke det relasjonelle forholdet mellom trener og utøver og dens påvirkning på totalbelastning, individualisering og ferdighetsutvikling, var en temasentrert tilnærming til analysen å foretrekke. Med denne tilnærmingen kan informasjonen fra informantene sammenlignes med hverandre, så fremt informasjonen er sammenlignbar (Thagaard, 2013). De temaene som skal analyseres bør også inneholde tilstrekkelig med informasjon slik at likheter, ulikheter og sammenhenger mellom temaene kan analyseres. Derfor er det i temasentrerte tilnærminger viktig at temaene er tydelige og ikke for mange. Dette for at uttalelsene til informantene skal bli lettere å sammenligne. Videre kan dette gi en utdypende forståelse rundt temaene som undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013). Det er også noen ulemper med denne typen analyse. Blant annet det at man tar ut én del av teksten fra helheten for å analysere den, noe som ifølge Kvale og Brinkmann (2009) kan føre til partisk subjektivitet. Derfor må man i analyseprosessen kontinuerlig bevege seg mellom å studere det eksplisitte temaet, samt vurdere helheten og sammenhengen som temaet er en del av.

Uansett hvilken analytisk tilnærming man velger må man ta stilling til hvordan resultatene skal fremstilles (Thagaard, 2013). I denne studiens tilfelle var temaene fastsatt og gjorde som nevnt at temasentrert tilnærming var å foretrekke. Samtidig kan også en personsentrert tilnærming være aktuell i denne studien. Grunnen til dette var at informantenes opplevelse av temaene som skulle analyseres. Enkelte spørsmål bar derfor preg av personlige svar. Opp imot det temasentrerte kunne ett tema eksempelvis

ha store likheter i svarene. Dette gjorde at et helhetlig perspektiv i informantens intervju var foretrukket i analysen. På den måten kan man se på sammenhengen mellom temaene hos den samme personen (Thagaard, 2013). Ifølge Thagaard (2013) er det å kombinere tilnærmingene å foretrekke da man i løpet av analysen kan ha behov for å endre fokus. Et eksempel er å sammenligne forståelsen rundt hva totalbelastning innebærer, til å se hvordan den delen skiller seg ut i forhold til helheten i datamaterialet. Derfor ble både temasentrert og personsentrert tilnærming brukt i analysen av datamaterialet i studien.

### **3.4.1 Kategorisering og koding**

Et steg videre i analyseprosessen er å kode og kategorisere datamaterialet. Dette starter på et vis med valget av analytisk tilnærming, siden man velger temaer som skal sammenlignes mellom informantene allerede der (Thagaard, 2013). Kategoriseringen av datamaterialet går ut på at utsnitt eller deler av teksten kodes i kategorier som representerer utsnittene eller temaene. Ryen (2002) understreker at utsnittene kan være alt i fra en kort setning til større del av en tekst. På denne måten kan man finne hvilke temaer som er fremtredende i hele datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2009). Det anbefales å gi kategoriene betegnelser som gir innholdet mening (Thagaard, 2013). På den måten kan man ifølge Kvale og Brinkmann (2013) kvantifiseres kodene med å telle antallet i hver kategori. Denne jobben kan være omfattende, spesielt i denne studien som hadde 12 informanter og 126 A4-sider med transkribert materiale. Derfor ble dataprogrammet MAXQDA benyttet for å holde oversikt og systematikk over datamaterialet. Dette kan også føre til at prosessen rundt kategorisering og koding effektiviseres (Thagaard, 2013). I dette programmet ble hovedtemaene som var gjennomgående i problemstillingen og intervjuguiden satt opp i kategorier først. Videre ble disse etterfylt med flere kategorier og underkategorier fra fremtredende temaer i datamaterialet. Dette er det Kvale og Brinkmann (2009, s. 209) kaller for datastyrt koding.

### **3.5 Reliabilitet, validitet og overførbarhet i studien**

Troverdigheten og kvaliteten på et forskningsprosjekt kan vurderes gjennom studiens validitet, reliabilitet og overførbarhet. Det vil si prosessen før, under og etter innsamling av data, hvordan innsamlingen foregikk og hvordan dataen er blitt fortolket. Disse begrepene og prosessen vil bli forklart nærmere i dette kapitlet. Til slutt diskuteres det hvordan dette kan benyttes i andre sammenhenger enn Toppidrett 3 og langrenn.

### 3.5.1 Reliabilitet

Ifølge Thagaard (2013) kan reliabilitet knyttes til en kritisk vurdering av om forskningen er gjennomført på en pålitelig og tillitsvekkende måte. En annen forsker skal altså kunne benytte samme metodiske tilnærming og komme frem til samme resultat. I denne studiens tilfelle ble det tidligere gjennomgått vurderinger og redegjørelse for bruk av delvis strukturert intervju, og temasentrert og personsentrert tilnærming. En slik fremgangsmåte er nødvendig da reproduserbarheten i kvalitative forskningsmetoder kan være utfordrende. Grunnen er at de som skal gjennomføre studiet kan ha ulik forforståelse av fenomenet (Thagaard, 2013). Dette kan spesielt være tilfelle i denne studien som er innenfor et lite utforsket forskningsområde. I tillegg er langrennsmiljøet lite og programfaget Toppidrett relativt nytt. Derfor er det viktig å tenke over fremgangsmåten i innsamlingen av data.

For å gjøre intervjusituasjonen så behagelig som mulig for informantene og meg selv, var det avgjørende at prøveintervjuer ble gjennomført på forhånd. På den måten fikk jeg testet intervjuguiden og spørsmålene skikkelig, blant annet med tanke på om de ga informasjon som kunne belyse problemstillingen. Det å bli trygg på intervjuguiden og gjøre informantene komfortable med intervjusituasjonen, var som nevnt ønsket for at informantene skulle føle en trygghet og gi sitt intuitive svar på spørsmålene. Dette fremfor at de skulle svare det de trodde var riktig og unngå det de fryktet var feil. Thagaard (2013) påpeker at reliabiliteten kan styrkes ved at flere forskere deltar i arbeidet. I dette tilfellet hadde jeg en løpende og tydelig dialog med min veileder der vi reflekterte og diskuterte om utforming og innhold i intervjuguiden. Før den tid hadde vi også diskutert problemstilling og underproblemstillinger. Prøveintervjuene og en tydelig dialog med veileder førte frem til at spørsmålene som ble stilt i intervjuene ikke var for ledende. Hvis spørsmålene blir for ledende, kan studiens reliabilitet svekkes (Kvale & Brinkmann, 2009). Kvale og Brinkmann (2009) understreker også at å opptre rolig og trygg i intervjusituasjonen kan være med å styrke studiens reliabilitet. Dette fordi det kan føre til mer utfyllende og personlige svar. Som nevnt ble intervjuene transkribert ordrett parallelt med datainnsamlingen, noe som også kan øke reliabiliteten (Grimen & Ingstad, 2013). Grunnen er at man kan skrive inn uttrykk som ikke nødvendigvis blir fanget opp på lydopptakeren. Disse uttrykkene ble også notert ned på ett eksemplar av intervjuguiden underveis i intervjuene, og ble da inkludert i transkriberingen.

### 3.5.2 Validitet

I forskning omhandler validitet gyldigheten til det som er gjort (Thagaard, 2013). I alle studier, kvalitative som kvantitative, er det utfordrende å si om funnene som er gjort er sanne eller ikke (Malterud, 2013). I kvalitative studier som dette er validiteten knyttet til metodene og materialet som studien har, og hva det gir anledning til å finne svar på. Derfor bør man ifølge Malterud (2013) vurdere nøye og gå gjennom verktøyene som benyttes for å finne frem kunnskapen. Metoden som benyttes må derfor være egnet til det som skal undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2009). I den forbindelse ble et delvis strukturert intervju valgt i dette studiet. Det fordi det inneholder bestemte temaer, men gir rom for at informantene kan komme med intuitive svar, tanker og følelser. Videre handlet det om å utarbeide en intervjuguide som sto i samsvar med problemstillingene. Spørsmålene i intervjuguiden ble utarbeidet gjennom flere utkast før prøveintervjuene av trener og utøver ble gjennomført. Erfaringene og tilbakemeldingene som kom etter prøveintervjuene ble tatt til etterretning og utarbeidet før nye prøveintervju ble gjennomført. Dette for at svarene best mulig kunne belyse problemstillingen.

Prøveintervjuene ble gjennomført med tidligere og nåværende trenere og utøvere i Toppidrettsfaget. Grunnen var fordi spørsmålene som skulle bli stilt var relevante for utvalget i studien. Utvalget som det endte opp med, det vil si langrennsutøvere fra Toppidrett 3 med tilhørende trener, hadde gode forutsetninger til å belyse problemstillingen. Dette ga meg en bredde i utvalget, som anbefales (Ryen, 2002), i tillegg til utøvere av begge kjønn, ulik erfaring som trener, hjemmehørende i ulike regioner og resultatmessig på ulikt nivå i nasjonale konkurranser. Innenfor tidsrammen en masteravhandling har, ble åtte utøvere fordelt på begge kjønn og fire trenere hjemmehørende i ulike regioner, satt som en øvre grense for å besvare studiens problemstilling. Dette ga meg et datamateriale som videre skulle analyseres. I forhold til analyse og tolkning, er det ifølge Grimen og Ingstad (2013) mer riktig å omtale validitet som en kontinuerlig prosess med å validere fortolkninger og begreper. For eksempel kunne det i denne studien være ulik oppfattelse av hva definisjonen på ferdighetsutvikling, totalbelastning og individualisering var, og om det i hele tatt er en fasit på det. Som nevnt er det også rettet kritikk i analyse og tolkning av data, om å ta en del av teksten ut av helheten i datamaterialet for å bli analysert. Det er derfor viktig å bevege seg regelmessig frem og tilbake mellom utsnittet av teksten og helheten i



intervjuet. Dette for å sørge for at fortolkningene som blir gjort er gyldige i forhold til virkeligheten det er studert i, samt være klar over egen forforståelse av feltet (Thagaard, 2013).

Da det relasjonelle forholdet mellom trener og utøver skulle undersøkes, var validiteten utfordrende. For eksempel var det å kun intervju utøvere noe som bare ga informasjon fra den ene parten i relasjonen. Med bakgrunn i pragmatisk validering ble det ansett som nyttig både for validiteten og diskusjonen at både trenere og utøvere skulle bli intervjuet. Pragmatisk validering vil si å verifisere utsagn som kommer (Kvale & Brinkmann, 2009), og på den måten kunne en uttalelse fra en utøver, om for eksempel individualisering, valideres opp imot trenerens uttalelser og omvendt. Dette prinsippet er også med og avgjør om kunnskapen som utarbeides er anvendbar, det vil si om andre kan bruke den eller ikke (Malterud, 2013).

### **3.5.3 Overførbarhet**

Overførbarhet eller teoretisk generaliserbarhet (Thagaard, 2013), handler om at tolkningene som blir gjort én studie kan være gjeldende, eller aktuell, for en annen studie eller sammenheng. På den måten kan det i stedet for at enkeltstående situasjoner er i fokus, føre til en mer teoretisk forståelse rundt sosiale fenomener. Kvale og Brinkmann (2009) presiserer likevel at man kun kan snakke om en slik overførbarhet dersom studien sin reliabilitet og validitet er tilfredsstillende. I tillegg kommer man inn på utvalgenes størrelse. I denne studiens tilfelle ble det som nevnt prioritert et metningspunkt. Samtidig undersøkte studien et bredt utvalg, blant annet med ulikt ferdighetsnivå hos utøverne, utdanningsnivå og praktisk erfaring hos trenerne. I tillegg var en like stor andel mellom kjønnene representert, samt ulike regioner. Dersom dette studiet ikke direkte er overførbart til andre skoler med langrenn som fordypningsidrett, tror jeg likevel at flere trenere og utøvere vil kjenne seg igjen i problemstillingene og temaene som kommer opp. Også i forbindelse med andre relaterte kombinasjoner mellom skole og idrett. Dette er også en form for overførbarhet som videre gir fortolkningene av datamaterialet større troverdighet (Thagaard, 2013).

## **3.6 Ethiske refleksjoner**

Thagaard (2013) presiserer at all forskning som gjennomføres krever at man skal forholde seg til etiske prinsipper. Dette for å sikre troverdigheten til resultatene studiene

kommer frem til, i tillegg til personvernet for informantene som er rekruttert (Grimen & Ingstad, 2013). I tillegg kreves det av studier basert på intervjuundersøkelse, at man stiller moralske spørsmål til formålet med og midlene som brukes i gjennomføringen av undersøkelsene (Kvale & Brinkmann, 2009). I denne studiens tilfelle er det aktuelt å belyse både det relasjonelle forholdet mellom trener og utøver i langrennssporten, men også rundt praktiseringen av dette i et skolefag i den videregående opplæringen. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) forandres spørsmålene i forhold til de etiske prinsippene ut i fra hvor i forskningsprosessen man er. Derfor vil det nå bli presentert hvordan det har blitt jobbet med etiske retningslinjer og refleksjonene rundt nettopp disse valgene.

Sentrale etiske retningslinjer i forskning er informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser for deltakelse og forskerens rolle (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013). I tillegg ble denne studien meldt inn til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD) som kontrollerte formålet med studien, og om det var i tråd med personvernet. Ved innmelding av studien ble også informasjonsskrivet, intervjuguidene og samtykkeerklæringen til både lærere og elever vedlagt. Da søknaden ble godkjent, startet prosessen med å rekruttere deltagere til studien. Denne godkjennelsen fra NSD ble henvist til informantene da de ble forespurt om å delta i studien. Ved å henvise til godkjennelsen, kunne det understrekes at det ikke ble stilt spørsmål om sensitiv informasjon i intervjuet. Felles for alle intervjuene var at jeg repeterte de sentrale etiske retningslinjene til deltakerne og fikk bekreftet om informasjonen var forstått før intervjuene, noe som ifølge Kvale og Brinkmann (2009) er sentralt i gjennomføringen av datainnsamlingen. Rutiner som dette er viktige for studiens deltakere, og gjelder både skriftlig og muntlig informasjon om studiens formål, design og eventuelle fordeler og ulemper ved en deltakelse (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013). For eksempel kan det være å presisere hvem som har tilgang på datamaterialet, hva og hvilke utsagn som kan bli publisert og benyttet til senere bruk (Kvale & Brinkmann, 2009). Prinsippene om informert samtykke, frivillig deltakelse og trekking av samtykke når som helst uten å oppgi grunn er sentralt i forskning (Kvale & Brinkmann, 2009). Disse momentene nevnt ovenfor, ble skrevet i informasjonsskrivet (Vedlegg 1 og 2) og påminnet både før og etter intervjuet. I tillegg fikk som nevnt alle informantene mulighet til å lese gjennom det transkriberte materialet.

Langrennsmiljøet i Norge er ikke stort. Thagaard (2013) presiserer at i små og gjennomsiktige miljøer kan det være lett å gjenkjenne deltakerne i studien, noe som kunne være tilfellet i denne studien. Derfor ble prinsippet om konfidensialitet viktig å være bevisst på. Slik at informantene ble anonymisert og ikke kunne identifiseres. Dette er spesielt aktuelt i publisering av data (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). Forskeren må dermed behandle dataene slik at informantene forblir anonyme, og derfor presenteres informantene i denne studien ved bruk av pseudonymer. Pseudonymene er utformet slik at man skal forstå om det er utøver eller trener, og hvilken av de tre skolene informantene tilhører. Thagaard (2013) presiserer at dette er et tveegget sverd da konfidensialiteten skal opprettholdes, samtidig som resultatene må presenteres på en pålitelig og etterprøvable måte. Da informantene hadde ulike dialekter, ble intervjuene transkribert på bokmål. Grunnen til dette var at prinsippet om konfidensialitet ikke kun handler om informantenes anonymitet i publisering av data, men også lagringen av informasjon og datamaterialet. Derfor ble lydopptakene gjort på lydopptaker ført over til en minnepenn kryptert med passord, og slettet fra lydopptakeren og mobiltelefonen da overføringen var gjennomført. I søknaden til NSD ble det søkt om å holde datamaterialet tilgjengelig og lagret til 1. august 2017, da avhandlingen skulle leveres 30. mai og forsvares rundt den 1. juli.

## 4. Resultater og diskusjon

Resultat og diskusjon blir i denne studien lagt frem sammen. Som nevnt innledningsvis er dette vurdert hensiktsmessig da resultatene lettere kan drøftes mot relevant teori. I tillegg kan denne fremgangsmåten gjøre at empirien tydeligere knyttes med det teoretiske perspektivet. Dette kan også gjøre at man unngår repetisjoner fra en del til en annen. Dette kapittelet blir på samme måte som teoridelen presentert i temaer. I starten vil utvalget i studien bli presentert. Deretter blir praktiseringen av læreplanen i Toppidrettsfaget og samspillet mellom fellesfagene og felles programfag tatt for seg. Videre vil totalbelastning bli gjennomgått, før ferdighetsutvikling og individualisering blir diskutert. Til slutt blir det diskutert rundt kommunikasjon og relasjonelle forhold. For å ha fokus på hovedproblemstillingen i diskusjonen, vil kommunikasjon og relasjonelle forhold være gjennomgående. I tillegg vil alle kapitler inneholde utsagn fra utøvere og trenere, men i enkelte partier vil den ene parten opptre mer aktivt enn den andre.

### 4.1 Om informantene

Informantene i dette prosjektet har tilhørighet ved tre ulike skoler. Informasjon om skolene og informantene kommer i tre underkapitler, ett for hver skole, der skolen presenteres først før informantene. For å bedre lesbarheten og samtidig opprettholde anonymiteten til deltakerne, har jeg valgt å gi informantene pseudonymer. På skole A har utøverne fått navn som begynner på A. Ved skole B har utøverne navn som begynner på B, mens ved skole C har utøverne navn som begynner på C. Alle trenerne har fått navn som begynner på T og inneholder bokstavene a, b eller c ut i fra skolen de tilhører. Utøvernes ferdighetsnivå i nasjonale konkurranser vil bli nevnt. I den anledning er det viktig å poengtere at de denne sesongen var i samme årsklasse med de som er året eldre. Det vil si at det var tøffere å hevde seg og ta poeng (30 beste) denne sesongen enn de to foregående sesongene som juniorutøver.

#### 4.1.1 Skole A

Skole A er hjemmehørende i den nordre delen av landet og har flest utøvere av skolene i denne studien. Av utøvere som går Toppidrett 3 er det 24 utøvere deriblant 10 jenter. Skolen kjører klassevis treningsgrupper hos guttene, mens jentene er i samme treningsgruppe på tvers av årstrinnene. Derfor praktiseres det med to trenere i

Toppidrett 3, én mannlig for guttene og én kvinnelig for jentene. Inntakskriteriene på denne skolen er basert på karakterene fra ungdomsskolen. Skolen har utformet en egen filosofi basert på utviklingstrappa til Norges Skiforbund og har som formål om å skape selvstendige idrettsutøvere. Skolen gir elevene med høyest prestasjonsnivå mulighet til å gjennomføre 3. klasse over to år. Det vil si at de har gjennomfører 60 % av skoleåret i 3. klasse og de resterende 40 % som et 4. år. Dette innebærer at stipendordningen fra Lånekassen reduseres i samme grad, noe som vil påvirke hybelbeboere spesielt da de betaler husleie.

**Andrea** begynte på denne skolen underveis i 1. året for å være en del av et større miljø og tar Idrettsfag over tre år. Andrea drømmer om å bli verdens beste, men har vært plaget med skader og hyppige treningsavbrudd gjennom alle årene som junior. Dette har ført til lite kontinuitet i treningen og ikke så god utvikling som ønsket. Resultatmessig i nasjonale konkurranser i klasse kvinner 17 og 18 år, har Andrea vært rundt 50. plass. Hun har hatt samme trener på skolen siden 2. klasse, men samarbeider tett med faren og fysioterapeuter da hun må gjennomføre en del alternativ trening på egenhånd for å holde kroppen i sjakk. Kommer fra en plass én times kjøretur unna og deler derfor hybel sammen med andre i nærheten av skolen.

**Amanda** har gått ved denne skolen helt siden starten på det videregående løpet og tar 3. året på Idrettsfag over to år. Hjemstedet til Amanda er et stykke unna skolen og hun bor derfor på hybel sammen med noen andre i nærheten av skolen. Det å ha et større treningsmiljø var mest avgjørende for å flytte hjemmefra. Resultatmessig har Amanda ligget blant de 30. beste i nasjonale konkurranser kvinner 17 og 18 år, men denne sesongen rundt 40. og 50. plass i kvinner 19-20 år. Hun har hatt samme trener på skolen siden 2. klasse, men rådfører seg enkelte ganger med faren og de andre i treningsgruppa. Hun synes selv at utviklingen har vært bra rundt teknikk, men at utviklingen av kondisjon har gått litt tregt.

**Amund** har gått på denne skolen siden han begynte på det videregående løpet. På samme måte som Amanda tar han 3. året Idrettsfag over to år. Hjemplassen er ca. én times kjøretur unna, men bor likevel på hybel sammen med andre ikke langt i fra skolen. Valget om å flytte hjemmefra var enkelt da reising med buss ville tatt for mye krefter. Amund har hatt samme treneren siden han begynte på denne skolen og har

opplevd en jevn utvikling. Resultatmessig er han jevnlig blant de 30. beste i klassen menn 19-20 år.

**Arthur** har også gått hele det videregående løpet på denne skolen og går som Andrea Idrettsfag over tre år. Han bor på hybel sammen med andre i årskullet i nærheten av skolen, mens hjemstedet ligger et stykke unna. Arthur opplever ikke seg selv som en toppidrettsutøver, men skolen gir han mulighet til å utvikle seg til en. Han opplever selv at utviklingen har vært jevn og ligger resultatmessig rundt 150 i menn 19-20 år. Arthur har hatt samme treneren siden han startet på denne skolen, noe han synes er en stor fordel.

**Tora** er eneste kvinnelige representant blant trenerne i dette prosjektet. Hun har vært trener ved skolen de siste to årene. Av utdannelse har hun bachelor i idrett, praktisk-pedagogisk utdanning og trenerutdanning fra Skiforbundet. Er tidligere aktiv langrennsutøver og praktiserte det parallelt med å være trener. Hun har gradvis tatt steg som trener og stadig vært trener for utøvere på et høyere nivå. Tora opplever selv at samarbeidet med utøverne fungerer bra selv om det til tider kan bli mange å forholde og tilpasse seg til.

**Tallak** har lang erfaring i treneryrket og har blant annet jobbet 16 år ved denne skolen. Han kombinerte selv satsing som skiløper og utdanning til han var 25 og har hovedfag i fysiologi, topp trenerutdanning i regi av Olympiatoppen og trenerutdanning i regi av Skiforbundet. Har hatt fokus på å skape godt miljø i gruppa han er trener for og stiller krav til god folkeskikk blant utøverne. Av utfordringer han opplever er det med å gi nok og «riktig» oppmerksomhet til alle. Han mener utøverne fortjener en trener som er 100 % tilstede.

#### **4.1.2 Skole B**

Skole B er hjemmehørende på Vestlandet og har nest flest utøvere i denne studien med sju utøvere totalt, fem gutter og to jenter. Også denne skolen praktiserer med to trenere på Toppidrett 3 som har ansvaret for oppfølgingen av utøvere på alle årstrinnene. Organiseringen på denne skolen er annerledes enn skole A. Her kjører både Toppidrett 1, 2 og 3 i langrenn et felles opplegg, der én dag i uka er sammen med skiskytterne.

Inntakskravet på skolen er karakterer fra ungdomsskolen og de har en filosofi om at utøverne skal bli sin egen trener.

**Benedikte** har vært elev ved denne skolen siden begynnelsen av 2. klasse. Hjemstedet hennes er én times kjøring unna og hun bor alene på hybel i nærheten av skolen. Benedikte opplever selv og hatt en jevn fremgang, men varierer litt i prestasjonene. Alt i fra poengplass til et stykke ned på lista i klasse kvinner 19-20 år i nasjonale konkurranser. Hun synes det er litt synd at hun snart er ferdig med videregående da miljøet i gruppa er veldig bra, og tenker å fortsette å satse på langrenn også etter videregående. Benedikte har hatt samme trener begge årene på denne skolen.

**Brede** er en hjemmeboende langrennsutøver og har som mål om å bli så god som overhodet mulig. Brede har hatt en progresjon i resultatene og har vært blant de 30. beste i menn 19-20 år på nasjonale konkurranser. Brede liker ikke at treneren blander seg for mye inn i treningen da han vil være så selvstendig som mulig. Likevel er han klar på at han ikke er redd for å spørre om råd. Har hatt samme trener hele videregående og har gjennom klubben hatt et uformelt samarbeid med treneren tidligere også.

**Torbjørn** har ingen formell utdanning innenfor langrenn og idrett, men besitter mye praktisk erfaring innenfor langrennssporten. Dette både som tidligere utøver på høyt nivå internasjonalt og mange år som trener nasjonalt. Han har vært ansatt som trener på denne skolen de siste 10 årene og har vært opptatt av å utvikle og profesjonalisere opplegget. Torbjørn er opptatt av å støtte og backe opp utøverne i deres valg, men opplever også utfordringer med å gi alle utøverne god og nok oppmerksomhet.

#### **4.1.3 Skole C**

Skole C er hjemmehørende på Østlandet og er den minste skolen i denne studien med tre utøvere på Toppidrett 3, to gutter og én jente. Denne skolen kjører som skole B, et felles opplegg for alle toppidrettsklassene, ofte sammen med skiskytterne. Utøverne er også med i samme langrenns-team utenom skolen. Treneren i Toppidrettsfaget har ikke hovedansvaret for utøverne, annet enn å organisere øktene og lage treningsopplegget i undervisningstimene Toppidrettsfaget disponerer. Treningsopplegget blir satt opp sammen med treneren for langrenns-teamet. Inntakskravet på denne skolen er basert på karakterer fra ungdomsskolen, men utøverne kan bli bedt om å dokumentere sine

ferdigheter i idrett enten skriftlig eller gjennom opptaksprøve. Skolen har som formål om å skape selvstendige utøvere.

**Cecilie** har vært elev ved denne skolen helt siden starten av videregående. Skolen ligger i pendleavstand fra hjemlassen, men påpeker at hun sparer 30 minutter ved å kjøre bil fremfor å ta buss. Cecilie har ikke hatt de høyeste resultatmålene, men har heller satt seg egne ferdighetsmål. Resultatmessig har hun vært rundt nr. 60 i kvinner 17 og 18 år. Hun ser ikke for seg en fremtid som satsende langrennsløper, og konkurrerte ikke i nasjonale konkurranser denne sesongen. Hun opplever at treneren gjør det beste ut av situasjonen på skolen, og mener at treneren har utfordringer med å kjempe Idrettsfagets sak opp mot ledelsen ved skolen.

**Casper** er en hardtsatsende langrennsløper som har gått på denne videregående skolen siden 1. klasse. Casper bor hjemme hos foreldrene i pendleavstand, men som Cecilie, sparer han tid på å kjøre bil fremfor å ta buss. Han synes toppidrettstimene er lyspunktene skoleuken, og har hatt som fokus å utvikle kondisjonen. Resultatmessig har Casper vært stabilt blant de 30. beste i menn 17 og 18 år, men denne sesongen har det gått litt tråere. Casper ser for seg en lang fremtid innenfor langrennssporten, også etter at karrieren som utøver er over.

**Tor Christian** er utdannet langrennstrener og fysioterapeut, i tillegg til praktisk-pedagogisk utdanning. Han har praktisert treneryrket lenge med utøvere fra 15-årsalderen til senior. Tor Christian mener det å være dedikert til idretten er viktigere enn selve toppidrettsbegrepet. Han er opptatt av å tilpasse treningen slik at utøverne får best mulig tilrettelagt opplegg. Han ser derfor utøvernes utfordringer med dårlig tilpasset timeplan, selv om han ikke ønsker å svartmale situasjonen. Han og trenerkollegaen på skiskyting jobber kontinuerlig med å utvikle tilbudet, noe de ser på som avgjørende for å gi nye utøvere et like bra tilbud som andre sammenlignbare skoler.



## **4.2 Praktisering av læreplanen i Toppidrett 3 og felles programfag**

Da Kunnskapsløftet ble innført i norsk skole i 2006, fikk hver enkelt skole større muligheter. Blant annet til å bestemme innholdet, tilpasse læringsmetodene og praktiseringen av faget, ut fra fasilitetene og spisskompetansen som var tilgjengelige i lokalmiljøet (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Omfanget i Toppidrettsfaget er som nevnt 140 undervisningstimer i skoleåret (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Hvordan disse undervisningstimene fordeles og gjennomføres, er opp til hver enkelt skole. Dette gir skolene mulighet til å fordele undervisningstimene ut i fra årssyklusen til en idrett, og samkjøre faget med ett eller flere felles programfag på Idrettsfag:

*«Som mange andre knytter vi Toppidrettsfaget opp imot programfaget Aktivitetslære. Da legger vi inn kurs i aktivitetslæren som basistrening i starten av året og skikurset på vinteren som gjør at man egentlig har 10 timer til disposisjon til Toppidrett» (Tor Christian).*

Skolene i denne studien har ulikt antall treningsøkter og timer. Skole A har fire fellesøkter i uka, skole B har tre økter, mens skole C har to økter i uka. Skole C presiserer at dette er rene toppidrettsøkter som går innunder faget Toppidrett. Ved å se på antall treningsøkter skolene praktiserer, kan det antydes at graden av samkjøring av programfagene er ulik mellom skolene. Ut i fra antall økter, virker det som at Skole A samkjører programfagene Toppidrett og Aktivitetslære hele året, mens skole C samkjører programfagene periodevis opp mot årssyklusen til langrennsløperne: *«Det er fire økter fra høsten starter til uke 43, så kommer en periode med færre økter før det er fire økter etter juleferien igjen» (Tor Christian).* Det vil si at perioden fra september til og med november samkjører skole C Toppidrettsfaget og Aktivitetslære. Dette kan virke fornuftig da det trenes mye i denne perioden. Samtidig er det de fem til seks ukene etter at samkjøringen avsluttes det trenes aller mest av langrennsløperne i løpet av året (Tønnessen, 2009). Dette gjør at tidspunktet for samkjøring av fagene, med fordel for langrennsløperne, kunne enten blitt utsatt eller forlenget. På en annen måte kan dette kreve enda større grad av selvstendighet for utøveren, noe som kreves av utøverne ifølge kompetansemålene i Toppidrett 3 (Utdanningsdirektoratet, 2006b).

At fagene samkjøres er på mange måter ikke overraskende da flere kompetansemål og formål for fagene kan relateres til hverandre. Studien til Askildsen (2012) tok for seg én

skole og fikk beskrevet faget dypere enn denne studien. Én ting som bemerket seg var holdningen til variasjonen av aktiviteter som læreplanen i Aktivitetslære representerer (Utdanningsdirektoratet, 2006c), varierte mellom idrettene (Askildsen, 2012). Flertallet av utøverne i individuelle idretter syns at Aktivitetslære ødela strukturen i hverdagen. Derimot opplevde utøverne i lagidretter at det skapte en god variasjon i hverdagen. Informantene i denne studien er individuelle idrettsutøvere, og kan sammenfalle med funnene til Askildsen (2012). Også her er det litt kritisk holdningen til Aktivitetslære:

*«Det kunne kanskje ha vært litt mer variert, men jeg føler ikke det er vits i å spille volleyball en dag bare for å ha variasjon. Heller holde seg til det man skal gjøre for å bli god i idretten på en måte» (Arthur).*

*«Men vi må gjennom Aktivitetslære også, men da tenker jeg at det kunne vært mer vårt ansvar selv om vi hadde mistet en time. Men vi har også fått mulighet som på mandager har vi spurt om vi kunne trent styrke i stedet for Aktivitetslære og da har vi som regel fått lov til det» (Cecilie).*

Arthur er elev ved skolen som har størst grad av samkjøring mellom fagene og skolen med størst antall langrennsløpere. Situasjonen til Cecilie er i motsatt ende, den skolen med færrest utøvere og minst samkjøring mellom fagene. Rent hypotetisk kan man spørre om det er antallet utøvere, eller hvordan trenerne oppfatter og gjennomfører læreplanene, som gjør det mulig å samkjøre fagene helt i stedet for bare delvis. I formålet og enkelte kompetansemål i Aktivitetslære, gjøres det rede for at variasjonen av aktiviteter skal øke prestasjonsutviklingen i én idrett (Utdanningsdirektoratet, 2006c). Denne idretten kan for eksempel være langrenn, og kan settes opp mot formålet for Toppidrettsfaget som omhandler ferdighetsutvikling i spesialidretten (Utdanningsdirektoratet, 2006b). I Aktivitetslære, der innholdet er variert grad av aktiviteter og idretter, kan føre til en mer allsidig treningshverdag. Dette kan muligens virke skadeforebyggende for utøverne og knyttes nærmere hovedområdet Basistrening i Toppidrettsfaget (Askildsen, 2012).

Programfagene på Idrettsfag utfyller altså hverandre på mange måter. En samkjøring mellom fagene legger muligens bedre til rette for utvikling av ferdigheter i spesialidretten, enn ved å kjøre fagene hver for seg. For ved skole C der det er færrest treningsøkter i løpet av skoleuken er det tydelig at flere treningsøkter i uka er ønsket: *«Vi har to toppidrettsøkter i uka, det har ikke skadet med tre. Men kanskje litt flere*

*styrkeøkter også, litt input av nye øvelser hadde gjort seg» (Casper). Med å få mulighet til å gjennomføre flere treningsøkter i skoletiden, reduseres muligens antall personer som påvirker hverdagen til utøverne. I tillegg vil det kreve mindre opplegg av utøverne selv, eller klubben, utenom skoletiden. Dette kan videre påvirke totalbelastningen. Med en tydeligere samkjøring mellom fagene, kan enten en person ha ansvaret i begge fagene, og forhåpentligvis en rød tråd i opplegget. Et annet utfall kan være som i et suksessfullt kajakk-miljø. Der miljøet lite noe som har ført til at systemet og filosofien er så innkjørt at selv med forskjellige personer i rollene, er det en rød tråd i opplegget (Henriksen et al., 2011). Dette kan muligens gi utøverne den tette oppfølgingen som kreves i idretten (Enoksen, 2002).*

#### **4.2.1 Valgfrihet, samkjøring og teori-undervisning**

Det er ikke bare Toppidrettsfaget og Aktivitetslære av fagene som samkjøres. Som nevnt skal Aktivitetslære ha nær tilknytning til Treningslære (Utdanningsdirektoratet, 2006c). På den måten er det nærliggende å tro at også Toppidrett og Treningslære kan samkjøres tettere. Dette blir delvis bekreftet gjennom teoriundervisningen i Toppidrett og undervisningen i Treningslære: *«Teorien dekkes jo av Treningslære 1 og 2 som de har i første, andre og tredje klasse. Det er jo et omfattende fag som går på alt fra kroppens oppbygging til funksjon» (Tallak). Som nevnt viste flere av kompetansemålene disse fagene å samsvare, og på den måten kunne samkjøres. I undersøkelsen til Kårhus (1986) uttrykte trenerne behov for en slik implementering av Treningslære i skolehverdagen til utøverne. Samtidig gir skolen større muligheter for trenerne på å bestemme innholdet og metodene som blir brukt, for eksempel i gjennomføringen av teoriundervisning (Lyngsnes & Rismark, 2010). Det at sammenhengen er sterk mellom Toppidrettsfaget og Treningslære virker tydelig også hos utøverne:*

*«Du begynner sånn gradvis med Treningslære i 1. klasse. Det er jo det som går som teoriundervisning i Toppidrett. Hva du må trene og kroppen og sånt. Og man får jo flere og flere timer og nå er vi vel oppe i fire eller fem timer i uka» (Brede).*

Som Annerstedt (2007) uttrykker, har de fagansvarlige i dagens skole store rom for valgfrihet og praktiseringen av fagene. Dette kan være grunnen til at både trenerne og utøverne oppfatter at Treningslære er det faget som tar for seg teorien rundt trening.

Som nevnt kan dette settes opp imot Goodlads (1979) læreplannivåer. Det vil si at trenernes oppfattede læreplan i Toppidrett, Aktivitetslære og Treningslære, gjør at kompetansemålene i fagene innveves i hverandre i gjennomføringen av fagene. Dette er også noe som anbefales (Askildsen, 2012). Det må understrekes at dette er slik det virker sett utenifra, og ikke nødvendigvis slik trenerne selv mener de gjennomfører læreplanen. For det er ikke alltid at det er samsvar mellom oppfattelsen og gjennomføringen av læreplanen (Lyngsnes & Rismark, 2010). Samtidig trenger det ikke å være like tydelig for utøverne når teoriundervisningen gjennomføres i Toppidrettsfaget. Ved skole C jobber de årlig for at utøverne skal bli trukket opp til muntlig eksamen i Toppidrett 3, og kombinerer derfor gjerne teoriundervisningen med det praktiske. Det vil si at de trekker inn relevant teori underveis i treningsøktene:

*«Teori er ikke det som blir prioritert mest og det skal ikke prioriteres mest! Igjen handler det ikke om hvor mange timer du sitter i et klasserom, men at du bruker det i øktene. At når du har langtur så kan du snakke om utviklingstrappa da. Hvor er du, hvilke mål og delmål har du og hvilke steg er det neste du vil ha. Så mye av planverket kan brukes i samtalene i en økt» (Tor Christian).*

Denne uttalelsen til Tor Christian sammenfaller med funnet til Arnstad (2016), der trenerne benyttet Toppidrett fotball til å formidle teoretiske budskap til utøverne. Mulig kan sammenkoblingen mellom de tre nevnte felles programfagene legitimerer en slik praksis med at Treningslære tar for seg den generelle kunnskapen rundt trening, mens Aktivitetslære og Toppidrett tar for seg det mer (idretts)spesifikke i praksis. En slik praksis kan mulig gi utøverne mer tid og mulighet til å reflektere rundt læringen, ved å snakke om teori underveis i treningsøkten. Spurkeland (2009) forklarer at læringen man tar til seg, må få tid til og bearbeides. Hvis det ikke reflekteres rundt læringen vil den forsvinne, og samme spørsmål blir stilt på nytt senere. Med en slik praktisering kan mulig treneren også sentrere oppmerksomheten til utøverne, ved å la de medvirke og ta ansvar for egen utvikling gjennom egne tanker og vurderinger (Jones & Standage, 2006). Dette krever godt samspill mellom utøverne og treneren, og slik Hemmestad (2013, s. 135) forteller er det *«I toppidretten har det å være trener, utøver og å drive toppidrett blitt konstruert på en viss måte, som er blitt oppebåret av rutinepraksiser og blitt selvfølgeligheter».*

Sitatet er hentet ut fra en kontekst rundt mediehandtering i et mesterskap. Likevel kan utsagnet kjennes nærliggende fra egne erfaringer som trener, og relateres til selvopplevd

hverdag som elev i Toppidrettsfaget. På treningsøktene kan samtaleemnene variere mellom deltakerne, og ofte bestå av tema som ikke er relatert til øktens innhold. Lave og Wenger (2005) påpeker at læring ikke oppstår som gjentakelse eller overført kunnskap, men gjennom en aktiv deltagelse med omgivelsene. Ved å ta for seg samtaleemner relatert til øktens innhold, kan dette potensielt øke utøvernes kompetanse samtidig som man gjennomfører treningen. Utfordringen kan være å få engasjert alle og være sikker på at de har skjønnet samtalens innhold. Sett bort i fra undervisningstimene Toppidrett 3 disponerer, arrangerer Tallak ved skole A «team-møter» i fritimer på skolen og ved å bruke av sin egen fritid:

*«Litt av grunnen til at jeg har teammøter er jo at 20 hoder tenker bedre enn ett. Jeg er veldig ydmyk og åpen for at ting kan glippe. Så skal det her bli veldig bra så er jeg avhengig av at vi hjelper hverandre» (Tallak).*

Team-møtene kan her tolkes som en erstatter for teoritimer i Toppidrettsfaget. En form for undervisning utenfor skoletiden eller en videreutviklet treningslæretime. På disse møtene får hele gruppa mulighet til å komme med bidrag til forbedringer og ønsker. Tallak inviterer på den måten inn utøverne i fellesskapet, der de sammen bestemmer kursen videre i ukene fremover. Treneren i dette tilfellet mener at gruppa sammen har større ekspertise enn han selv alene. Hemmestad (2013) bruker metaforen *hjelpkunst* til dette. Denne metaforen handler om trenerens ståsted, selvrefleksjon og utvikling av empati gjennom dialog med utøverne. Tallak mener altså at for å bruke hans kompetanse best mulig, er disse team-møtene viktige for å skaffe seg informasjon til å utnytte kompetansen sin effektivt for utøverne. Dette blir ifølge han gjort best mulig ved å samle gruppa og finne løsningene sammen. Han bruker dermed en demokratisk ledelsesform, noe som kjennetegner trenere i individuelle idretter (Enoksen et al., 2014). Selv om en gruppe sammen skal finne veien til målet, kan det like gjerne være deltakere som motarbeider løsningene fremfor å jobbe mot å nå målet (Lave & Wenger, 2005). Spurkeland (2009) påpeker at et fundament av bindinger må eksistere over tid hvis en relasjon kan utvikle seg. Tiden treneren og utøverne i denne studien har hatt til å danne relasjoner og samarbeid har vært gode. Da studien fant sted, hadde de begynte på sitt andre eller tredje år med samarbeid. Dette ser ut til å være tilfellet også med Tallak: *«Han har vært veldig åpen og ærlig med oss om seg selv og andre ting og ikke bare trening. Det har jo skapt ganske bra tillit da» (Amund).*

*Tillit, trygghet og trivsel* (Spurkeland, 2009, s. 191-192) er faktorer som er grunnleggende for kvaliteten på relasjonen. Det kan se ut som at Tallak, blant annet gjennom å innføre en alternativ undervisningspraksis, har skapt tillit mellom seg selv og utøverne. Dette har ført til at utøverne støtter hverandre og jobber mot et felles mål, nemlig å gjøre hverandre bedre. I tillegg er han åpen på at ting kan glippe og glemmes, samt at alle kan gjøre feil iblant. Ved å være ærlig og bruke av sin egen fritid, forstår utøverne at han virkelig ønsker å følge de opp på en ordentlig måte. På denne måten viser han en trygghet ved at kommunikasjonen er til for å gjøre hverandre bedre, og ikke for å skade eller bryte ned. På denne måten skaper det en trivsel med å jobbe sammen (Spurkeland, 2009). Samtidig påpeker Enoksen (2002) at trenerne må stille krav til respekt og holdninger, noe som kanskje må være på plass for at en slik praktisering skal kunne gjennomføres.

#### **4.2.2 «Jobbes det grundig med kompetansemålene, går det jo fortere da»**

Som nevnt kan det være ulikt hvordan lærere oppfatter læreplanen og hvordan den gjennomføres (Lyngsnes & Rismark, 2010). Det påpekes at trenernes fortolkning og forforståelse påvirker hva og hvordan det undervises i fagene (Goodlad, 1979). Hvor bevisste trenerne er på at Toppidrett 3 faktisk er et fag, og at en læreplan med kompetansemål finnes, er ulikt i denne studien. Én av trenerne er bevisst på at læreplanen med tilhørende kompetansemål skal benyttes for å spesifisere for utøverne at Toppidrett faktisk er et fag:

*«Jeg vil ha inn alle kompetansemålene som går på det med Ferdighetsutvikling. At elevene skjønner at dette er et fag og at de vet hva det vurderes etter. Vi får jo kompetansemålene inn, men vi gjør det vel ikke særlig klart for utøverne hvordan vi får det inn» (Tora).*

For Tora er det altså viktig å implementere kompetansemålene i gjennomføringen av faget ikke kun for vurderingens skyld. Men også for å understreke at de skal lære noe i faget også. Dette kan sammenfalle med studien til Redelius et al. (2015) som poengterte at elevene i kroppsøving ikke visste hva de skulle lære i faget, bare at de var i aktivitet i faget. Leirhaug og MacPhail (2015) undersøkte lærerens praktisering av vurdering for læring i kroppsøving. De antydte at lærerne må bryte ned kompetansemålene til noe mer konkrete og håndterbare delmål for elevene. På denne måten kunne vurderingssituasjonene konkretiseres bedre, men også for at elevene faktisk skulle forstå

hva de skulle lære. Dette kunne gi et bedre utgangspunkt for meningsfull feedback (Leirhaug, 2016). Alle disse argumentene kan potensielt bidra til at utøverne skal vite hva de skal oppnå i faget, og bevisstgjøre dem på at det faktisk er et fag: «*Jeg opplever ikke Toppidrett som et fag på en måte. Du tenker at du er på trening og konkurranser og den type ting. Det er derfor du valgte å gå den linja*» (Brede). Denne uttalelsen er ikke ulik den holdningen Christensen og Sørensen (2009) og Cosh og Tully (2014) fant i sine studier blant unge fotballspillere og studentidrettsutøvere. Felles for begge var at skole og utdanning ble nedprioritert kontra idretten. Brede gir i uttalelsen ovenfor verken svar på om det er slik for alle utøvere på Toppidrett 3, eller om han nedprioriterer andre fag. Men det kan virke som at han valgte Toppidrettsfaget for å ha muligheten til å trene i skoletiden. I studien til Arnstad (2016) understrekte treneren på den ene skolen at utøverne ønsket å spille fotball, og ikke lære noe teori i et klasserom. Dette kan for så vidt stemme overens med uttalelsene i denne studien. Men antydningen er at treningsmulighetene er viktigere for utøverne enn hva det spesifikke læringsutbytte og vurderingspraksisen er. Det kan også virke som det eksisterer alternative vurderingspraksiser i faget:

*«Det er jo noen kompetansemål som man ikke er innom i det hele tatt, de som går på media og sånne ting. Ellers så er man jo innom det i praksis og jobber egentlig med alle kompetansemålene til enhver tid spør du meg da. Og jeg er litt sånn, det kommer til uttrykk i en idrettskonkurranse da, har de jobbet grundig med kompetansemålene så går det jo forttere da»* (Tallak).

For å utvikle ferdigheter er det å sette seg personlige, realistiske mål og konkrete delmål hensiktsmessig for utøverne (Enoksen, 2002). Som funnene i studien til Leirhaug og MacPhail (2015) understrekte, kunne kompetansemålene med fordel konkretiseres og deles inn i mer håndterbare mål for elevene. På mange vis vil trenerne gjennom bruk av treningslæren benytte denne metoden, da målsetninger og treningsopplegg utformes ut i fra utøvernes ferdighetsnivå (Henriksen et al., 2011; Tønnessen, 2009). Uttalelsen til Tallak ovenfor tyder på det samme som hans kollega Tora ga uttrykk for tidligere. At de får de fleste kompetansemålene inn i undervisningen, men at det ikke er like tydelig ovenfor utøverne hvordan det blir gjort. En slik utydelige formidling er kanskje også grunnen til at Brede ikke ser på Toppidrett som et fag. Samtidig kan tydeligheten forvitres i mengden av kommunikasjon. Hvis mengden blir for stor kan det være vanskelig for utøverne å håndtere det (Spurkeland, 2009). Ved å invitere utøverne inn i praten om læreplan og kompetansemål, vil det kanskje gi utøverne en større forståelse

for hva som forventes av dem, hva de skal lære, og man kan diskutere hva måloppnåelsene innebærer. Dette presiserer også Utdanningsdirektoratet (2016a) med å involvere utøvere og gi de eierskap til egen læring. Dette kan potensielt utvikle miljøet og relasjonen mellom treneren og utøverne gjensidig.

### **4.2.3 Samspill mellom fellesfag og felles programfag**

Samspillet mellom fellesfagene i videregående opplæring og Toppidrettsfaget ble nevnt mye i løpet av intervjuene. Derfor er det viet et eget kapittel til dette. For å sette samspillet inn i kontekst, vil jeg repetere at formålet for programfaget Toppidrett er å la ungdommer få mulighet til å utvikle ferdigheter i spesialidretten på et regionalt, nasjonalt og internasjonalt prestasjonsnivå, samtidig som de gjennomfører videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Ferdighetsnivået i spesialidretten skal altså ikke være avgjørende for å velge Toppidrett. Tradisjonen blant skolene i denne studien er å samkjøre Toppidrettsfaget helt eller delvis med andre programfag på Idrettsfag. På den måten får de flere undervisningstimer relatert til faget, enn de gjennomsnittlige fem timene i uka som Toppidrettsfaget disponerer. Som nevnt er denne kombinasjonen utfordrende, og det blir gjerne til at idrett velges foran skole (Christensen & Sørensen, 2009; Cosh & Tully, 2014). Selv med denne utfordringen, ser trener Torbjørn dette som en viktig erfaring å ta med seg videre i livet:

*«Jeg tenker jo at det er en spennende ting å drive med idrett samtidig som de får med seg de teoretiske fagene. For de må jo være effektive og bruke tiden godt og det er jo et moment som de også lærer og har nytte av» (Torbjørn).*

Det er vanskelig å være uenig med Torbjørn ut fra det lengre perspektivet. I en slik «tidsklemme» kan det trekkes paralleller mot tilpasset opplæring, der elever skal finne den læringsstrategien som fungerer best for dem selv (Spurkeland, 2011). Hvordan samspillet oppleves kan være forårsaket av flere faktorer. Spurkeland (2011) uttrykker at skolens ledelse ønsker at lærerne skal oppnå gode resultater sammen med elevene. Dette er vanskelig hvis individene blir styrt til å skape det fremfor å bli ledet, få medvirke og skape positive relasjoner. Det vil si at det samspillet utøverne opplever som utfordrende, kan være dannet allerede høyere i systemet. Eksempel på dette kan være skole C, der trener Tor Christian flere ganger nevnte i intervjuet at de jobbet med å ta det neste steget og kontinuerlig utvikle tilbudet de har på skolen. Et av arbeidsområdene de fokuserte på var å tilrettelegge timeplanen enda bedre for idrett. I



tillegg styrke samarbeidet mellom lærerne på tvers av fellesfag som norsk, matte og engelsk, for å tilpasse hverdagen bedre for utøverne:

*«Vi prøver å samordne planer og det er et minus med en stor skole og noe vi kan bli bedre på. Hadde noen eksempler i fjor i 2. klasse der det er noen tunge fag og elevene er veldig ambisiøse også på skolesiden og til slutt bikker det over» (Tor Christian).*

Det Tor Christian beskriver her, tyder på at systemet som er på skolen legger føringer for hvordan relasjonen kan være mellom trener og utøver. Samtidig kan det være utfordrende for skolens ledelse og administrasjon å legge til rette for alle idretter. Ved skole C der elevantallet på skolen er høyest, men antall langrennsutøvere er minst i denne studien, er det tydelig uttrykt at samarbeidet og kommunikasjonen kunne vært bedre. Dette er spesielt interessant i dette tilfellet da alderen utøverne befinner seg i, er en periode de ofte er mer sårbare for svikt i slike relasjoner (Spurkeland, 2011). Dette øker muligens behovet for tett oppfølging av en trener, og på den måten spiller muligens treneren en mer sentral rolle i denne perioden enn ellers (Enoksen, 2002). Selv om langrennsutøvere ofte når det internasjonale toppnivået etter gjennomført videregående opplæring (Smith, 2003), legges mye av grunnlaget i denne alderen. Dette krever, uavhengig av ferdighetsnivået, mye tid til trening og reisedøgn til treningssamlinger og konkurranser, i tillegg til selve skolehverdagen. Det er tross alt disse arenaene sammen som former utøvernes springbrett videre til høyere utdanning og idrettskarriere. Der det etterlyses mer forståelse rundt en tidkrevende idrett ved skole C, opplever utøverne på skole A en god forståelse for dette:

*«Jeg synes vi stort sett har forståelsesfulle lærere. Enkelte virker som de er imot idrett, men det er det jo alltid da. Men stort sett er det veldig stor forståelse for at vi driver med idrett og er litt mer tappet etter en intervalløkt sånn i forhold til om vi har hatt hvile eller litt lettere styrkeøkt» (Andrea).*

*«Hvis vi har prosjekter som skal leveres har vi som regel god tid da. Så det er ikke det ting skorter på. Noen småting kunne sikkert blitt bedre ja, men man kan jo ikke ta hensyn til alt mulig selv om vi driver med idrett» (Arthur).*

Skole A er i motsetning til skole C skolen med færrest antall elever totalt, og høyest antall langrennsutøvere på skolen. Det må tydeliggjøres at disse to informantene går Idrettsfag over tre år, og ikke over fire år som skolen har tilbud om. De har derfor større skolebelastning enn de to andre utøverinformantene fra samme skole. Selv om disse

informantene har vanlig skolebelastning, uttrykker de at samspillet mellom fellesfagene og Toppidrettsfaget fungerer bra og forstår at lærerne ikke kan tilpasse alt for dem. Samtidig kan rollen som trener også innebære å vise forståelse om kombinasjonen oppleves utfordrende. Derfor anses det som en fordel om trenerne har utøvd idretten selv, gjerne i kombinasjon med utdanning, og at de i tillegg underviser i fellesfag og andre programfagene (Askildsen, 2012). Grunnen er at de kan sette seg inn i hverdagen til utøverne, noe som utøverne ønsker forståelse for (Christensen & Sørensen, 2009). Ved skole A ser det ut til at å få arbeidsoppgaver i god tid eller gi lengre innleveringsfrister, gir en forutsigbarhet til å tilpasse treningen. I tillegg til å prioritere skolearbeid hvis det må være hovedfokus. Askildsen (2012) poengterer på den måten at lærernes forforståelse gagnar utøverne, noe som kanskje gjør at Tora på skole A ikke opplever samarbeidet så fullkomment som hun ønsker:

*«Det kan bli bedre! Selv om personen som kommer inn er en toppidrettsutøver som utøver sin idrett, så er det jo vanskelig å kanskje å få høyeste karakter i alle andre fag. Det er ofte det kan bli tentamener eller eksamener som treffer en hard treningsuke og det blir en liten kollaps» (Tora).*

I dette tilfellet har altså ikke utøverne og treneren ved skole A en felles forståelse rundt samspillet. Litt overraskende er at treneren finner dette mest utfordrende. En faktor som kan påvirke denne opplevelsen, er ferdighetsnivået til utøverne. Både Andrea og Arthur har mål om å bli best, men samtidig viser resultatlistene at de er på nedre halvdel i nasjonale konkurranser. I undersøkelsen til Gilberg og Breivik (1999) viste det seg at de som hevdet seg i idretten, lettere justerte ned og mulig ikke fullførte den høyere utdanningen de startet på. Det var imidlertid motsatt blant de som ikke hevdet seg i toppen da de gjennomførte utdanningen. Rimeslåttén og Rimejorde (2013) presiserer at det er sunt å ha flere ben å stå på. Men utøvere i dagens samfunn, har strengt tatt ikke annet valg enn å gjennomføre videregående opplæring. De to andre utøverne ved skole A hadde samme inntrykk av samspillet og tilretteleggingen som Andrea og Arthur, selv om de gjennomførte Idrettsfag over fire år. Samtidig har treneren, Tora, muligens oversikt over flere utøvers hverdag, og vet om tilfeller av utøvere som opplever dette mer problematisk enn de fire informantene som ble rekruttert fra skole A. Dette gjør at uttalelsene til Benedikte og Brede fra skole B er ekstra interessante da de har prestert bedre enn Andrea og Arthur i nasjonale konkurranser, men går Idrettsfag over tre år:

*«Samspillet syns jeg egentlig er litt dårlig. Jeg syns ikke at teorifaglærerne tar hensyn til at vi går ei linje der det tar mye tid å trene og restituere seg i tillegg til samlinger og reiser og sånn. Jeg tror ikke de skjønner at det tar mye tid og at det ikke alltid er overkommelig det de skal ha oss til å gjøre da. Så jeg syns ikke det er helt optimalt nei» (Benedikte).*

*«Jeg syns samspillet er ganske bra. Det er selvsagt utfordrende hvis du får masse arbeid samtidig som du har mengdeuke. Men de legger det veldig godt opp og lærerne spør oss når det kan passe best med prøver og sånt. Det blir tilpassa sånn, men hvis det skal funke å være her [på skole B] må det jo være sånn at det er lagt opp det beste løpet» (Brede).*

Brede og Benedikte har altså ulike oppfatninger om hvordan samspillet mellom Toppidrettsfaget og fellesfagene er. Som nevnt kan det være flere faktorer som avgjør dette. Benediktes beskrivelse kan relateres mot de tidligere undersøkelsene der tidsbegrensingene gjør at man nedprioriterer det ene fremfor det andre (Christensen & Sørensen, 2009; Gilberg & Breivik, 1999). Frem til det absolutt må nedprioriteres, blir ting gjort slik som man egentlig ønsker å mestre det. Dette kan føre til såpass stor belastning og påføring av stress, og til slutt opplever ikke man å ha kontroll over situasjonen (Ursin & Eriksen, 2004). For Bredes del er litt større belastning av trening eller skole en gang iblant overkommelig og klarer å opprettholde en hensiktsmessig kombinasjon mellom belastning og restitusjon.

Som nevnt bor Brede hjemme hos foreldrene, mens Benedikte bor på hybel. Mulig dette momentet påvirker forskjellene i opplevelsen rundt samspillet mellom fellesfagene og Toppidrettsfaget. I studien til Owren (2015) bodde én av informantene på hybel, og opplevde de daglige rutinene rundt husarbeid og matlaging som en ekstra belastning. Dette unngår Brede da han bor hjemme, mens Benedikte må trå til selv både i ukedagene, men også i helgene hvis hun ikke reiser hjem. Ved skole A, der alle fire utøverne bodde på hybel, opplevde de ikke noen store utfordringer med hybellivet og heller ikke med samspillet på skolen. Underveis i intervjuet uttalte Benedikte at miljøet i treningsgruppa hadde blitt bedre dette året da det kom flere hybelboere og deltok på fellesopplegget. Muligens kan det å ha flere medelever i samme situasjon skape en trygghet, da utøverne har noen å samarbeide og være sosial med i hverdagen. For eksempel å lage middag sammen i stedet for å gjøre det alene. Kunnskapsdepartementet (St.meld. nr. 16 (2006-2007), 2006, s. 39), som tok for seg frafallet blant borteboende på videregående opplæring, kom frem til at en mulig faktor var fordi «(...) at eleven

*mangler et støtteapparat rundt seg og dermed får større problemer med å organisere hverdag og skolearbeid». Dette kan muligens bety at det Benedikte opplever som dårlig samspill, er forårsaket den selvopplevde følelsen av det hun gjør. At det arbeidet hun legger ned på de ulike arenaene, ikke oppleves så bra som hun ønsker. På denne måten kan relasjonen utøverne har til treneren være til stor nytte, da hvert individ trenger ulike tilpasninger i skoleverket (Spurkeland, 2011). Spesielt i og med at trenerne er ansvarlig for den helhetlige utviklingen til utøverne (Enoksen, 2002).*

Ved alle skolene har informantene, både trenere og utøvere, gitt inntrykk av at samspillet kan bli bedre. Samtidig virker det som, fra utøvernes side, at ferdighetsnivå, om de bor på hybel eller ikke, er med og påvirker hvordan dette samspillet oppleves. Tallak ved skole A, ligger mellom ytterpunktene i meningene til både utøvere og trenere. Han trekker frem å gjennomføre Idrettsfag over fire år som noe positivt for samspillet. Samtidig ser han forbedringspotensialet innenfor Toppidrettsfaget også:

*«Jeg tilpasser ikke selv om de skal ha to heldagsprøver. Så der er det kanskje litt å gå på og da. Men flesteparten går jo et fire-årig løp og har veldig mye hull i timeplanen. Så det er jo ganske lett sånn skolemessig» (Tallak).*

Uttalelsen til Tallak tyder på at det ikke bare er fellesfagene som må tilpasses til toppidrettsfagene, men også motsatt. Denne uttalelsen samsvarer med hans kollega Tora og hans utøver Arthurs opplevelse av samspillet mellom fellesfagene på skolen. Det kan bli bedre tilrettelagt for de mest ambisiøse utøverne som ønsker optimale dager for idrettens skyld, samtidig som de har ambisiøse og utdanningsrettede målsetninger i andre fag. Dessverre er det utfordrende å tilpasse til alle, til enhver tid. Utøverne er på mange måter selv ansvarlige om de skal nedprioritere noe (Gilberg & Breivik, 1999), og hvor mange eller hvor store stressfaktorene de skal ha (Ursin & Eriksen, 2004). Uansett kan det som formålet for faget uttrykker, være en ypperlig mulighet for å redusere aktiviteter på kveldstid da man kan gjennomføre det på dagtid. Derfor kan opplegget som lages i Toppidrettsfaget, bli gjort på en måte som kan gagne utøverens ferdighetsutvikling både i idretten og fellesfagene. For eksempel ved å samkjøre felles programfag og fellesfag tydeligere, eller å ha en bedre samhandling med ledelsen ved skolen (Spurkeland, 2011). En hensiktsmessig og enkel tilrettelegging, er å legge treningsøktene med lettere belastning på de dagene som skolemessig er krevende, noe som mulig vil lette utøvernes ferdighetsutvikling og totalbelastning.

### **4.3 Ferdighetsutvikling og individualisering**

Dette kapitlet omhandler individualisering og ferdighetsutvikling i Toppidrettsfaget. Som det står i formålet, er Toppidrettsfaget for «*unge idrettsutøvere som ønsker å satse på målrettet og systematisk trening innen konkurranseidrett*» (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Da langrenn er en kompleks og individuell utholdenhetsidrett, kreves det både et stort antall treningstimer, og systematisk og individuell planlegging av trening (Enoksen, 2002; Losnegard et al., 2013; Rusko, 2003). Dette gjør at treningsopplegg i Toppidrettsfaget blir lagd for gruppa i fellesskap, samtidig som utøverne har behov for individuelle tilpasninger. Derfor vil dette kapitlet starte med ferdighetsutvikling og prioriteringer rundt treningsopplegg, før det gradvis går over til tilrettelegging og individuelle tilpasninger.

#### **4.3.1 «Har vi ikke fokus på aerob kapasitet så bommer vi i langrenn»**

Rammene for Toppidrettsfaget er som tidligere nevnt 140 undervisningstimer i året og kan samkjøres helt eller delvis med andre programfag. Skolene i denne studien samkjører som nevnt Aktivitetslære og Treningslære med Toppidrett, noe som gjør at utøverne har opptil 15 undervisningstimer, á 60 minutter, i uka spesifikt rettet mot spesialidretten. Sett opp imot rammene for Toppidrettsfaget i den formelle læreplanen, i forhold til det som blir gjennomført (Goodlad, 1979), kan det virke som at rammene er godt utvidet. Dette gjør at det er interessant å se på innholdet innenfor rammene faget disponerer. Det trenere ser på som mest sentralt i sin rolle er å lage og utvikle treningsopplegg, samt benytte kunnskapen sin til å instruere utøverne (Cushion & Jones, 2006). Denne filosofien virker også å være godt implementert på skolene i denne studien. Tor Christian forteller: «*Langrenn i mitt hode har de siste 30 årene ikke endret seg på de 90 %, men med store forskjeller på de siste 10 %. Og det viktigste er aerob kapasitet*» (Tor Christian). Med bakgrunn i denne uttalelsen blir trolig treningsopplegget utformet etter den polariserte treningsmodellen, da Tor Christian mener at 90 % av treningsarbeidet er uforandret. Det betyr for langrennsutøverne at det er en høyere andel trening på lav intensitet, og lav til moderat andel av trening på middels til høy intensitet (Losnegard et al., 2013; Seiler & Kjerland, 2006). Dette oppsettet i treningsarbeidet har gjennom historien gitt gode resultater i langrenn (Sandbakk et al., 2011). De siste 10 % som Tor Christian mener at langrenn har utviklet seg på, er trolig relatert mot utvikling av konkurranseformer. Blant annet innføring av sprint-langrenn og fellesstart. Dette har ført til at arbeidskravene i idretten er blitt justert

noe, da disse endringene også krever andre ferdigheter enn for eksempel for 20 år siden. Det vil si at styrketrening og rulleski blir vektlagt mer i treningen. Likevel er trenerne i denne studien enige om hva som er viktigst for å prestere i langrenn. For også ved skole A er det å utvikle utøvernes  $VO_{2\text{-maks}}$  i førersetet:

*«Hvis fokuset ikke er på aerob kapasitet så bommer vi i langrenn. Men man må også jobbe med styrke, hurtighet, teknikk og sånne ting også da. Men det er jo en systematikk, alt etter om det er juni eller november, mars eller februar»*  
(Tallak).

Energifrigjøringen i konkurranser over 75 sekunder har overvekt av aerobt bidrag (Laursen, 2010). De aller fleste konkurransene i langrenn varer lengre enn dette. Dette gjør at et fokus på å utvikle utøvernes  $VO_{2\text{-maks}}$  er en fornuftig prioritering for å øke prestasjonsevnen i langrenn (Ingjer, 1992). I tillegg er potensialet til å forbedre  $VO_{2\text{-maks}}$  større enn andre arbeidskrav i utholdenhetsidretter (Laursen, 2010). Tallak uttaler at de jobber med å utvikle oksygenopptaket til utøverne kontinuerlig, men at metodene varierer etter hvilken treningsperiode utøverne befinner seg. Det vil si om de er i tilvenningsperioden i juni, eller i den konkurranseforberedende perioden i november (Norges Skiforbund, 2013). I tilvenningsperioden gjennomføres hardøktene på noe lavere intensitet enn i den konkurranseforberedende perioden. Uansett er det ulike oppfatninger i fagmiljøene hvilke metoder som gir best effekt for å utvikle  $VO_{2\text{-maks}}$ . Men i en så kompleks idrett som langrenn, påpeker Losnegard (2013) at også andre ferdigheter foruten  $VO_{2\text{-maks}}$ , må prioriteres for å øke prestasjonsevnen. Blant annet de ferdighetene Tallak nevnte ovenfor, hurtighet, styrke og teknikk. Dette skal som alt annet foregå og tilpasses på hensiktsmessige tidspunkter og perioder for utøverne, basert på deres situasjon og målsetninger (Enoksen, 2002). Men kanskje det viktigste utenom  $VO_{2\text{-maks}}$  er arbeidsøkonomien til utøverne. Altså hvor god og effektiv teknikk man har. Dette kan muligens trenes best på intervaller med litt lavere hastighet enn i konkurranser, da man kan gå på riktig intensitet med god teknikk. Samtidig er det teknikken i konkurransefart som er mest interessant for utøverne. I denne hastigheten skiller de beste utøverne seg fra de nest beste (Sandbakk et al., 2014). Uansett må dette prioriteres og tilpasses i opplegget ut fra utøvernes ferdighetsnivå, når i året det skal forekomme, samt innenfor fellesskapets rammer (Smith, 2003; Tønnessen, 2009; Utdanningsdirektoratet, 2016d).

For trenerens del kan det å lage et felles opplegg i et skolefag i en individuell idrett være utfordrende. Opplegget skal altså tilpasse alle behov, slik at alle utvikler ferdigheter. For å konkretisere dette så har idretten enkelte arbeidskrav som gjelder for alle. Men i en gruppe, som i Toppidrettsfaget, kan kapasiteten til utøverne variere i forhold til arbeidskravene. I for eksempel diagonalgang, kan én utøver eksempelvis ha for liten bevegelighet i ankelleddet, mens én annen kan ha for stor bevegelighet. Felles for begge utøverne er at det påvirker den tekniske gjennomføringen negativt. For å endre dette, må trolig den første utøveren trene bevegeligheten i ankelleddet, mens den andre må trene styrken. To ulike arbeidsoppgaver som likevel kan jobbes med på samme sted til samme tid. Samme kan være om noen har større forbedringspotensial i en delteknikk enn andre, og bør på den måten prioritere denne delteknikken fremfor de andre. Grunnen til at teknikkeksempler er brukt, er fordi at skolene, foruten fokus på utvikling av VO<sub>2</sub>-maks, har fokus på å utvikle de tekniske gjennomføringene til utøverne, som Sandbakk et al. (2011) korrelerer sterkt med prestasjon i idretten. Derfor er det interessant at både utvikling av VO<sub>2</sub>-maks og teknikk er prioritert hos utøverne også:

*«Da jeg var 17 så merket jeg at utholdenheten var for dårlig. Så har tatt tak der i 1,5 år nå og trent opp den gradvis for å prestere på det nivået jeg ønsker. Og teknikk, satte meg ulike krav og forbedret meg gradvis» (Casper).*

Det er godt samsvar mellom skolene på hvilke fysiske ferdigheter som blir prioritert i treningsoppleggene. Gjengangeren har vært å utvikle utøvernes VO<sub>2</sub>-maks og deres teknikk. Det er derimot ikke kun de fysiske ferdighetene som avgjør prestasjonene i langrenn. De psykiske og mentale ferdigheter medvirker også dette. Dette påpekes som mangelfullt fokusområde i Toppidrettsfaget: *«Vi har først og fremst fokus på det fysiske, vi har egentlig hatt ganske lite fokus på psykiske ferdigheter. Det burde det faktisk vært mer fokus på egentlig» (Benedikte).* Psykiske og mentale ferdigheter er ikke eksplisitt forankret i læreplanen for Toppidrettsfaget. Men i Treningslære skal elevene blant annet gjøre rede for psykiske faktorer som kan påvirke prestasjonsevnen i en idrett (Utdanningsdirektorater, 2015a). I tillegg under hovedområdet Ferdighetsutvikling i Toppidrett 3 skal utøvere kunne mestre ferdighetene som kreves i en konkurransesituasjon (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Som nevnt er samkjøringen mellom de felles programfagene sterk, mulig grunnet trenerens oppfattelse av læreplanen (Goodlad, 1979). Derfor kan det diskuteres om trenerne overlater dette emnet til Treningslære 2, da et kompetansemål der understreker at utøverne *«skal kunne*

*vurdere betydningen av psykiske faktorer for prestasjonsnivået i en valgt idrettsaktivitet»* (Utdanningsdirektorater, 2015a, s. 6). Foruten Toppidrettsfaget, underviser tre av trenerne i denne studien i de felles programfagene på Idrettsfag. Kjennskapen de har til andre fags læreplaner, kan gjøre at de lener seg på de andre fagene på enkelte temaer, og prioriterer det bort i Toppidrettsfaget. Selv om det for eksempel er mulig å trene på å finne sitt optimale spenningsnivå også i Toppidrettsfaget. Videre kan man diskutere om utøverne da skjønner hvordan de skal kunne lære, relatere og i tillegg anvende dette i deres spesialidrett, hvis det ikke blir tatt opp i det spesifikke faget. Mulig er ikke utøvernes forforståelse og kunnskap om dette god nok til å kunne gjøre dette. Mental trening kan altså være utfordrende å gjøre på egenhånd for utøverne. Men kan være et aktuelt arbeidsområde i Toppidrettsfaget i perioder der det passer inn. Samtidig presiserer Torbjørn enkelte utfordringer dette kan føre med seg:

*«Jeg tenker jo at den mentale biten er knallviktig og det er enormt å hente der. Men driver du med for mye av det kan det bli for komplisert for utøverne. De er fra før personer som tenker og grubler mye, så hvis man dunderer på med masse sånne innspill så kan det bli litt feil fokus»* (Torbjørn).

Uttalelsen til Torbjørn kan relateres til hvordan stressfaktorer påvirker utøvernes opplevelse av situasjoner (Ursin & Eriksen, 2004). Her er det som ellers individuelle forskjeller. Men i henhold til teorien til Ursin og Eriksen (2004), kan det å legge til en stressfaktor, som det å lære seg og håndtere stress, være positivt. For legges det frem på en måte som virker overkommelig for utøverne, vil det ikke prege totalsituasjonen fundamentalt annerledes enn den perioden det er snakk om. Derfor kan det diskuteres om det er trenernes kunnskap om temaet som begrenser mulighetene for å ta opp temaet. For utøvere som opplever selv, eller er blitt observert, å ha noe å hente på dette området, er det viktig at det blir fulgt opp. Utfordringen kan som nevnt være at utøverne selv ikke ser behovet, eller har ønske om å jobbe med dette. I et slikt tilfelle kan kommunikasjonen og tett oppfølging være viktig. Dette for å endre holdningene eller ha en dialog for hvordan dette skal gagne utøveren (Enoksen, 2002). Men dette må være utøverens eget valg, for som i utøversentrert relasjonsledelse, er hovedformålet å gjøre utøverne selvstendige til å ta egne valg uten for mye direkte påvirkning fra omgivelsene (Jones & Standage, 2006).



### 4.3.2 Treningsopplegg og struktur

Formålet til treningsopplegg og treningsplaner er å optimalisere hverdagen og forbedringspotensialet til utøverne. I tillegg kan dette være med å redusere risikoen for skader, sykdom og overbelastning (Smith, 2003). Enoksen (2002) gjør rede for at en systematisk og godt gjennomtenkt treningsplan, er noe av det viktigste forbutøveres ferdighetsutvikling. Det er vanskelig å nå internasjonalt nivå uten (Enoksen, 2002). Opplagene bør formes ut fra utøvernes målsetninger og ferdighetsnivå, både i kortsiktig og langsiktig perspektiv (Tønnessen, 2009). I et fag som Toppidrett kan det som nevnt være utfordrende å lage et felles opplegg i en individuell idrett som langrenn. Selv med sånne utfordringer, lager likevel alle skolene i denne studien et felles treningsopplegg i Toppidrettsfaget. Trenerne presiserer at det kun er et forslag, men at de foretrekker at utøverne skal følge det mest mulig. Foruten gjennomføringen av timene i Toppidrettsfaget, setter skole B også opp forslag til andre-økt og økter i helgene. Benedikte beskriver hvor stor betydning dette har vært:

*«Bare å begynne her og få ett opplegg og trene strukturert har gjort at jeg har fått masse fremgang. Og trenerne har vært veldig flinke på at jeg ikke skal trene for mye siden jeg ikke har flere år med mye trening bak meg da. Hadde stor framgang i begynnelsen så har det kanskje blitt mindre, men fortsatt framgang da» (Benedikte).*

I Benediktes tilfelle har hun trent allsidig lenge, men med lavt treningsvolum og liten grad av systematikk. I tillegg gikk hun Studiespesialisering første året på videregående, noe som betydde at hun trente ofte alene. Dette gjør at man kan diskutere hvorvidt selve treningsopplegget og strukturen har ført til fremgangen hennes, kontra det å ha en større kontinuitet og mer spesifikk trening. Slik Ericsson et al. (1993) argumenterer gjennom «deliberate practice» vil flere spesifikke treningstimer øke ferdighetene i den eksakte idretten. Med å ha vært fysisk aktiv i andre aktiviteter, har hun bygget opp en god base med ferdigheter som kreves i langrenn. For selv uten mengder med spesifikk langrennstrening, har hun på enkelte nasjonale renn vært blant de 30 beste. Samtidig kan mangelen på mengden gjøre det utfordrende å holde et jevnt ferdighetsnivå. Dette med at ikke all trening må være like spesifikk rettet, støtter Tora ved skole A. Spesielt i november da datainnsamlingen fant sted, var det høyaktuelt: *«De oppfordres til å delta på andre idretter å variere. Spesielt i perioden nå da det kan bli snø og er dårlig føre for rulleski. Utnytte sykkelrommet eller svømmehallen, gjøre noen økter på et treningssenter for å variere litt» (Tora).* Denne uttalelsen kan like gjerne argumentere

for hvor viktig det er at treneren ser pragmatiske og alternative løsninger, som argumentet på å trene allsidig. Dette gjelder spesielt hvis forholdene ikke tillater det som er satt på planen, og kan forverres spesielt for de utøverne som har en form for skade eller overbelastning. Utfordringen for de som har beinhinnebetennelse eller lignende skader, er hvis det ikke er mulig å gå på rulleski, og løping er eneste alternativ. På dette området må muligens utøverne utøve en selvstendighet for å finne løsninger som er best for dem selv. For selv med ønske om å følge treningsopplegget som lages, er det ingen rigid tilnærming eller fremgangsmåte for et opplegg (Smith, 2003).

Utfordringen med en slik selvstendigjøring, er at tillitten og relasjonen må være god før det kan gjennomføres (Spurkeland, 2009). Samspillet er altså ikke godt nok utviklet enda slik at en rutine som dette kan iverksettes (Lave & Wenger, 2005). På den måten er kommunikasjonen mellom medlemmene i samspillet nøkkelen til å gjøre det. Også her kan treneren spille en avgjørende rolle med å ikke ha fasiten i hånden, men invitere den andre inn i dialog (Spurkeland, 2009). Dette kan føre til en utveksling av kunnskap der man har fokus på hvordan hverandres kompetanse sammen kan forbedre, og ikke forverre eller stagnere, situasjonen (Lave & Wenger, 2005; Spurkeland, 2009). En trener må altså legge til rette for at det skal skje (Spurkeland, 2011), og dette er noe som gjensidig vil påvirke relasjonen mellom treneren og utøveren (Enoksen, 2002). Dette er ikke bare forbeholdt ved å gjøre det beste ut av føreforhold, totalbelastning, skader og lignende. For Smith (2003) presiserer også at en gjennomtenkt treningsplan kan redusere muligheten for at treningen oppleves som monoton for utøverne. Og eventuelle justeringene som oppstår, trenger ikke å avvike mye fra den opprinnelige planen (Tønnessen, 2009).

Det kreves altså kontinuitet og god kommunikasjon mellom utøver og trener i utformingen og opprettholdelse av rød tråd på treningsplanene (Jowett & Cockerill, 2003). Dette gjelder både for lengre og kortere perioder (Tønnessen, 2009). Dette opplevde utøverne ved skole B og C som forutsigbart, men for enkelte utøvere på skole A opplevdes det ikke sånn: «*Det var en veldig god rød tråd på Toppidrett 1, og er for så vidt det nå også. Men jeg føler det er litt mer tilfeldig hva vi får på plana*» (Andrea). Ut fra det som har blitt diskutert tidligere, har trenerne i denne studien klare tanker og retningslinjer for hvilke egenskaper som er viktigst i langrenn, noe treningsoppleggene gjenspeiler. Med å trekke tråden til forrige avsnitt der trener Tora oppfordret til

variasjon i treningen, kan kanskje mangel på argumenter og tydelighet om hvorfor den eksakte treningen er satt opp og når beskjeden blir gitt til utøverne, være noe av grunnen til misnøyen. For det er klart forskjell på å tenke nøye gjennom og å sette opp tilfeldig, og å gi beskjed to dager i forveien i forhold til den samme morgenen. Derfor opplever muligens Andrea en rød tråd, men likevel med mindre forutsigbarhet enn det som er ønsket. I dette tilfellet kan forklaringen være utydelig kommunikasjonen. For ved samme skole der det arrangeres «team-møter» oppleves ikke treningsopplegget i Toppidrettsfaget som tilfeldig: *«Jeg synes det har vært veldig gjennomtenkt. Treneren vår har alltid sagt at han har en plan i forhold til hardøkter og langturer. Så jeg tror ikke det er så mye tilfeldig på øktene vi har»*. (Arthur). Dette kan tyde på at selv det er en rød tråd i opplegget gjennom en tydelig filosofi, må det likevel tydeliggjøres hva og hvorfor det skal trenes, og hvordan dette påvirker utøvernes ferdighetsutvikling. På denne måten kan også kompetansen til treneren, formidles til utøverne, gir de en bedre forståelse og kanskje mulighet for at de tydeligere kan ta del i egen læring og utvikling (Lave & Wenger, 2005).

### **4.3.3 Kroppslig utvikling og individualisering**

Alderen til utøverne i denne studien tilhører den avsluttende fasen av puberteten, og kalles for den sosiale sen-puberteten (Armstrong et al., 2010). Dette kan påvirke både ferdighetsutviklingen til utøverne, samt deres relasjon og kommunikasjon med trenerne i Toppidrett 3. Som nevnt i teorigapittelet deles puberteten inn i tre deler med vekst, utvikling og modning (Malina et al., 2004). Malina et al. (2004) påpeker at selv om kroppen til en utøver er ferdig utviklet, behøver ikke skjelettet å være ferdig modnet, eller at de er kognitivt eller emosjonelt utviklet. Men også være motsatt med å være kognitivt og emosjonelt utviklet, men ikke ferdig utviklet. I forhold til de fysiske faktorene i langrenn, er disse basert på vekst og modning. Da dette er en individuell prosess, kan det føre til store forskjeller innad i et årskull (Malina et al., 2004). For enkelte utøvere var det å bli høyere og få økt muskelmasse svært merkbart på ferdighetsnivået:

*«Har etter hvert fått en del mer muskelmasse siden jeg var relativt sent utviklet, sånn i forhold til andre. Var ikke sånn kjempehøy og lite muskuløs hvis man ser 3-4 år tilbake i tid. Så det var nok en stor forandring å komme i puberteten, fikk mer muskelmasse og trent jevnt i tillegg så ble det stor framgang»* (Brede).

Det at Brede først har begynt å hevde seg nå i de senere årene, betyr ikke at han har dårligere forutsetninger enn andre. Men i en idrett som langrenn er det en fordel å være tidlig modnet og stor av vekst, noe som medfører at enkelte blir sett på som større talent enn andre (Ford et al., 2012). Brede er nå blant de beste i kretsen og stabilt inne blant de 40 beste i nasjonale konkurranser. Det kan derfor være vanskelig å skille mellom trening og de positive faktorene som vekst og modning gir. En bevisstgjøring rundt naturlige endringer i kroppen som puberteten medfører, kan muligens gi en større kunnskap og en bedre forståelse rundt utøvernes ferdighetsutvikling. For det er ikke alle som er like fornøyd med hvordan utviklingen av ferdigheter har vært gjennom årene i Toppidrettsfaget: «*Rundt det tekniske og sånn har jeg utviklet meg. Men det har gått tregt på kondisjonen. Har rett og slett ikke kapasitet nok til å få ordentlige resultater*» (Amanda). Jentene, som guttene, øker det absolutte oksygenopptaket. Men der oksygenopptaket til guttene fortsatt øker selv om det fordeles på kroppsvekt, så synker oksygenopptaket til jentene (Armstrong et al., 2010). Grunnen til dette er at guttene øker andelen muskelmasse i forhold til fettmengde, mens hos jentene skjer det motsatte. Uansett utvikler begge kjønn sin  $VO_{2\text{-maks}}$ , så fremt hyppige utholdenhetsøkter gjennomføres (Rusko, 1992). At det er forskjeller mellom utøvere i denne alderen, var alle trenerne i denne studien bevisste over. I tillegg mente alle at de var tydelig på dette temaet til utøverne, og var bevisste på dette i jobben med å lage treningsplaner.

Dette kan spesielt være viktig i langrenn, da man ofte benytter motbakk løp for å kontrollere treningsbelastningen og se utviklingen av blant annet  $VO_{2\text{-maks}}$ . Da dette er både utholdende og vektbærende idretter, kan det å sammenligne tider mellom løpene være utfordrende. Spesielt for jenter, da de kroppslige endringene ikke har gjort det enklere for dem å senke tiden, satt som 16 åring i forhold til 19 åring. Som nevnt mente trenerne i denne studien at de hadde kunnskap, og var tydelige ovenfor utøverne rundt disse faktorene. Enkelte var muligens mer bevisst på det enn andre: «*Vi brukte faktisk disse forskjellene som grunnlag for å endre på testene våre. Det var sånn ahh, endelig fikk vi bekreftet det vi har ment i alle år*» (Tor Christian). Bakgrunnen for å endre testene er blitt kommunisert til utøverne. Ved å snakke med hverandre og utveksle hverandres kompetanse, vil muligens jentenes tause kunnskap på dette temaet komme frem (Lave & Wenger, 2005). Det som menes med taus kunnskap, er den erfaringen eller kunnskapen man har tilegnet seg, men ikke nødvendigvis klarer å beskrive med

ord. Dette kan både øke kompetansen og forhåpentligvis dyrke relasjonen ytterligere, noe som kan være en fordel i fremtidig samarbeid (Spurkeland, 2009).

Selv om Toppidrettsfaget har en rød tråd i læreplanen, samt at kompetansemålene og hovedområder er utviklingsrettede, opplever enkelte av trenerne at den er utfordrende å følge. Grunnen er lite homogene grupper da det kan være stor variasjon i ferdigheter mellom utøverne i faget. Dette selv om kompetansemålene forteller hva elevene skal lære, og ikke kriterier for hva de skal kunne (Spurkeland, 2011). Så for å legge til rette for en hensiktsmessig utvikling av ferdigheter, sverger Tor Christian heller til utviklingstrappa til Norges Skiforbund:

*«Altså hvis man ser opp imot planverket er det en rød tråd. Men igjen så tenker jeg at det er veldig skummelt hvis man tenker 1. klassing, 2. klassing og 3. klassing. Da er det tryggere på et vis å bruke Skiforbundets sin utviklingstrapp. Den er mye mer relevant, for det hjelper veldig lite om du er 19 år og skal være på et nivå hvis du ikke er på det nivået du egentlig skal være. Så du må egentlig hele tiden ta individuelle hensyn. Rett og slett, hva er treningsbakgrunnen din, hvilket nivå er du på og hvor skal du hen?» (Tor Christian).*

Noe av grunnen til at Tor Christian opplever at utviklingstrappa er lettere å følge enn læreplanen, er kanskje fordi kompetansemålene virker mer overordnede og ikke like spesifikke som det utviklingstrappa er. Det må uansett tas hensyn til utøvernes ferdighetsnivå (Enoksen, 2002; Tønnessen, 2009), og på en måte kan trenerne få hjelp fra utøverne akkurat her. Grunnen til det er at utøverne i Toppidrett skal lage egen utviklingstrapp og analysere seg selv i gjennom en konkurransesituasjon (Utdanningsdirektoratet, 2006b). I tillegg skal det i Treningslære utarbeides en arbeidskravsanalyse i spesialidretten og en kapasitetsanalyse av seg selv (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Da det er en tydelig samkjøring mellom programfagene og det faktum at trenerne også kan undervise i dem, kan gjøre at de får informasjon og innspill til opplegget. I tillegg kan utøverne selv få tenkt over hvordan tilpasninger eller prioriteringer i treningen, samtidig som de er en del av fellesskapet (Spurkeland, 2011). Dette kan muligens også tilrettelegges bedre med prinsippet om vurdering for læring. Prinsippet gir forutsetninger for å gjøre kompetansemålene mer håndterbare (Leirhaug, 2016). For eksempel gjennom å utforme delmål/kriterier utøverne skal oppnå, likt de nøkkelkriteriene som Tor Christian nevnte ovenfor.

Nemlig hvor elevene er i sin læring, hvor de skal og hva de bør gjøre for å komme seg videre (Black & Wiliam, 2009). Dette er også grunnlaget for prinsippene i tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2015b), som kan relateres til individualiseringsprinsippet i Treningslære. Et annet moment er at Utviklingstrappa tar for seg hele karrieren for en langrennsløper, fra barneskolealder til seniorkarriere (Norges Skiforbund, 2013). Dette kan kanskje hjelpe forutsigbarheten i hva som skal trenes når, og hvorfor det skal trenes sånn. For det faktum at utøverne har flere steg igjen før de når et internasjonalt nivå, er alle trenerne i denne studien enige om. Dette påvirker hvordan de opplever rollen sin opp imot utøvernes ferdighetsutvikling:

*«I snitt når de toppen når de er 25 år, og de er 18-19 år nå. Så de har mange steg igjen på den utviklingstrappa kan du si. Så jeg har på en måte en veilederfunksjon der jeg skal øke deres forståelse på hva som kan virke inn på prestasjonene deres, og hva som er viktig» (Tallak).*

I langrenn er det få utøvere som når verdensstoppen før den alderen Tallak forklarer i sitatet ovenfor. Smith (2003) gjør rede for at utøvere kan trenge flere år fra man når et internasjonalt nivå, til man klarer å stabilisere seg på det nivået. Dette gjør jobben med å legge en langsiktig og gjennomtenkt plan, trene systematiske og kontinuerlig enda viktigere (Smith, 2003). I uttalelsen til Tallak ovenfor, beskriver han seg selv som en veileder, og ikke eksperten, i samhandlingen med utøvere. På den måten bruker han sin ekspertise og kunnskap sammen med utøvere for å gjøre de bedre (Hemmestad, 2013). Spurkeland (2011) beskriver at den beste samhandlingen har et inviterende preg, og at «*det er viktigere å bygge på andres tanker enn å argumentere og hevde egne meninger*» (Spurkeland, 2011, s. 296). Dette sammenfaller med Lave og Wengers (2005) teori om situert læring, der medlemmene skal bygge sin kompetanse på hverandre selv om atmosfæren ikke alltid trenger å være like hyggelig. Derfor er den praksisen som Tallak utøver interessant, da utøvere skal konkurrere mot de som er ett år eldre i klasse menn/kvinner 19-20 år. Kommende sesong vil de være eldst i denne klassen før de da går over til seniortilværelsen, noe som er en tøff overgang for de fleste (Stambulova, Alfermann, Statler & Côté, 2009). I den forbindelse kan det tenkes at det er lett å bli streng med utøvere og passe på at de ikke blir for ivrige. Likevel kan veilederfunksjonen som Tallak selv kaller det, være hensiktsmessig da han kan oppmuntre utøvere til å finne egne veier i utviklingen. På denne måten benytter han heller kompetansen sin til å bevisstgjøre utøvere rundt faktorer som kan påvirke, eller

oppstå, i treningsprosessen (Enoksen, 2002). En slik selvrefleksjon kan potensielt både involvere utøverne mer, og gjøre de mer selvstendige, så fremt relasjonen mellom trener og utøver tillater det (Solstad, 2017; Spurkeland, 2009).

#### **4.4 Totalbelastning**

Som teoridelen tok for seg er det mange faktorer som spiller inn i en utøver eller treners totalbelastning. Ved for stor totalbelastning over tid, økes risikoen for et lengre skade eller sykdomsavbrekk. Denne risikoen eksisterer uavhengig av nivå og alder på utøverne (Fry et al., 1991). Som nevnt er konteksten til informantene i denne studien forskjellig. Enkelte bor fortsatt hjemme, mens andre bor på hybel. Hybellivet kan være et moment som påvirker totalbelastningen sterkt (St.meld. nr. 16 (2006-2007), 2006, s. 39). Dette i tillegg til å drive med idrett på heltid, være sosial og gjennomføre videregående opplæring. Det må også påpekes at ungdommer i denne alderen befinner seg i sen-puberteten, der kroppen utvikles fra et ungdomsstadie til voksenstadiet (Armstrong et al., 2010). Selv med flere momenter som spiller inn på totalbelastningen, trenger ikke antallet eller størrelsen på momentene å bety om belastningen og stressfaktorene blir for stor eller ikke. For momentene kan være få, men krever såpass mye energi at belastningen over tid blir for stor (Ursin & Eriksen, 2004), eksempelvis med vekst og modning. Det at enkelte av utøverne bor hjemme, betyr ikke at de er skånet for at totalbelastningen til tider kan bli høy. På skole C der begge informantene bor hjemme, har Tor Christian sett en tendens som de prøver å ta konsekvensene av:

*«Sammenligner du en 1. klassing i fra 20. august til høstferien kontra en 3. klassing, så er det vanvittig stor forskjell. De kommer til en ny plass, helt ny skole, nye medelever og generelt er alt nytt! Det er noe med totalpakken det da og for min del føler jeg at vi prøver å trene mindre og mindre med 1. klassingene i den perioden for å få de inn i rutinen først. Det du taper av trening disse 2 månedene der kan være gull verdt! Selvfølgelig er det individuelle forskjeller, men det er en periode det er lett å bli syk og overbelastet og det henger gjerne sammen med at den totale spenningen er høyere i den perioden» (Tor Christian).*

Av trenerne var det bare Tor Christian som nevnte dette. En av de mest vanlige konsekvensene av for stor totalbelastning er et svekket immunforsvar (Fry et al., 1991). Dette kan føre til et treningsavbrekk i en kortere eller lengre periode. Tor Christian og skole C prioriterer å få utøverne inn i en rutine, før de starter prosessen med å øke treningsbelastningen. På denne måten reduserer de en av utøvernes stressfaktorer, og heller lar de få kontroll over situasjonen, før de tar nye steg treningsmessig (Ursin &

Eriksen, 2004). I tillegg uttaler Tor Christian dette som vi, noe som kan antyde at det er kollegaene sammen som har sett denne tendensen og tatt grep. Samspillet og relasjonen mellom trenerne er like viktig som mellom trenere og utøvere (Lave & Wenger, 2005). I dette tilfellet har de sammen diskutert og utviklet innsikten rundt hva som kan gjøre tilbudet til utøverne bedre.

Dette kan også relateres til relasjonsledelse der man sammen leter etter strategiske og oppgaveorienterte løsninger (Spurkeland, 2009). Eksempelet her, er hentet fra samme skole der samspillet mellom fellesfagene og Toppidrettsfaget ble sett på som utfordrende. Men det å redusere treningsvolumet de første ukene etter skolestart, ble kun nevnt som en løsning for utøverne som begynner på videregående. Fra egne erfaringer kan en slik handling med fordel også benyttes både på andre og tredje året på videregående opplæring. Varigheten på tilpasningen trenger ikke være like lenge, da utøverne kjenner rutinene med skolestart bedre. Eller at trenerne presiserte bakgrunnen for denne tilpasningen, slik at utøverne har fått reflektert eller kan tilpasse selv (Enoksen et al., 2014). For timeplanene og fagene utøverne skal gjennomføre er forskjellige mellom første året og siste året på videregående opplæring. Dette gjør at samspillet hele tiden må utvikles da forutsetningene for læring endres (Lave & Wenger, 2005). For eksempel kan en del tyngrer fag kreve mye oppmerksomhet:

*«Det var mye som skjedde på skolen med masse prøver og ting vi måtte gjøre hele tiden og jeg ble veldig sliten egentlig. Så totalpakken ble såpass tøff da siden jeg trente som vanlig i tillegg, men måtte kutte ned på det til slutt da»  
(Casper).*

Som nevnt jobber trener Tor Christian kontinuerlig med å bedre situasjonen for utøverne med å tilpasse timeplanene enda mer. Det er derimot svært utfordrende på en stor skole. Relasjonen mellom lærerne og ledelsen var altså muligens ikke god nok til å gjøre endringer, noe som Spurkeland (2009) også nevner som en sentral utfordring. En tidligere nevnt uttalelse fra Tor Christian kan sammenfalle med Caspers uttalelse ovenfor. Der begge i løpet av fjoråret fikk oppleve hvor krevende det var å kombinere skole og idrett. Begge uttrykker videre at kombinasjonen har blitt løst mye bedre i ettertid. Det kan bety at begge har lært av erfaringene, og at læring ikke nødvendigvis skjer lineært, men i en samspillprosess (Lave & Wenger, 2005). For en treners del er det viktig at han eller hun ser at ulike faktorer kan påvirke hverandre (Hemmestad, 2013).



Dette kan være å sette seg inn i utøvernes situasjon, og ifølge Hemmestad (2013) er det en fordel da utøverne på flere måter er eksperten på feltet.

En faktor som kan påvirke og gjøre belastningen litt for stor, kan være den relasjonelle kvaliteten mellom trener og utøver. Som Spurkeland (2011) presiserer, er det opp til trenerens relasjonelle mot å spørre utøverne om hvordan de opplever kvaliteten på relasjonen dem imellom. Dette kan være et viktig punkt i form av utvikling av rollen som trener, og utviklingen av ferdigheter for utøveren. Leirhaug (2016) henviser til nasjonale studier rundt feedback og tilbakemeldinger i kroppsøving. Det å gi tilbakemeldinger til elevene oppfattes som mer viktig for lærerne enn for elevene som skal ha nytten av det. Det vil si at hvis tilbakemeldingene kun går fra trener til utøver og ikke begge veier, blir tilbakemeldingene kun gitt til utøvernes utvikling av ferdigheter eller muligens omkring utøvernes hverdag. Hvis tilbakemeldingene ikke blir gitt på en måte som kan skape en dialog, vil ikke trenerne få inntrykk av hvordan opplegget faktisk er for utøverne (Spurkeland, 2009). Dette kan føre til at opplegget og trenernes praktisering ikke blir vurdert som godt nok. Etter hvert, hvis relasjonen blir sterkere og av høyere kvalitet, vil også forståelsen mellom partene bli bedre (Spurkeland, 2009), noe som kan påvirke opplevelsen og gjennomføringen av blant annet Toppidrettsfaget.

#### **4.4.1 «Viktigste nøkkelen er søvn»**

Kellmann (2010) gjør rede for at søvn og søvnkvalitet er et av de viktigste verktøyene i prosessen med restitusjon, både etter trening og hverdagslige aktiviteter (Halson, 2013). Dette med søvn og totalbelastning kan være tosidig. Hvis søvnkvaliteten er for dårlig øker risikoen til forhøyet totalbelastning, samtidig er dårlig søvnkvalitet en indikator på høy totalbelastning (Kellmann, 2010). Det å sove dårlig én natt iblant er noe de fleste opplever. For en langrennsløper kan dette oppstå under en konkurransehelg i Norgescup der det konkurreres tre dager på rad. Likevel kan de prestere på høyt nivå. Halson (2013) påpeker at godt innarbeidede rutiner rundt søvn og søvnhygiene er med å reduserer følgene dårlig søvn kan gi. Dette er også oppfatningen blant trenerne i denne studien. Samtidig uttrykker de at det å være delaktig på flere arenaer kan av enkelte utøvere prioriteres tyngre enn det å få sovet nok:

*«Vi er opptatt av at søvn er mye av nøkkelen, og hvis du virkelig skal satse så har du ikke tid til så mye annet. Skole og trening er førsteprioritet og tiden du har til overs må brukes til restitusjon.. Da nytter det ikke med jobb og masse*

*andre ting som gjør at du tapper deg. Og jeg ser veldig ofte et mønster, og det er ikke snakk om å gå på fylla i helgene. Men du er på fest og drar hjem tidligere, men det er likevel for sent. Uka går videre og oftest er det disse som står av hardøktene fordi de er småsyke» (Tor Christian).*

Kvaliteten og mengden på søvn er med og påvirker immunforsvaret. Til høyere totalbelastningen er, jo mer svekket blir immunforsvaret (Fry et al., 1991; Prather et al., 2015). Som Tor Christian nevner er skole og trening det som kreves mest av i hverdagen, noe som i seg selv er utfordrende å få tid til (Christensen & Sørensen, 2009; Cosh & Tully, 2014). Det å delta på sosiale sammenkomster i tillegg, kan tyne energinivået så mye at sykdom oppstår og fører til et avbrekk i treningen. Foruten et treningsavbrekk kan dette gi mer langvarige ringvirkninger på motivasjonen og konsentrasjonen utøverne har på treningene (Fry et al., 1991). Det er altså en ond sirkel som oppstår hvis belastningen på en eller flere stressorer blir for store. På et slikt nivå kommer man inn i kjernen på relasjonen og kommunikasjonen mellom trener og utøver. Å ha en tydelig dialog med utøverne om hvilke følger for lite søvn kan gi, og at man enkelte ganger må ta vanskelige valg med å takke nei til sosiale sammenkomster for å være opplagt til trening eller skole neste dag. Enoksen (2002) tydeliggjør viktigheten av tett oppfølging der treneren bør vise støtte, omsorg og omtanke. Dette kan muligens spesielt gjelde for de som bor på hybel:

*«Tenke helhetlig da, det kan være energilekkasjer i forhold til irritasjonsmoment på hybel og det kan være skolebelastning. Har jo gått på skigymnas selv og vet om utfordringene med å spise nok mat, ordne maten selv, støvsuge, skifte laken og det kan være kjærestegreier de bruker tid på. Veldig bevisst på å at de får et bevisst forhold til sosiale medier, en ting er jo at det går ut over restitusjonstida deres, men det er så mye mer. Så det tror jeg er viktig å være obs på i dagens samfunn da» (Tallak).*

Det å benytte mobiltelefoner, datamaskiner og lignende for å koble av fra skole og trening kan også føre til mindre og dårligere kvalitet på søvnen (Arora et al., 2014). Uttalelsene til Tor Christian og Tallak antyder at de er opptatt av å se helheten til utøverne, altså hva som kan påvirke hverdagen deres og deres utvikling av ferdigheter. Det at de formidler og ber de være klar over hvilke faktorer som kan påvirke søvn og totalbelastning, gir et inntrykk av at kommunikasjonen er tydelig. Spørsmålet er om trenerne selv opplever seg selv som tydelige, eller at de er sikre på at utøverne har forstått budskapet deres. Dette kan gjøre at ett av prinsippene i vurdering for læring,

nemlig at utøverne skal vite hva som er forventet av dem (Utdanningsdirektoratet, 2015b), kanskje bør bli tydeligere brukt i en prosess som denne.

#### **4.4.2 Det å kombinere skole og idrett**

Selv om nevnte eksempler tar for seg de fysiske parameterne, er også mentale og psykososiale ferdigheter med og påvirker totalbelastningen (Bianco et al., 1999; Moen et al., 2016). Dette kan være spesielt utfordrende i hverdagen til utøverne, der de er nødt til å kombinere flere arenaer. Dette kan medføre at jobben og innsatsen som legges ned ikke bare blir redusert på en gitt arena, men at det kan gå utover flere. I denne studien er det tydelig hva som nedprioriteres i kombinasjon av skole og idrett:

*«Det har som oftest gått utover skolen, men nå i dette siste året så kjenner jeg at det går ut over treningen også. Hvis det er ting jeg ikke har fått gjort har det hengt seg med på treningen og ligget baki der og surret og det ødelegger jo for konsentrasjonen» (Benedikte).*

Et økt stressnivå øker behovet for restitusjon både for fysiologiske og psykologiske parametere, selv om det er individuelle forskjeller (Kellmann, 2010). For Benedikte har den belastningen som skolen utgjør blitt såpass stor at det påvirker treningsarbeidet, og hun uttrykker at situasjonen er slitsom. Tidspunktet for gjennomføringen av denne studien og utvalget, kan være avgjørende for denne opplevelsen. 75 % av utøverinformantene er inne i sitt siste år på videregående opplæring. Muligens oppleves opplegget mer krevende nå rundt både skole og idrett enn tidligere. Grunnen er at de skal avslutte skoleløpet ved å gjennomføre tre til fire eksamener, i muntlig eller skriftlig form. Dette innebærer at tentamener og standpunkt karakterer blir gjennomført og satt tidligere på året. Standpunkt karakterer og eksamens karakterer setter premissene for videre studier og livsvalg. Dette kan være hardt å leve opp til hvis utøverne har store og omfattende planer for høyere utdanning. Derfor kan disse utøverne ha andre typer utfordringer enn for eksempel toppidrettsutøvere, noe som kan gå utover iverksettingen og kvaliteten av restitusjonstiltakene (Fry et al., 1991; Kellmann, 2010). På en annen side har enkelte trenere anbefalt utøverne å jobbe eller studere ved siden av idrettskarrieren (Hemmestad, 2013; Rimeslåttén & Rimejordet, 2012). Selv om det kan være vanskelig å sette et landslag i håndball opp mot langrennsutøvere i Toppidrett 3, kan utøverne på begge plan ta tunge valg, enten for nåtiden eller fremtiden. Foruten for selve utdanningsvalget, kan enkelte være i den situasjonen at de skal avgjøre om den

aktive satsingen på idretten skal fortsette eller om de velger å trappe ned: «*Idretten er jo på en måte litt brutal også. Det koster jo mye, og hvis du ikke har gode nok resultat så må du en eller annen gang gi deg*» (Arthur). Muligheten de beste utøverne ved skole A har med å gjennomføre videregående opplæring over fire år, gjør at de har et opplegg ut hele juniortiden. På den måten har de faste rammer, og samtidig bedre tid på å bestemme seg om de skal fortsette idrettssatsingen eller ikke. Denne ordningen påvirker stipendordningen fra Lånekassen da den reduseres i samme grad som skolebelastningen. Et økonomisk aspekt kan da være nødvendig å trekke inn rundt utøvernes totalbelastning. Uansett opplever utøverne som er en del av denne ordningen det som noe positivt:

*«Nå har jeg ikke så mye skole siden jeg går et fire-årig løp. Så da kan jeg faktisk sette meg ned å slappe av og slippe å ha så mange bekymringer og heller få litt overskudd, men også prioritere litt andre ting. Sann som i fjor så hadde vi en del skole, da var totalbelastningen mye større» (Amanda).*

Uttalelsen til Amanda antyder at en mindre skolebelastning er viktig for henne for å oppnå en slik kvalitet på trening, restitusjon og skolearbeid som hun ønsker. Samtidig påpeker hun at det å gjøre andre ting er betydningsfullt for henne, og det økonomiske aspektet gjennom reduksjon av studiestøtte ble ikke nevnt. Dette selv om hun ikke har den nærmeste familien i nærheten, og da er blant de som potensielt har vanskeligst for å gjennomføre videregående opplæring (St.meld. nr. 16 (2006-2007), 2006, s. 39). Henriksen et al. (2010a) påpeker imidlertid at et sterkt miljø med godt samhold og individuelt ansvar, overskygger mangelen på ressurser. Mulig ressursene som Amanda får gjennom å tilpasse skolebelastningen og faktisk prioritere slik hun ideelt sett ønsker er nok for å jobbe godt på flere arenaer. Hun opplever da å ha kontroll over situasjonen, noe som reduserer sjansen for å bli overbelastet eller utbrent (Ursin & Eriksen, 2004). For langrennsløpere kan dette være fin ordning da idretten krever en høy andel treningstimer og påfølgende restitusjon (Losnegard et al., 2013; Rusko, 2003). Samtidig er det mulig å kunne kombinere flere arenaer med struktur og systematikk, og eventuelt få litt hjelp på veien. Hvis man setter situasjonene til Benedikte og Amanda mot hverandre, er Amanda sikret et treningsopplegg og reduksjon i skolebelastning det kommende året, mens Benedikte har en viktig skoleperiode i livet allerede dette året. Håndballspillerne i studien til Hemmestad (2013) presiserte at trenerne var en viktig støttespiller og ressursperson i utfordrende situasjoner rundt kombinasjonen idrett, jobb

og utdanning, og av mer privat karakter som familie, kjæreste og venner. Slike faktorer og arbeidsoppgaver innebærer rollen som trener, også i Toppidrettsfaget (Enoksen, 2002).

## **4.5 Kommunikasjon og relasjonelle forhold**

I dette kapittelet vil det i større grad fokuseres på kommunikasjonens og relasjonens betydning for faktorene ferdighetsutvikling, individualisering og totalbelastning. For å holde dette i en skolekontekst, blir dette belyst gjennom prinsippet vurdering for læring. Grunnen er at de fire prinsippene i vurdering for læring nettopp kan diskuteres i lys av de ovennevnte faktorene til utøveren, både i Toppidrettsfaget og langrenn. I tillegg vil det bli diskutert hvordan disse faktorene påvirkes av kvaliteten på relasjonen og kommunikasjonen mellom trenere og utøvere.

### **4.5.1 Samarbeidet mellom klubb og skole**

Flere av utøverne på skole B og C bodde hjemme hos foreldrene mens de gjennomførte videregående opplæring. Dette gjorde at utøverne kunne delta både på klubbopplegg og skoleopplegg, så fremt klubben hadde et opplegg. For å beholde utøvere i idretten, er det vist at klubbmiljøet er en stor påvirkningsfaktor for dette (Carlson, 1991). Studier viser også at det sosiale miljøet på Idrettsfag er godt (Vetthus, 2011). Henriksen et al. (2011) presiserer at godt koordinerte miljøer er viktig for talentutvikling. Ved skole A behøver de ikke å koordinere opplegget i Toppidrettsfaget mot et klubbopplegg. Likevel har trenerne fra tidligere jobber opplevd at: *«Det å koordinere opp imot klubbtreninger og klubbtrenerne, og ha en dialog, kan være en kjempeutfordring!»* (Tallak). For utøverne selv kan det være vanskelig å vite hvilket opplegg de skal følge. Det er ikke nødvendigvis en konkurranse mellom klubb og skole om hvilket opplegg som er best, men at utøverne selv føler seg tvunget til å delta på begge deler (Owren, 2015). Dette kan være grunnet dårlig kommunikasjon mellom partene, og kan potensielt påføre eksempelvis overbelastninger og langvarige virusinfeksjoner, som videre fører til et avbrekk i treningen (Fry et al., 1991). På skole C er samspillet mellom klubb og skole tydelig. Dette er Tor Christian takknemlig for:

*«Vi er heldige at det ikke er større problemer. Vet jo om andre plasser der det er umulige å samarbeide fordi mange store klubber har sine økter hellige som fører til konflikter da. Men sånn må det være tenker jeg, for det er det eneste som nytter hvis man skal få til gode skoleøkter og motsatt. Det sier seg jo selv at man*

*ikke kan ha hardøkt både på dagtid og kveldstid den samme dagen» (Tor Christian).*

I dette tilfellet setter trenerne på skolen og i klubben seg ned, og lager en felles treningsplan for utøverne. Dette for at utøverne kan delta på begge oppleggene. Spurkeland (2011) påpeker at en samhandling som dette, må være en kontinuerlig prosess. Derfor vil det antagelig ikke være nok og kun møtes i begynnelsen av hvert halvår, hvis samarbeidet skal fungere best mulig. En dialog som dette kan bære preg av uenigheter, er det ikke alltid harmoni i fellesskapet (Lave & Wenger, 2005). Men det presiseres at uenigheter ikke nødvendigvis trenger å skade fellesskapet. Samtidig er klubb-skolesamarbeidet et område som har et stort potensial for konflikter (Askildsen, 2012), noe flere trenere og utøvere muligens kan kjenne seg igjen i. På den måten er det viktig å tenke på at følelser ikke skal overkjøre fornuften. Uansett anbefales det at klubbens opplegg er hovedprioritet, med skoleopplegget som supplement (Owren, 2015). Som nevnt er det treneren utenfor skolen som har hovedansvaret for utøverne på skole C. Men det tyder på at denne treneren ser behovet for Toppidrettsfaget: *«Det er treneren på teamet sammen med Tor Christian som legger opp treningen på skolen. Så blir treningen min lagt opp etter toppidrettsøktene, slik at jeg har mulighet til å delta på dem» (Casper).* Her antydes det en felles forståelse og tydelig kommunikasjon mellom team- og skoletrener. Samtidig ut fra rammene som Toppidrettsfaget disponerer på denne skolen, med to og til dels tre økter i uka, er det ikke noe problem å samkjøre oppleggene.

En tydelig kommunikasjon mellom klubb og skole var noe Askildsen (2012) og Owren (2015) avdekket som mangelfullt i deres masteroppgaver. Av utøverne og trenerne i denne studien virker det som at samarbeidet mellom klubb og skole fungerer bra. Trenerne, både mellom hverandre og med utøverne, er i en posisjon som gjør at de kan kjempe om hvem som har mest rett eller mest makt (Hemmestad, 2013). I slike sammenhenger bærer kommunikasjonen preg av at det er viktigere å vinne enn å utnytte hverandres kompetanse (Spurkeland, 2009). Dette kan også være med bakgrunn i hvor mye og hvor profesjonelle oppleggene skal være. I likhet med skole C, setter også trenerne ved skole B seg ned med klubbtrenerne en gang i måneden. Da lager de et felles treningsopplegg mellom klubb og skole. Her er ikke skepsisen hvorvidt det skal være samarbeid eller ikke, men om det er til utøvernes beste på lang sikt:

*«Vi har begynt med et tettere samarbeid med idrettslagene der vi skal tilrettelegge for treningene på kveldstid der det går an, i tillegg til helgene. Men det er jo en evig diskusjon hva som er lurt eller ikke. For jo mer du tilrettelegger jo mer risikerer du også at en utøver bare følger mer med strømmen og ikke tenker så masse i gjennom hva han eller hun skal gjøre» (Torbjørn).*

Olympiatoppen (2011b) påpeker i sin presentasjon om morgendagens utøvere at den viktigste personen for utøverne, er utøverne selv. Utøverne må selv avgjøre hva som er det viktigste for dem selv, og ikke trenere, foreldre eller andre personer. Disse skal fungere som støttespillere (Olympiatoppen, 2011b), ikke ulikt den veilederfunksjonen som Tallak beskrev tidligere. Det Torbjørn uttrykker er om det rett og slett blir for mye organisert, slik at utøvernes evne til å ta egne valg, spørre seg selv hva og hvorfor dette er det beste for meg, uteblir. Med andre ord kan for mye organisering føre til at utviklingen av ferdigheter blir lite farget av utøverne selv. Samtidig kan en sterkere organisering føre til at det sosiale miljøet kan dyrkes, som er viktig for å hindre frafall i idretten (Carlson, 1991; Enoksen, 2011).

#### **4.5.2 Einstøinger i eller utenfor miljø?**

De beste kvinnene i utholdenhetsidretter uttrykte behov for individuell tilrettelegging også innad i miljøet. Det varierte også hvor avhengig de var av treneroppfølging (Tønnessen, 2009). Dette gjenspeiles noe i denne studien også, der den ene søker mer fellesskap, mens den andre ønsker mer individuell trening:

*«Jeg synes vi kunne hatt mer av det! Jeg synes vi kunne hatt fellestreninger hver dag. Nå har vi vel tre ganger i uka, men jeg synes det er de kjekkeste treningene der vi er sammen på skolen og trener» (Benedikte).*

*«Føler at det blir litt for stort fokus på å være sosial og trene sammen. Og det er jo veldig fint det innimellom, men samtidig er det en individuell sport og det er jo bevist det at hvis fem utøvere har fulgt det eksakt samme programmet har det ikke gitt samme resultater» (Andrea).*

Carlson (1991) og Enoksen (2002) forklarer at et godt gruppemiljø er en motivasjonsfaktor i seg selv. Ideelt sett, til mer hvert individ tilfører gruppa, jo høyere blir prestasjonsnivået (Hemmestad, 2013). Samtidig er det vist at man som trener kan bli for mye opptatt av å holde gruppa samlet og ha et stort prestasjonsfokus, kontra det å utvikle spillernes ferdigheter (Owren, 2015). Dette er kanskje ikke det største problemet i langrenn og individuelle utholdenhetsidretter, der en utøver planlegger treningen ut i

fra sitt eget ferdighetsnivå og muligens ikke trenger å ta hensyn til gruppas beste like ofte som i lagidretter. Samtidig viser studien til Henriksen et al. (2010a) at det å dele ekspertise og kunnskap med lag- og treningskamerater, kan blant annet overvinne økonomiske ressursmangler. Dette kan derfor støtte det Hemmestad (2013) hevder, at dess flere som bidrar i en gruppe, jo høyere blir prestasjonsnivået, og mulig større rom for kompetanseutveksling. Dette kan muligens skape utfordringer med å la utøverne få tilpasse opplegget i Toppidrettsfaget, samtidig som at det ikke skal gå for mye utover fellesskapet. Samtidig kan det øke graden av selvstendighet og ta ansvar for egen utvikling, noe som er viktig (Olympiatoppen, 2011b). Hvis de gjør det, kan de derimot miste muligheten til å være en del av en gruppe med høyt prestasjonsnivå. Derfor kan det å få tilpasse opplegget være utfordrende, og på skole A kan det variere jevnlig: *«Snakker du med treneren får du tilpasset opplegget, men det er litt vanskelig for det varierer så mye. Noen uker kan du tilpasse mens andre uker er det ikke så god stemning for det»* (Amanda).

Det å gjøre utøverne selvstendige og la de bli sin egen trener, er noe skolene i denne studien verdsetter høyt. Derfor virker det litt motsetningsfylt at individuelle tilpasninger og egne ønsker i varierende grad innvilges. Gruppen som Amanda er en del av, er også den største i denne studien da de trener sammen med andre jenter fra vg1 og vg2 også. Dette gjør at gruppa muligens ikke er like sårbare for individuelle tilpasninger som grupper med færre utøvere kan være. Det Amanda uttrykker i sitatet ovenfor, kan synes motsatt av det Hemmestad (2013) beskriver i sin studie. Der ble trenerne overrasket over at utøverne som ønsket å trene alternativt, ikke fortalte dette til trenerne. Det var på grunn av at utøveren forbandt dette med egoisme. I tilfellet på skole A kan muligens utøvernes ønske om å tilpasse selv, og gjøre sine egne økter bli såpass stort at det går ut over gruppa som helhet. Samtidig skal en slik tilpasning skje innenfor fellesskapets rammer (Spurkeland, 2011). De ukene det ikke kan tilpasses som Amanda refererer til ovenfor, kan være fordi at treneren, Tora, opplever at en sånn tilpasning kan gå ut over prestasjonsnivået i gruppa, eller at det kan oppstå misnøye i miljøet (Jowett & Ntoumanis, 2004). Men samtidig understreker Enoksen et al. (2014) at det å la utøverne få positive tilbakemeldinger er positivt for relasjonen. Dette kan være utfordrende hvis gruppa er spredd og kan muligens føre til at kommunikasjonen blir utydelig. Å kommunisere tydelig er flere ganger nevnt som et sentralt moment, dette har kollegaen Tallak gjort fra første dag med disse utøverne: *«det er fire fellesøkter, og hvis de trener*



*10 økter i uka, så har de 6 økter der de kan fylle inn med eget fingeravtrykk da»* (Tallak). Disse øktene som Tallak referer til, er de som legges opp til i skoletiden på Toppidrett 3. Dette er trolig økter det er positivt for utøverne å være flere. Enoksen (2002) og Tønnessen (2009) gjør rede for at det er på hardøkter dette foretrekkes, der utøverne kan utfordre hverandre. Samtidig poengterer Tallak at selv om disse øktene skal prioriteres, legger han kun rammene i øktene. De siste detaljene, for eksempel varigheten eller innholdet på oppvarmingen og startsted, lar han gruppa selv få avgjøre i begynnelsen av økta. På den måten oppsøker han en felles forståelse og involverer utøverne i opplegget, noe som kan øke deres læring (Leirhaug, 2016). Det å delegere og la utøverne ta ansvar selv, kan gjøre at utøverne blir trygge på treneren og opplever at han eller henne har tro på dem (Jowett & Cockerill, 2003). Det å la alle i gruppa få muligheten til å påvirke, kan være spesielt viktig da trenerne ønsker å holde gruppa samlet på treningsøktene:

*«I fjor følte vi det ble for mye individuelt og for mange hensyn å ta. Så sammen med utøverne ble vi enige om at spesielt i konkurransesesongen måtte vi ha mer felles. Så i år er det hardøkt på tirsdager, så fremt du ikke er syk eller skadet. Så får man heller tilpasset hvilken type og lignende. Men at man har noe som er felles uansett, selv om det er en individuell idrett. Hvis ikke kan miljøet, som enkelte mener er viktig, sprekke»* (Tor Christian).

Medbestemmelse og involvering skjer best i et åpent samspill og dialog (Utdanningsdirektoratet, 2016a). I ovennevnte tilfelle ble dette tatt opp i plenum under evalueringen av det foregående året. Der hadde Tor Christian egne tanker og ønsker å komme med, i tillegg til at utøverne fikk komme med sitt. Sammen ble de enige om retningslinjer for opplegget det neste skoleåret. Denne skolen er den med færrest langrennsutøvere i denne studien, og på den måten sårbar hvis det er for mange individuelle opplegg. Dette kan potensielt gå mest utover de med lavest ferdighetsnivå, da de har størst behov for et godt miljø (Carlson, 1991; Enoksen, 2011). Samtidig uttrykte Tor Christian senere i intervjuet at faget heter Toppidrett. På denne måten er det nærliggende å tro at å holde gruppa samlet, var for å nyttiggjøre seg av hverandres kompetanse og ferdigheter (Spurkeland, 2009). Selv om det raskt kan bli spredning i en gruppe med variabelt ferdighetsnivå, kan i alle fall utøverne få mulighet til å starte, og muligens avslutte, en økt på samme sted. I slike tilfeller presiserer Jowett og Cockerill (2003) at trenere drar fordeler med å vise empati til utøverne. Det vil si at å tilpasse treningsøktene, som utøverne uttrykker et behov for, og kan gjøres gjennom å tilpasse

stilart, lengde eller antall drag, på for eksempel en intervalløkt. Oppfatningen er at hvis alle skal tilpasse til seg selv på hver eneste økt, er meningen bak et fellesopplegg i Toppidrettsfaget borte. Men det bør kommuniseres tydeligere om hvorfor øktene kan, eller ikke kan, bli tilpasset

### **4.5.3 Hva skal jeg lære og hva er forventet av meg?**

Selv om prinsippet vurdering for læring begynte å bli forsket på allerede på midten av 1980-tallet, og innført i læreplanene ved Kunnskapsløftet i 2006, er det i kroppsøvningsstudier observert at prinsippet blir lite brukt i undervisningen (Leirhaug, 2016). I tillegg påpekte trenerne i denne studien at de heller brukte Utviklingstrappa til Norges Skiforbund enn læreplanen. Dette selv om prinsippet om vurdering for læring er gjeldende også i Toppidrettsfaget.

Det første hovedprinsippet i vurdering for læring handler om at elevene skal forstå hva de skal lære og hva som forventes av dem (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Satt opp imot idrett og treningslære, er dette påfallende likt det at utøvernes kapasitet og idrettens arbeidskrav må bli klarlagt før en treningsplan kan utformes (Tønnessen, 2009). Det påpekes at undervisningens innhold skal være for at elevene skal oppnå et læringsutbytte, ikke for å være i aktivitet (Utdanningsdirektoratet, 2016a). I langrenn kan det synes som tradisjonene er at aktivitet gjennom flere eller lengre treningsøkter, er viktigere fremfor å tenke hva man faktisk får nevneverdig utbytte av. Dette kan relateres til studiene Leirhaug og MacPhail (2015) og Redelius et al. (2015) gjorde, der innholdet og læringen elevene skulle oppnå i kroppsøving, ble nedprioritert fremfor å gjennomføre aktiviteter, vurderingskriterier og karaktersetning. Redelius et al. (2015) presiserer at bakgrunnen for studien deres, var at en elev ikke opplevde å skulle lære noe i kroppsøving, men at de bare gjorde ulike aktiviteter. I Toppidrettsfaget opplever utøverne i denne studien begge deler: *«i praksis så sier trenerne at vi ikke skal tenke på karakteren, men at vi skal utvikle oss. Men til syvende og sist så blir det til at vi tenker på karakteren»* (Cecilie).

Selv om alt fra skolens målsetning, Toppidrettsfagets formål og kompetansemål virker utviklingsrettede, oppleves derimot praksisen prestasjonsrettet for utøverne. For enkelte, som Cecilie, overskygger altså karakterfokuset for hvordan perspektivet skal være i faget. Kjennetegn i suksessrike miljøer, var en utviklingsorientert filosofi der samhold,

hardt arbeid og kunnskapsutveksling sto sentralt (Henriksen et al., 2010a; 2010b). Frem til dette temaet kom frem av utøverne selv i intervjuene, virket det som et utviklingsorientert miljø var prioritert hos alle skolene i denne studien. Men siden standpunkt karakteren er kjennetegnet på en prestasjon og kompetanse, er det realiteten utøverne må forholde seg til. På denne måten kan det virke som motivasjonen for å delta i faget etter hvert blir på grunnlag av karakteren, og ikke for å utvikle ferdighetene best mulig. Dette er også tendensen til på skole A:

*«Du ser jo ikke på det som et fag før du får en vurdering. Da kan det jo hende du spør om hvorfor du fikk den karakteren og jeg har vel egentlig aldri fått et godt svar på nettopp det. Men når man skal sette en vurdering i et fag som dette, er det viktig å se litt på alt føler jeg. Om man er treningskompetent og skjønner hvordan ting fungerer. Det er jo tilfeller i gruppa som trener når de er syke og har feber, for å unngå fraværet og oppnå en ber. Selv om det går utover utviklingen» (Andrea).*

Som nevnt virker kompetansemålene i Toppidrett utviklingsrettede. Med denne uttalelsen til Andrea kan det virke som at det å ta ansvar for egen utvikling og gjøre egne vurderinger (Olympiatoppen, 2011b), er gjeldende helt til treneren skal sette karakter. Som nevnt er det opp til trenerne hvordan de tolker og gjennomfører læreplanen (Goodlad, 1979), og det behøver ikke å være samsvar mellom det trenerne tror de gjennomfører, og det som blir gjennomført (Lyngsnes & Rismark, 2010). Dette kan føre til ulik vurderingspraksis (Helle, 2007). Tora, treneren til Andrea, uttalte tidligere at hun ønsket å implementere alle kompetansemålene i undervisningen, slik at utøverne skulle skjønne at Toppidrett 3 er et fag. Hun, sammen med flere trenere i denne studien, understreker at det ikke alltid var like tydelig hvordan kompetansemålene kom inn i undervisningen. Studier har også vist at lærere synes det er vanskelig å sette karakterer (Leirhaug, 2016). Å innrømme at ting oppleves utfordrende, kan øke tilliten til en leder (Spurkeland, 2009). Kroppsøvlingslærerne i studien til Leirhaug og Annerstedt (2016) innrømte i intervjuene at de så behov for endring i vurderingspraksisen. Dette var både for at elevene skulle oppnå læring, og oppleve at standpunkt karakterene var rettferdige. For å lette arbeidet for en lærer, understreker Utdanningsdirektoratet (2015c) at elever kan få mulighet til å vurdere eget arbeid og medelevers arbeid. Ved å gjøre dette på en tydelig måte, kan det potensielt føre til at kompetansemålene faktisk brytes ned til noe håndterbart og forståelig for utøverne (Leirhaug & MacPhail, 2015). Dette kan for eksempel gjøres ved å sette konkrete

kjennetegn på høy, middels og lav måloppnåelse som formidles videre til utøverne. På skolene i denne studien ble ikke en slik praksis nevnt. Men gjennom å inkluderes i planlegging og evaluering av trening, diskutere dette sammen med medelever, og lage en kapasitetsanalyse i Treningslære, kan det tenkes at egenvurdering og vurdering av medelever bli gjennomført på en implisitt måte.

I forhold til karaktersetning er inntrykk at oppmøte på trening, resultatlisten på testløp og nasjonale konkurranser, vektet mer enn hva de har lært og tatt til seg av kunnskap i løpet av terminen i Toppidrett. De to informantene som tok opp dette temaet i intervjuene, var de som hadde slitt mest med skader og sykdom. På den måten har de hatt vanskeligere forutsetninger for å utvikle ferdighetene. I treningslærelitteraturen er det tydelig at man skal ta utgangspunkt i utøvernes ferdighetsnivå i treningsprosessen (Enoksen, 2002; Tønnessen, 2009). Enoksen (2002) utdyper videre at trenerne skal hjelpe utøverne med å sette høye, men realistiske mål. På den måten kan man ikke forvente at Cecilie og Andrea i dette tilfellet, skal kunne gå like fort i langrennssporet som en utøver som har vært frisk, og kanskje til og med allerede hadde et høyere ferdighetsnivå. Samtidig kan det virke som at utøverne får vite hva de må gjøre for å bli bedre. Men hva som faktisk er forventet av dem og hva som er god eller lav måloppnåelse, kan virke mer utydelig. Med tanke på skolenes formål om å utvikle selvstendige utøvere, kan disse bemerkningene intuitivt virke som en form for selvstendighet. NOU (2014:7, 2014, s. 36) understreker at de elevene som kan styre egne læringsprosesser er effektive, og setter seg høye, men realistiske målsetninger. De fortsetter også å jobbe hvis motgang oppstår. Dette støttes av Leirhaug (2016) som henviser til at selvstendige elever i kroppsøving velger læringsstrategier som er hensiktsmessig for dem selv, og er bedre til å vurdere egen måloppnåelse. Mulig må både trenere, og skoler generelt, være tydeligere på hva som er forventet av utøverne, og enda tydeligere på kjennetegnene for måloppnåelse. For alle utøverne i denne studien opplever at de har utviklet sin prestasjonsevne i langrenn, og på den måten oppfylt det kompetansemålene uttrykker (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Derfor kan man spørre seg om programfaget Toppidrett langrenn favoriseres for de som er på et høyt ferdighetsnivå, spesielt hvis resultater på testløp og nasjonale konkurranser utenfor skoletid er med i vurderingen i faget. Dette kan da føre til at de på et lavere ferdighetsnivå som ønsker å utvikle ferdigheter og tilegne seg kunnskap rundt idretten, i samsvar med kompetansemålene, ikke opplever en rettferdig karaktersetning.

#### 4.5.4 Involvere utøverne i arbeidet

Rollen som trener er kompleks (Hemmestad, 2013), og aspektet rundt «rettferdige» og «fortjente» standpunkt karakterer fører ikke til mindre grad av kompleksitet i rollen. Som studien så vidt har vært inne på, så gjør det fjerde prinsippet i vurdering for læring rede for hvordan elever selv kan bli involvert i undervisning og vurdering. Sistnevnte både gjennom egenvurdering og å vurdere hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2016c). Black og Wiliam (2009) poengterer at å involvere utøverne i læringsprosessen, og la de få medansvar i utviklingen, kan være hensiktsmessig. Dette gjør at de kan få større medansvar og eierskap i rundt treningsarbeidet, noe idrettsutøvere ønsker (Enoksen, 2002; Tønnessen, 2009). Dette bør som nevnt skje på hensiktsmessige tidspunkt, som avhenger av hvilken type tilbakemelding som skal bli gitt (Utdanningsdirektoratet, 2016a). I forhold til langrennsutøvere kan typen for tilbakemelding på et evalueringsmøte være annerledes enn for eksempel under en intervalløkt på rulleski. På intervalløkten kan tilbakemeldingen dreie seg om noe konkret, som ikke vil virke forstyrrende eller føre til grubling, slik at utøveren blir ufokusert. Men på et evalueringsmøte kan muligens tilbakemeldingene som fører til refleksjon og grubling være hensiktsmessig, slik at utøveren får tenke frem egne løsningen i planleggingen mot ny sesong. Jowett og Ntoumanis (2004) understreker at tydelig kommunikasjon er viktig, både for relasjonen mellom trener og utøver, men også utøvernes ferdighetsutvikling. Spesielt hvis man ønsker at utøverne involverer seg mest mulig i treningsarbeidet:

*«I tre år har de blitt lært opp til å bli selvstendige og i 3. klasse får de oppgave i å lage egen treningsplan. Da blir det veldig vanskelig å legge en felles øktplan for 3 uker fremover. Det kan skje at noen har satt opp rulleski skøyting når jeg har satt opp løping, og da blir ikke alltid fellesopplegget fulgt. Så der kan jeg bli bedre med å sette mer grenser. At fellesøktene er førsteprioritet, selv om jeg oppmuntrer utøvere til å ta ansvar» (Tora).*

Som nevnt kan det være utfordrende å få flere individuelle utøvere til å fungere sammen i en gruppe. Hemmestad (2013) og Spurkeland (2009) påpeker at treneren opptrer som en dirigent som kan påvirke gruppa i den retningen man ønsker, om for eksempel miljøet skal være utviklingsrettet eller prestasjonsrettet. I individuelle idretter kan det virke som dirigenten påvirker gruppa mer utviklingsrettet da treneren utøver en mer demokratisk atferd (Enoksen et al., 2014). For langrennsutøvere som driver med individuell idrett, og til syvende og sist tenker på egen utvikling og prestasjon, kan det å

involvere dem i planleggingen av kommende sesong i mai. Da legges som regel en overordnet plan for den kommende sesongen. Men i en idrett som langrenn, der de fleste utøverne behøver flere sesonger med kontinuitet og mye trening, kan planene vare enda lengre (Smith, 2003). For eksempel frem til et år der det arrangeres OL eller VM. Ved gjennomført sesong, kan de ta del i evalueringen av den, noe som danner grunnlaget for planleggingen mot en ny sesong. På denne måten tar utøveren et ansvar for egen utvikling, noe som regnes sentralt for en toppidrettsutøver (Olympiatoppen, 2011b). Trenerens ansvar blir da å støtte oppunder tankene og stille gode spørsmål, som kan føre til at utøverne reflekterer (Enoksen, 2002; Spurkeland, 2009). Slike evalueringer er viktige i en langsiktig utvikling av idrettsutøvere, spesielt for å forhindre at samme feil skjer flere ganger (Smith, 2003). Selv om dette er viktig, er ikke alle utøverne begeistret for dette: *«Jeg vet ikke om det er noe vits i å bruke tid på det. Da kan man heller spørre rett etter man har trent, hvordan det ligger an da»* (Cecilie).

I tilfellet til Cecilie, er det opp til treneren å sentrere oppmerksomheten til hennes behov. Selv om dette er en viktige deler av treningsprosessen, må man som trener spørre seg selv hva som er mest hensiktsmessig for denne utøveren, og hva som er hennes behov (Enoksen, 2002; Tønnessen, 2009). Det presiserer videre at det er en leders ansvar å finne en felles forståelse mellom seg og medarbeidere (Spurkeland, 2009). I forhold til trener og utøver, kan dette gjelde alt fra utøverens målsetninger, fokusområder og treningsopplegget for å nå målsetningene. Hemmestad (2013) opplyser om at trenerrollen tidligere har hatt et endimensjonalt preg. Det vil si at utøverne ikke har vært like involvert i prosessen rundt for eksempel egen utvikling, eller sin rolle i et lagspill. I tillegg har trenerrollen historisk sett basert seg på mye treningsplanlegging, prosess, taktikk og teknikk (Cushion & Jones, 2006). Rollen har imidlertid hatt lite rom for kritiske holdninger og refleksiv tenking (Hemmestad, 2013). I forhold til læreryrket støttes dette av Leirhaug og Annerstedt (2016), der lærerne hadde reflektert lite over hvilket utbytte det kunne gi å involvere elevene i undervisningen. Dette sammenfaller med klubbtrenerne, som var tydelig på hvordan spillerne skulle opptre på banen. Denne maktbalansen var mer jevn på landslag, der spillerne kunne være med å påvirke taktikkvalgene og hvordan de skulle spille (Hemmestad, 2013). Tallak på skole A, opplever selv at han har utviklet seg på dette:

*«Jeg føler selv jeg tok fine steg på Topptrener 2 studiet. Litt om hvordan man coacher og snakker med utøverne. Stille gode, fine og åpne spørsmål og ikke så ledende og ovenfra og ned hele tiden. For ofte sitter de jo med svarene selv, og da heller få de til å lete det frem selv» (Tallak).*

Tallak beskriver her at han endret ledelsesstilen. Spurkeland (2009) beskriver at en dialog er avhengig av minst to personer, der den ene inviterer den andre inn i dialogen. Ifølge NOU (2014:7, 2014, s. 50), opplever elevene i norsk skole demokrati da de får ytre egne meninger, og stille spørsmål i undervisningen. Black og Wiliam (2009) påpeker at metoden dette blir gjort på, er viktig hvis elevene skal bli involvert i undervisningen. Dette skjer gjennom å la de reflektere og tenke seg frem til et svar, og heller supplere på svaret hvis de svarer mangelfullt (Black & Wiliam, 2009). Eksempel kan være for Cecilie som tidligere nevnte at hun ikke hadde like stort behov for å evaluere treningen. I dette tilfellet kan treneren stille åpne spørsmål regelmessig angående tema eller faktorer som han eller hun mener Cecilie bør tenke på i treningsarbeidet. På den måten blir det som Tallak uttaler ovenfor, hverken ledende, og potensielt kan man få utøvernes intuitive svar som man eventuelt kan supplere. For å gjøre dette lettere, både for lærere og trenere, påpeker Leirhaug et al. (2016) og Leirhaug og MacPhail (2015) at det trengs mer forskning, og kanskje bedre visuelle og pedagogiske modeller, som kan gjøre det lettere for de som underviser. Dette kan potensielt få utøverne til å bli involvert i undervisningen, støtte opp for deres egne tanker, og oppmuntre dem til å reflektere over hva de faktisk skal lære (Redelius et al., 2015). Fra å være vant til å få beskjeder for hva man skal gjøre, kan det å øke medbestemmelse skape frustrasjon og en endring som dette kan ta tid (Hemmestad, 2013).

#### **4.5.5 Tilbakemeldinger på kvalitet og råd om forbedring**

Det andre prinsippet i vurdering for læring handler om å gi elever tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet de har gjort. Det tredje prinsippet går ut på at elevene skal få vite hvordan de kan forbedre seg (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Disse to prinsippene sammenfaller på flere områder, og blir derfor presentert sammen. Leirhaug (2016) utdyper i sin avhandling at han og tidligere kollegaer jobbet med å planlegge bedre tilbakemeldinger til sine elever. Spurkeland (2009) påpeker kommunikasjonen til, og mellom, medlemmene, er med og påvirker hvor godt gruppa ledes. I suksessrike miljøer har en tydelig kommunikasjon mellom leddene vært et av

suksesskriteriene. Dette har også ført til en tydelig ansvarsfordeling (Henriksen et al., 2010a; 2010b). Samtidig påpeker Redelius et al. (2015) at elever i kroppsøving må få jevnlig tilbakemeldinger hvis de skal få økt læringsutbytte. Dette kan være interessant å se i forhold til langrenn, der teknikk og arbeidsøkonomi er en sentral faktor for å øke prestasjonsevnen (Sandbakk et al., (2011). Samtidig kan det være utfordrende å vite når mengden tilbakemeldinger som er gitt, er tilstrekkelig:

*«Jeg mener selv at feedback ikke bør komme for ofte, det bør ikke være hver økt. For hvis man sier for mange ting så kan det bli litt vel mye. Det er enklere å spørre også får du en periode der du går litt for deg selv og terper da. Så når du mestrer det kan du komme tilbake å få andre oppgaver» (Brede).*

Som Utdanningsdirektoratet (2016b) påpeker, kan opptil hver tredje tilbakemelding innenfor læringssituasjoner virke mot sin hensikt. For Bredes del ser han nytteverdien av å bli sett utenifra, og ikke bare gå teknisk basert på selvopplevd følelse. Samtidig kan det å få for mye oppmerksomhet på én ting, føre til mindre refleksjonen bak løsningen (Hattie & Timperley, 2007). Foruten informasjonsmengden kan muligens også formen tilbakemeldingene kommer i, være med å påvirke hvordan læringsutbyttet blir. Hattie og Timperley (2007) påpeker for eksempel at ros kan gi negative konsekvenser rundt utøvernes vurderingsevne av egne ferdigheter. På denne måten kan det være enda mer viktig å kjenne utøvere (Enoksen, 2002). Samtidig nevner ikke Brede om tilbakemeldingene går ut på nye ting hver eneste gang, eller om de fungerer mer som påminnelser. Men det kan antydes at han foretrekker å få tilbakemeldinger på ting frem i tid, altså fremovermeldinger. Det virker som Brede har tilstrekkelig kompetanse og selvstendighet, slik at han kan være med og styre egen læringsprosess (NOU, 2014:7, 2014, s. 36). I forhold til treneren, Torbjørn, har han fått bemerkninger om å være tydeligere:

*«Jeg har fått tilbakemeldinger fra utøvere som var ferdig her etter å ha gått tre år at jeg kunne vært tydeligere. Rett og slett sagt ifra hvis ting ikke var bra nok. Da omfatter det nok både teknikk og selve treningssamarbeidet og lignende da» (Torbjørn).*

Synspunktene på Torbjørn sine tilbakemeldinger kommer fra tidligere elever. Derfor kan det være greit å gjenta at Brede og Torbjørn hadde et uformelt samarbeid før Brede begynte i Toppidrettsfaget. Som nevnt kan det antydes at ferdighetene Brede har, gjør at han ikke trenger så tett oppfølging på dette området som det kanskje andre behøver?



Samtidig kan dette formelle og uformelle samarbeidet som har vart over lengre tid, gjort begge tryggere i relasjonen. Dette kan videre ha ført til at Torbjørn vet hvordan og hva tilbakemeldingene til Brede bør være, slik at han lærer best. Samtidig bør innholdet i disse tilbakemeldingene være oppmuntrende og knyttes mot et fremtidig mål (Hattie & Timperley, 2007). Generelle tilbakemeldinger som for eksempel bra, godt jobbet, du er på god vei og lignende, kan være oppmuntrende og øke motivasjonen, men gjør ikke nødvendigvis til at en utøver vet hva han eller hun kan gjøre bedre, eller må endre (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Studien til Leirhaug og Annerstedt (2016) avdekket en mangel på felles forståelse mellom lærere og elever i prosessen rundt tilbakemeldinger. Elevene rapporterte at de ikke fikk tilbakemeldinger, spesielt om hvor de var i læringsprosessen. Lærerne på sin side mente at de jevnlig ga konstruktive tilbakemeldinger. Dette kan være viktig i for eksempel teknikktilbakemeldinger som er en viktig faktor for å øke ferdighetsnivået i langrenn (Sandbakk et al., 2011) Dette kan man se en utfordring på ved skole C:

*«De første årene syns jeg det var litt dårlig oppfølging på toppidrettsøktene. Da kunne det være at vi gikk intervall opp en bakke her på rulleski, og så dem kanskje to ganger i løpet av økta. Så da de kom med tilbakemeldinger på teknikk hadde jeg vanskelig for å ta det innover meg, siden jeg ikke hadde sett dem. Jeg kunne liksom ikke skjønne hvordan de kunne se de forbedringene på meg. Men i år så syns jeg de har blitt mye bedre for de er blitt mer synlig på øktene»*  
(Casper).

Tidspunktet en tilbakemelding skal komme på, varierer ut i fra hvilken type tilbakemelding det er (Utdanningsdirektoratet, 2016b). For eksempel kan enkelte tilbakemeldinger gå på det kortsiktige, for eksempel en teknikkløsning under et intervalldrag. Eller mer langsiktig, som for eksempel at utøverne må lære å disponere en intervalløkt bedre, for å få best mulig utbytte av økta. Men å få tilbakemeldinger mens man jobber med en oppgave, som for eksempel en teknikkløsning, kan gjøre at man mister fokuset, slik at det går ut over gjennomføringen av oppgaven (Hattie & Timperley, 2007). Samtidig er tidspunkt og innhold i tilbakemeldingene, noe som treneren og utøveren sammen kan komme frem til på forhånd før en økt. I forhold til å ikke gjøre utøverne ufokusert, kan det å ha konkrete, eller få, arbeidsoppgaver, muligens øke effekten av tilbakemeldingene. Spesielt hvis de i tillegg er positive (Enoksen et al., 2014). På den måten kan utøveren både bli involvert i egen læring og ta avgjørelser selv uten å bli påvirket av andre (Jones & Standage, 2004; Utdanningsdirektoratet, 2016c).

For Hattie og Timperley (2007) presiserer at forskningsfunnene på dette området spriker, og derfor vanskelig med sikkerhet argumentere for hva som er best når. Uansett må utøverne ved skole A regelmessig ta initiativ selv for å få tilbakemelding fra treneren:

*«Jeg får feedback med jevne mellomrom. Som oftest så må du spørre han om å få feedback. Jeg tror det er et bevisst valg treneren gjør for å engasjere utøveren, at det ikke blir sånn at han må prikke utøveren på skulderen, men at utøveren må komme til han» (Arthur).*

Dette er en interessant tilnærming for tilbakemeldinger, og for å få råd om å forbedre seg. Hvis en slik form for undervisningsmetode skal fungere, kan et sterkt emosjonelt bånd i relasjonen mellom utøverne og treneren være en fordel (Spurkeland, 2009). På den måten har både utøver og trener god tillit til hverandre. Som nevnt har Tallak vært åpen og tydelig om seg selv til utøverne. Samtidig kan formålet fra Tallaks side være at utøverne benytter hverandres kompetanse, og utveksler tanker og erfaringer (Lave & Wenger, 2005). Langrenn, og idrett generelt, utvikler seg stadig med små steg og det er ofte utøverne selv som utvikler idretten videre. På den måten er utøverne ekspertene på dette feltet (Hemmestad, 2013). På en annen måte kan utøverne gjennom denne tilnærmingen, implisitt dele og tilegne seg kunnskap, noe som ofte kan skje i idrettsmiljøer (Henriksen et al., 2011). Måten Tallak stiller spørsmål og tilbakemeldinger på, i tillegg til team-møtene, kan gi utøverne mulighet til å involvere seg og påvirke opplegget i faget. Samtidig gir det mulighet å få tilbakemeldinger på hvordan de kan forbedre seg, både fra treneren og hverandre. Ved å ta kontakt selv, kan sjansen for å motta for stor mengde med informasjon eller å få for ofte tilbakemeldinger reduseres. Samtidig vil en jevn kommunikasjon og hyppige tilbakemeldinger mulig skape en tettere oppfølging fra treneren, noe som tross alt er anbefalt (Enoksen, 2002). I tillegg kan det diskuteres om Tallak velger å gjøre dette også på grunn av antallet utøvere han følger opp. Hvis Tallak skal være på forskudd med alle, kan det muligens skape en utydelig kommunikasjon og misforståelser. Dette er noe utøverne til kollegaen Tora, har tenkt på: *«Jeg tror at hun har litt for mye, at hun har ansvaret til for mange at hun derfor blander utøvere og lett glemmer bort ting da» (Amanda).*

Da trenerne delte spillergruppa seg imellom, fikk utøverne tettere oppfølging, både under og mellom treningsamlinger (Hemmestad, 2013). Spillerne og trenerne hadde da

færre å forholde seg til. Gjennom å organisere team-møter, får Tallak mulighet til å se utøverne på en annen arena foruten treningsøktene. På den måten kan muligens utøverne oppleve å bli sett mer, da de har mulighet til å involvere og påvirke opplegget i faget. Gruppen som Tallak er ansvarlig for, er omtrent på samme størrelse som Tora sin utøvergruppe. En mulig faktor som kan ha påvirket den relasjonelle kvaliteten, er at Tallak har jobbet med denne gruppa i tre år, ett år lengre enn det Toras har hatt med sin utøvergruppe. På skole B og C er antallet utøvere såpass lavt, at utøverne opplever å bli fulgt opp og får tilbakemeldinger hvis de ønsker det under treningsøktene. Samtidig påpeker Enoksen (2002) at det er ulikheter mellom idretter, også mellom utøvere, hvor avhengig man er av å ha en trener. Dette kan være spesielt viktig i forhold til prinsippet vurdering for læring, da utøverne er avhengige av å få vite kvaliteten på jobben de legger ned, og hva de kan gjøre bedre (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Dette kan være utfordrende for trenerne, spesielt hvis utøverne ikke lengre har den største motivasjonen til å utvikle ferdigheter:

*«Jeg må bare prøve å finne noen knapper å trykke på som kan gi litt inspirasjon på det nivået de ønsker selv. Jeg synes at jeg har et sunt forhold til det og tenker at det med toppidrett har sine skyggesider. Jeg er ikke opptatt av at alle på død og liv skal det, og det er andre sider i livet som er vel så viktige. Så hvis en utøver er kommet dit at den vil roe ned, er jeg en av de som gir forståelse for det og gir følelsen for at jeg aksepterer valget, og at de ikke er mindreverdige for det» (Torbjørn).*

På mange vis kan man si at Torbjørn ser hele mennesket og de andre arenaene utenom idretten også som utøveren er en del av. Dette anbefales for en helhetlig utvikling av utøvere og mennesker (Henriksen et al., 2010a; 2010b; Hemmestad, 2013). Torbjørn legger til at han ikke vil presse noen utøvere til å sette seg overordnede mål, men heller realistiske mål, ut fra deres ferdighetsnivå og målsetninger. Dette uttrykker han at er med og påvirker hvilke tilbakemeldinger som blir gitt, og hvilke råd de kan få for å utvikle seg. På denne måten sentrerer Torbjørn oppmerksomheten mot utøvernes egne ønsker og valg (Jones & Standage, 2006). I tillegg gir han tilbakemeldingene ut i fra elevenes læringsbehov og ikke resultater (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Dette kan tyde på at treneren på denne måten har vist tillitt, trygghet og trivsel til utøverne, noe som er forutsetningen i en god relasjon mellom trener og utøver (Spurkeland, 2009).

## 5. Oppsummering og fremtidig forskning

Hensikten med denne studien har vært å se på det relasjonelle forholdet mellom trener og utøvere i Toppidrett 3 i videregående skole. Det kontekstuelle bakteppet har bestått av Goodlads (1979) læreplannivåer og prinsippene vurdering for læring (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Videre har dette blitt supplert med relevant teori innenfor pedagogikk, treningslære, kommunikasjon og relasjon. Dette har ført til en bred tilnærming på studiet som er gjennomført i et fagfelt som er lite utforsket hittil. Bakgrunnen har vært å aktualisere den utfordrende rollen både utøvere og trenere har i kombinasjonen idrett og videregående opplæring. Dette er to arenaer som kan sammenfalle, men også komme i interessekonflikt og skape vanskeligheter for hverandre (Christensen & Sørensen, 2009; Enoksen, 2002).

Relasjonen mellom utøver og trener viste seg å være i stor grad avhengig av antallet undervisningstimer Toppidrettsfaget disponerte. Samtlige skoler samkjørte helt eller delvis Toppidrett 3 med de felles programfagene Aktivitetslære og Treningslære. I Aktivitetslære ble undervisningstimene brukt til å gjennomføre treningsøkter. Treningslære hadde ikke en like direkte samkjøring, men ble brukt til å gjennomføre den teoretiske undervisningen relatert til Toppidrettsfaget og langrenn. Det kan også tyde på at antallet utøvere hver trener har ansvar for, påvirker hvor godt utøverne opplever oppfølgingen. Ved skole A hadde begge trenerne omtrent samme antall utøvere. Den mannlige treneren organiserte gruppemøter og samlinger på egen fritid, det gjorde ikke den kvinnelige treneren. Utøverne til den mannlige treneren uttrykte at de var fornøyd med opplegget, og at de hadde god relasjon til treneren. Utøverne til den kvinnelige treneren uttrykte en misnøye med opplegget og dårligere relasjon til treneren. Ved skole C uttrykte utøverne at opplegget og oppfølgingen i Toppidrettsfaget ble bedre for hvert eneste år, og at forskjellen hadde vært stor bare fra Toppidrett 1 til Toppidrett 3. Treneren ved denne skolen fokuserte på å individualisere innad i treningsøkta, og ikke individualisere gjennom forskjellige økter spredt over flere steder. Dette hadde ført til at gruppa var blitt mer samlet, og at trenere lettere kunne se utøverne. Samtlige trenere uttrykte derimot at variasjonen i ferdighetsnivå innad i gruppa, var utfordrende. Ved langkjøringsøkter der det var ski, skigang eller løping over en lengre distanse, kunne det bli spredning. I slike situasjoner var det et dilemma å bestemme hvilke utøvere de skulle følge.

Et interessant funn var å se behovet trenerne opplever med å samkjøre programfagene på Idrettsfag. Dette virker både for å utvikle ferdigheter, at totalbelastningen var på et hensiktsmessig nivå, i tillegg til at utøverne skulle få individualisert opplegget. Tolkningen og gjennomføringen av læreplanen i Toppidrett, virket å være ulik fra skole til skole. Flere av trenerne i denne studien underviste også i de felles programfagene Aktivitetslære og Treningslære, og hadde på den måten oppfatninger av læreplanene i disse fagene. Kompetansemålene i Toppidrett virker utviklingsrettede, og inneholder hovedområder som Treningsplanlegging og Basistrening. Dette er også hovedområder i læreplanen for Aktivitetslære og Treningslære. Trenerens tolkninger av læreplanene i disse fagene, kan muligens gjøre at de lettere ser muligheten for å samkjøre disse fagene. Dette antydes å være spesielt viktig for trenerne som kun følger utøverne opp gjennom skolen, for å få fulgt opp utøverne tettest mulig. Ut fra formålet for Toppidrettsfaget skal ikke denne samkjøringen i så stor grad være nødvendig. Utfordringen kan være når det skal vurderes og settes karakterer, da ikke all undervisning er blitt gjennomført i selve Toppidrettsfaget. Samtidig kan det være viktig å understreke at læreplanen i Toppidrett ikke er revidert siden oppstarten i 2006. Muligens tiden er inne for å revidere læreplanen i Toppidrettsfaget da det overlappes og samkjøres så tett med Aktivitetslære og Treningslære som denne studien viser. Hvis det skal nedsettes en komitee for å revidere læreplanen, kan komiteen ha representanter fra både skolemiljøet og toppidrettsmiljøet. Dette for å sette rammene og innholdet i faget som en utøver, enten på regionalt, nasjonalt eller internasjonalt nivå, behøver for å utvikle seg videre. Kanskje dette også kan føre til en tydeligere sammenheng mellom formålet i Toppidrettsfaget og definisjonene Olympiatoppen (2013a; 2011b) opererer med i toppidrett og «morgendagens utøvere».

Det er også interessant å se hvordan undervisningstimene benyttes av trenerne. Utfordringer var å ha tid til å gjennomføre gode samtaler og tilrettelegge for ulike ferdighetsnivå i treningsøktene. For å holde en kontinuerlig dialog med utøverne, legge til rette for utvikling og læring, i tillegg til å veilede utøverne, kan det å benytte prinsippet vurdering for læring muligens redusere disse utfordringene. Trenerne i denne studien kjente til ferdighetsnivået til utøverne og deres ambisjoner i idretten. I tillegg hadde trenerne selv høy teoretisk kompetanse og lang praktisering i faget og idretten. Trenerne hadde derfor et godt utgangspunkt til å bruke dette prinsippet, men gjennomførte det i liten grad. For eksempel ved å benytte seg av Utviklingstrappa til

Norges Skiforbund fremfor læreplanen og prinsippene i vurdering for læring. Dersom vurdering for læring hadde blitt benyttet, ville utøverne i større grad vite hva de skal lære og hva som er forventet av dem, og trenerne ville ha mulighet til å knytte dette tydeligere opp mot kompetansemålene i faget. I tillegg er det viktig for utøverne å få tilbakemeldinger på arbeidet de har lagt ned og hvordan det kan bli bedre. Det er også viktig at de blir involvert i eget læringsarbeid og egenvurdering. Foruten å bli involvert i egne beslutninger, kan muligens dette øke utøvernes selvstendighet både i faget og i utviklingen som langrennsløper.

Kommunikasjon er et grunnleggende element i et godt relasjonelt forhold, og datamaterialet i denne studien viser tilfeller av både tydelig og utydelig kommunikasjon. Dette gjaldt både ved karaktervurdering, individuell tilpasning og teknikktilbakemeldinger. Både trenere og utøvere var oppmerksomme på at ting kunne glippe en gang i blant. Spørsmålet kan være for trenernes del å bli enda flinkere til å få tilbakemelding på om deres budskap er forstått av utøverne. Men på en annen side er det like viktig for utøverne å kommunisere at de ikke forstår budskapet, eller trenger en presisering av det. I forhold til fellesopplegget var trenerne tydelig på at desto flere utøvere som var med og bidro, til bedre ble opplegget. Kommunikasjonen rundt viktigheten av fellesopplegg fremsto ganske forskjellig fra skole til skole. Ved skole A opplevde de kvinnelige utøvere at det varierte hvor godt planlagt treningsøktene var, hva som var formålet med dem, og når og hvordan de kunne tilpasse treningen. Ifølge den kvinnelige treneren selv, opplevde hun det utfordrende å få tilpasset øktene best mulig til hvert enkelt individ i gruppa. Ved skole C opplevde de at for mye tilpasning for hver enkelt utøver svekket gruppa som helhet. Derfor kommuniserte de tydelig til utøverne at én av to treningsøkter i uka var hardøkt. Disse skulle prioriteres av alle utøverne så fremt de ikke var syke eller skadet, og tilpasninger kunne heller være varigheten eller antallet på intervallene. De største individuelle tilpasningene kunne altså fra trenernes side heller bli gjennomført på treningsøktene utenom opplegget i Toppidrettsfaget. Ved skole B, som var skolen med nest høyest antall utøvere, opplevde utøverne det sosiale miljøet og fokuset i treningsgruppa. Informantene sa i den forbindelse at de grudde seg til å være ferdig med videregående, siden de da ville miste mye av dette treningsfellesskapet. Ved denne skolen laget trenerne ukeplaner i samråd med klubb, slik at utøverne kunne delta aktivt på begge arenaer. Samtidig satte trenerne opp forslag til andreøkt der det var aktuelt, samt treninger i helgene.

Det å kommunisere at Toppidrett 3 er et skolefag som de skal ha standpunkt karakter i, er også noe som kan virke utydelig. Både det og det faktum at eventuell teoriundervisning i faget heller støtter seg på og gjennomføres via læreplanen i Treningslære. Det som blir foretatt som teoriundervisning i faget, blir heller gjort underveis i treningsøktene. En annen variant er praktiseringen Tallak gjør på skole A, nemlig å gjennomføre team-møter av egen fritid. Et interessant funn er at to utøvere etterlyste tydeligere kriterier og begrunnelser for karaktersetningen eller måloppnåelse i faget. Ekstra interessant er det at disse informantene var de som ikke hadde deltatt på nasjonale konkurranser denne sesongen og de med lavest ferdighetsnivå. Derfor kan det diskuteres hvorvidt Toppidrettsfaget er mest fordelaktig for utøverne med høyere ferdighetsnivå og som har gode resultater i nasjonale eller internasjonale konkurranser.

Disse funnene kan legge grunnlaget for fremtidige studier på området. Som nevnt er dette et lite utforsket forskningsområde, og flere studier behøves. Både trenerne og utøverne ser i høyeste grad på Toppidrettsfaget som hensiktsmessig for å øke ferdighetsnivået sitt i idretten best mulig. Med tanke på usikkerheten rundt vurderingspraksis, samkjøring av fag og det faktum at læreplanen ikke er revidert siden oppstarten i 2006, kunne det å undersøke praktiseringen av faget mer vært et prosjekt. Et annet punkt er prinsippene i vurdering for læring som har formål om å øke elevens læringsutbytte. Et interessant prosjekt hadde vært og sett om en tydeligere praktisering av dette prinsippet kan gjøre trenerrollen mer hensiktsmessig, og om det faktisk gir utøverne et økt læringsutbytte. Som tidligere langrennsutøver og nå langrennstrener, kommer man ikke utenom offentlige opp mot private videregående skoler. Å intervjuet utøvere hvordan de opplever praktiseringen av Toppidrettsfaget mellom disse, hadde også vært en interessant studie.

Det er altså flere studier som hadde vært interessante å gjennomføre på dette forskningsfeltet. I et lite utforsket felt hittil, vil kommende studier være viktige. Dette kan i fremtiden bidra til at både trenere og utøvere blir mer bevisst på hensikten, gjennomføringen og vurderingen i Toppidrettsfaget i videregående opplæring. Denne studien har i så måte bidratt som et steg inn i dette viktige arbeidet.

## 6. Referanser

- Annerstedt, C. (2007). *Att (lära sig) vara lärare i idrott och hälsa*. Göteborg: Multicare AB.
- Armstrong, N., Tomkinson, G., & Ekelund, U. (2011). Aerobic fitness and its relationship to sport, exercise training and habitual physical activity during youth. *British journal of sports medicine*, 45(11), 849-858.
- Armstrong, N., & McManus, A. M. (Eds.). (2010). *The elite young athlete*. Karger Medical and Scientific Publishers.
- Arnstad, G. S. (2016). *Vurderingspraksisen i "toppidrett fotball"-i tråd med fagets formål?: en kvalitativ studie av lærere og elevers opplevelse av vurderingspraksisen-relatert til hva de mener er hensikten med faget*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole
- Arora, T., Broglia, E., Thomas, G. N., & Taheri, S. (2014). Associations between specific technologies and adolescent sleep quantity, sleep quality, and parasomnias. *Sleep medicine*, 15(2), 240-247.
- Askildsen, C.E. (2012). *Toppidrett på videregående skole: På hvilken måte bidrar toppidrettslinjer på videregående skole til å skape en arena som fremmer erfaring av skolehverdagen som helhetlig og sammenhengende?* Masteroppgave ved Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Bassett, D. R., Jr., & Howley, E. T. (2000). Limiting factors for maximum oxygen uptake and determinants of endurance performance. *Med Sci Sports Exerc*, 32(1), 70-84.
- Bianco, T., Malo, S., & Orlick, T. (1999). Sport injury and illness: Elite skiers describe their experiences. *Research quarterly for exercise and sport*, 70(2), 157-169.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21(1), 5.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80 (2), 139-148.
- Carlson, R. (1991). *Vägen till landslaget: En retrospektiv studie av framgångsrika ungdomar i sju idrotter* (Doctoral dissertation, Högskolan för lärarutbildning).
- Christensen, M. K., & Sørensen, J. K. (2009). Sport or school? Dreams and dilemmas for talented young Danish football players. *European Physical Education Review*, 15(1), 115-133.
- Cosh, S., & Tully, P. J. (2014). "All I have to do is pass": A discursive analysis of student athletes' talk about prioritising sport to the detriment of education to overcome stressors encountered in combining elite sport and tertiary education. *Psychology of Sport and Exercise*, 15(2), 180-189.



- Cushion, C., & Jones, R. L. (2006). Power, discourse, and symbolic violence in professional youth soccer: The case of Albion Football Club. *Sociology of sport journal*, 23(2), 142-161.
- Dønnestad, J. (2013). *Hvorfor slutter elever ved norske toppidrettsgymnas?: En retrospektiv tversnittsstudie av tidligere idretts elever*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole.
- Engvik, G. (2006). Læreplanarbeid i Idrettsfag. Trondheim: NTNU, Program for lærerutdanning.
- Enoksen, E., Johansen, B. T., Hageskog, C. A., Christensen, J. B., & Høigaard, R. (2014). Perceptions of leadership behavior and the relationship to athletes among Scandinavian coaches.
- Enoksen, E. (2011). Drop-out rate and drop-out reasons among promising Norwegian track and field athletes: A 25 year study.
- Enoksen, E. (2002). Utviklingsprosessen fra talent til eliteutøver. *En longitudinell og retrospektiv undersøkelse av en utvalgt gruppe talentfulle friidrettsutøvere*. Norges idrettshøgskole: Oslo.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological review*, 100(3), 363.
- Ford, P. R., Carling, C., Garces, M., Marques, M., Miguel, C., Farrant, A., & Salmela, J. H. (2012). The developmental activities of elite soccer players aged under-16 years from Brazil, England, France, Ghana, Mexico, Portugal and Sweden. *Journal of sports sciences*, 30(15), 1653-1663.
- Fry, R. W., Morton, A. R., & Keast, D. (1991). Overtraining in athletes. *Sports Medicine*, 12(1), 32-65.
- Gausen, K. (2016). *Hvordan er forekomsten av sykdom og skader hos idrettsutøvere i videregående skole, og i hvilken grad bidrar kjønn, lidenskap, stress, prestasjon, bekymring og trener-utøver-relasjon til å forklare denne forekomsten?* Masteroppgave fra Nord universitet.
- Gilberg, R., & Breivik, G. (1999). *Hvorfor ble de beste best?: barndom, oppvekst og idrettslig utvikling hos 18 av Norges mestvinnende idrettsutøvere*. Norges idrettshøgskole, Institutt for samfunnsfag.
- Goodlad, J. I. (1979). Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice.
- Grimen, H., & Ingstad, B. (2004). Kvalitative forskningsopplegg. I: Benestad HB, Laake P, (red.). *Forskningsmetode i medisin og biofag*. Oslo: Gyldendal Akademisk, 289-310.
- Groom, R., Cushion, C. J., & Nelson, L. J. (2011). Analysing coach–athlete ‘talk in interaction’ within the delivery of video-based performance feedback in elite youth soccer. *Qualitative research in sport, exercise and health*, 4(3), 439-458.

- Hagen, A. (1988): Toppidrett og skolegang. En empirisk belysning av idrettsungdoms erfaringer fra kombinasjonen toppidrett-skolegang Oslo: Norges idrettshøgskole
- Halson, S. L. (2013). Sleep and the elite athlete. *Sports science*, 26(113), 1-4.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Helle, L. (2007). *Læringsrettet vurdering*. Universitetsforlaget: Oslo
- Hemmetstad, L. (2013). Balansekunst: Ledelse, læring og makt i håndballandslaget for kvinner senior. Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Henriksen, K., Stambulova, N., & Roessler, K. K. (2011). Riding the wave of an expert: A successful talent development environment in kayaking. *The Sport Psychologist*, 25(3), 341-362.
- Henriksen, K., Stambulova, N., & Roessler, K. K. (2010a). Holistic approach to athletic talent development environments: A successful sailing milieu. *Psychology of Sport and Exercise*, 11(3), 212-222.
- Henriksen, K., Stambulova, N., & Roessler, K. K. (2010b). Successful talent development in track and field: considering the role of environment. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 20(s2), 122-132.
- Hynynen, E. S. A., Uusitalo, A., Konttinen, N., & Rusko, H. (2006). Heart rate variability during night sleep and after awakening in overtrained athletes. *Medicine and science in sports and exercise*, 38(2), 313.
- Ingjer, F. (1992). Development of maximal oxygen uptake in young elite male cross-country skiers: A longitudinal study. *Journal of sports sciences*, 10(1), 49-63.
- Jones, R., & Standage, M. (2006). First among equals: shared leadership in the coaching context.
- Jowett, S., & Cockerill, I. M. (2003). Olympic medallists' perspective of the athlete-coach relationship. *Psychology of sport and exercise*, 4(4), 313-331.
- Jowett, S., & Ntoumanis, N. (2004). The coach-athlete relationship questionnaire (CART-Q): Development and initial validation. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 14(4), 245-257.
- Kellmann, M. (2010). Preventing overtraining in athletes in high-intensity sports and stress/recovery monitoring. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 20(s2), 95-102.
- Killi, J. T. (1988): Toppidrett og skolegang. En teoretisk belysning og en empirisk undersøkelse av hvordan lovende idrettsutøvere i videregående skolealder opplever kombinasjonen skolegang og satsing på toppidrett. Oslo: Norges idrettshøgskole
- Konradsen, P. (2009). *Hva kjennetegner fotballtilbudet i offentlig og privat skole?: intervju av lærere og elever*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole: Oslo

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kårhus, S. (2016). Diskurser i tilrettelegginger for idrettsaktive elever i skolesystem. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100(01), 37-48.
- Kårhus, S. (2001). Idrettslinja' i den videregående skole. Utdanningspolitikk og skoleutvikling i kontekst. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2, 3, 201-210.
- Kårhus, S. (1986): *Toppidrett og skolegang. En empirisk kartlegging av topptrenere sine synspunkter på sentrale spørsmål i tilknytning til kombinasjonen toppidrett – skolegang*. Oslo: Norges idrettshøgskole
- Lave, J., & Wenger, E. (2005). *Situert læring: og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Laursen, P. B. (2010). Training for intense exercise performance: high-intensity or high-volume training?. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 20(s2), 1-10.
- Leirhaug, P. E., & Annerstedt, C. (2016). Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6), 616-631.
- Leirhaug, P. E., MacPhail, A., & Annerstedt, C. (2016). 'The grade alone provides no learning': investigating assessment literacy among Norwegian physical education teachers. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 7(1), 21-36.
- Leirhaug, P. E. (2016). "Karakteren i seg selv gir jo ikke noe læring": en empirisk studie av vurdering for læring i kroppsøving ved seks videregående skoler i Norge.
- Leirhaug, P. E., & MacPhail, A. (2015). 'It's the other assessment that is the key': three Norwegian physical education teachers' engagement (or not) with assessment for learning. *Sport, Education and Society*, 20(5), 624-640.
- Losnegard, T., Myklebust, H., Spencer, M., & Hallén, J. (2013). Seasonal variations in VO<sub>2</sub>max, O<sub>2</sub>-cost, O<sub>2</sub>-deficit, and performance in elite cross-country skiers. *J Strength Cond Res*, 27(7), 1780-1790.
- Losnegard, T., & Hallén, J. (2014). Physiological differences between sprint- and distancedespecialized cross-country skiers. *Int J Sports Physiol Perform*, 9(1), 25-31.
- Lyngsnes, K. M., & Rismark, M. (2010). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Malina, R. M., Ribeiro, B., Aroso, J., & Cumming, S. P. (2007). Characteristics of youth soccer players aged 13–15 years classified by skill level. *British journal of sports medicine*, 41(5), 290-295.
- Malina, R. M., Bouchard, C., & Bar-Or, O. (2004). *Growth, maturation, and physical activity*. Human Kinetics.

- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Moen, F., Myhre, K., & Sandbakk, Ø. (2016). Psychological Determinants of Burnout, Illness and Injury among Elite Junior Athletes. *Sport Journal*.
- Norges idrettsforbund (2013). *Den norske toppidrettsmodellen – norsk toppidrett fram mot 2022*. Hentet 16.03.17 fra:  
[https://www.idrettsforbundet.no/globalassets/idrett/idrettsforbundet/om-nif/toppidrettsrapporten\\_2022.pdf](https://www.idrettsforbundet.no/globalassets/idrett/idrettsforbundet/om-nif/toppidrettsrapporten_2022.pdf)
- Norges Skiforbund (2013) *Utviklingstrappa i Langrenn*. Hentet 28.08.2016 fra:  
<https://www.skiforbundet.no/langrenn/trening/utviklingstrappa/>
- NOU 2014:7 (2014). Elevens læring i fremtidens skole. Hentet 11.04.17 fra:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- Olympiatoppen (2013a) *Definisjon toppidrett*. Hentet 12.05.2016 fra:  
[http://www.olympiatoppen.no/om\\_olympiatoppen/organisasjon/strategi/hvaertoppidrett/page910.html](http://www.olympiatoppen.no/om_olympiatoppen/organisasjon/strategi/hvaertoppidrett/page910.html)
- Olympiatoppen (2013b) *Målsetning toppidrett*. Hentet 12.05.2016 fra:  
[http://www.olympiatoppen.no/om\\_olympiatoppen/organisasjon/strategi/maalsetning\\_toppidrett/page1077.html](http://www.olympiatoppen.no/om_olympiatoppen/organisasjon/strategi/maalsetning_toppidrett/page1077.html)
- Olympiatoppen (2011a). Olympiatoppens prinsipper for forholdet til videregående skole med tilpasset utdanning for unge idrettsutøvere. Hentet 28.04.17 fra:  
<http://www.olympiatoppen.no/fagavdelinger/ungeutovere/media23893.media>
- Olympiatoppen (2011b). Olympiatoppens filosofi for utvikling av «morgendagens utøvere». Hentet den 10.04.17 fra:  
<http://www.olympiatoppen.no/fagavdelinger/ungeutovere/utviklingsfilosofi/media24129.media>
- Owren, M. (2015). *Hvor ble de av?: en casestuide av talentfulle håndballjenter som forsvant fra toppidretten i ungdomsårene*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole: Oslo.
- Prather, A. A., Janicki-Deverts, D., Hall, M. H., & Cohen, S. (2015). Behaviorally assessed sleep and susceptibility to the common cold. *Sleep*, 38(9), 1353-1359.
- Redelius, K., Quennerstedt, M., & Öhman, M. (2015). Communicating aims and learning goals in physical education: part of a subject for learning?. *Sport, Education and Society*, 20(5), 641-655.
- Rimeslått, E. & Rimejorde, T.O. (2013). *Helhetsmennesket 24-timersutøveren*. Hentet 03.04.17 fra:  
[http://www.olympiatoppen.no/fagomraader/talentutvikling/utviklingsfilosofi/utviklingsfilosofi\\_gammel/page524.html](http://www.olympiatoppen.no/fagomraader/talentutvikling/utviklingsfilosofi/utviklingsfilosofi_gammel/page524.html)

- Rusko, H. (2003). Physiology of cross country skiing. *Handbook of Sports Medicine and Science: Cross Country Skiing*, 1-31.
- Rusko, H. K. (1992). Development of aerobic power in relation to age and training in cross-country skiers. *Medicine and science in sports and exercise*, 24(9), 1040-1047.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sandbakk, Ø., Holmberg, H. C., Leirdal, S., & Ettema, G. (2011). The physiology of world-class sprint skiers. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 21(6), e9-e16.
- Seiler, K. S., & Kjerland, G. Ø. (2006). Quantifying training intensity distribution in elite endurance athletes: is there evidence for an “optimal” distribution?. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 16(1), 49-56.
- Smith, D. J. (2003). A framework for understanding the training process leading to elite performance. *Sports medicine*, 33(15), 1103-1126.
- Solstad, B. E. (2017). Towards a better understanding of the dynamics of sports coaching at the youth level: the coach's perspective: a study of the youth football coaches participating in the Norwegian arm of the Promoting Adolescent Physical Activity (PAPA) project. Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk: samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Spurkeland, J. (2009). *Relasjonsledelse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Stambulova, N., Alfermann, D., Statler, T., & Côté, J. (2009). ISSP position stand: Career development and transitions of athletes. *International journal of sport and exercise psychology*, 7(4), 395-412.
- Stensæter, T. (2016). *Trenerens ledelse og utøveres prestasjonsutvikling: en kvalitativ studie av langrennstrenerens ledelse, strategier og utfordringer for å skape prestasjonsutvikling blant kvinnelige og mannlige juniorutøvere i langrenn*. Masteroppgave ved NTNU: Trondheim
- St.meld. nr. 16 (2006-2007). (2006). ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring. Hentet den 03.04.17 fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitativ metode (4. utg.)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tønnessen, E. (2009). *Hvorfor ble de beste best. En casestudie av kvinnelige verdensnere i orientering, langrenn og langdistanseløp*. Oslo: Norges idrettshøgskole.

- Ursin, H., & Eriksen, H. R. (2004). The cognitive activation theory of stress. *Psychoneuroendocrinology*, 29(5), 567-592.
- Utdanningsdirektoratet (2016a). Jobb med læreplan, mål, kjennetegn og kriterier. Hentet 16.03.17 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/mal-og-kriterier/>
- Utdanningsdirektoratet (2016b). Gi gode faglige tilbakemeldinger. Hentet 23.03.17 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/tilbakemeldinger/>
- Utdanningsdirektoratet (2016c). Egenvurdering, elevinvolvering og involvering av lærlinger. Hentet 25.03.17 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/involvering/>
- Utdanningsdirektoratet (2016d). Hva er tilpasset opplæring? Hentet 07.04.17 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet (2016e). *Fag- og tidsfordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet*. (Rundskriv Udir-1-2016). Hentet 04.05.17 fra: <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Innhold-i-opplaringen/udir-01-2016/>
- Utdanningsdirektoratet (2015a). Læreplan for treningslære – felles programfag i utdanningsprogram for Idrettsfag. Hentet 23.02.2017 fra: <https://www.udir.no/kl06/IDR2-02>
- Utdanningsdirektoratet (2015b). 4 prinsipper for god undervisvurdering. Hentet 20.03.17 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>
- Utdanningsdirektoratet (2015c). Sentrale verdier for tilpasset opplæring. Hentet 22.03.17 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/sentrale-verdier/>
- Utdanningsdirektoratet (2015d). Generell del av læreplanen. Hentet 04.05.17 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/innleiing/>
- Utdanningsdirektoratet (2011). *Krav til læreplaner for private skoler*. (Rundskriv Udir-2-2011). Hentet 19.09.16 fra: <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Private-skoler/Rundskriv-Udir-02-2011---Krav-til-lareplaner-for-private-skoler/>
- Utdanningsdirektoratet (2006a). Utdanningsprogram: Idrettsfag. Hentet 06.05.2016 fra: <http://www.udir.no/kl06/IDR5-01/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet (2006b). Læreplan for toppidrett – valgfrie programfag i utdanningsprogram for Idrettsfag. Hentet 12.05.2016 fra: <http://www.udir.no/kl06/idr5-01/Hele/Kompetansemaal/toppidrett-3/>

- Utdanningsdirektoratet (2006c). Læreplan i aktivitetslære – felles programfag i utdanningsprogram for Idrettsfag. Hentet 12.03.2017 fra:  
<https://www.udir.no/kl06/IDR1-01>
- Utdanningsdirektoratet (u.å). Videregående opplæring. Hentet 22.11.16 fra:  
<https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/#114502>
- Vettrhus, A. (2011). *Mye aktivitet og lite tavle: en kritisk diskursanalyse av informasjonsmateriellet til videregående skoler med utdanningsprogram Idrettsfag*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole: Oslo
- Weydahl, L. B. (2010). *Betydningen av utøver-trenerforholdet i gode og dårlige sesonger for elitelangrensløperes motivasjon: et selvbestemmelsesteoretisk perspektiv*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole: Oslo
- Øvrebø, T. (2017). *Påskrekronikk fra toppidrettssjefen: Internasjonalt kappløp mot pallen – vil Norge ha olympiske og paralympiske sommermedaljer?* Hentet 20.04.17 fra:  
[http://www.olympiatoppen.no/om\\_olympiatoppen/aktuelt/page8804.html](http://www.olympiatoppen.no/om_olympiatoppen/aktuelt/page8804.html)

## 7. Vedlegg

Innholdet i dette kapitlet er:

**Vedlegg 1:** Informasjonsskriv med samtykkeerklæring til utøvere.

**Vedlegg 2:** Informasjonsskriv med samtykkeerklæring til trenere.

**Vedlegg 3:** Informasjonsskriv til skole B og C.

**Vedlegg 4:** Intervjuguide utøvere.

**Vedlegg 5:** Intervjuguide trenere.

**Vedlegg 6:** Kvittering på søknad til NSD.



## Vedlegg 1

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet «Trener-utøver relasjonen i programfaget Toppidrett»

#### Bakgrunn og formål:

Jeg er mastergradsstudent i idrettsvitenskap ved Norges idrettshøgskole. I den forbindelse skal jeg skrive en masteravhandling om et selvvalgt tema. Formålet for avhandlingen er å undersøke «Trener-utøver relasjonen i programfaget Toppidrett». Informantene av utøvere vil være aktive langrennsløpere og trenerinformantene vil være de ansvarlige for programfaget Toppidrett 3.

#### Hva innebærer deltakelse i studien:

Siden du er *langrennsutøver* og dermed er elev i programfaget Toppidrett, er du en person jeg ønsker å spørre om vil delta. Deltakelse i studien vil innebære å svare på spørsmål rundt relasjonelle forholdet til treneren i Toppidrett 3. Samt hvordan tilretteleggingen av totalbelastning, ferdighetsutvikling og individualisering oppfattes av deg. Intervjuet vil bli tatt opp på med lydopptak. I tillegg vil notater bli tatt underveis og etterpå. Varigheten på intervjuet er mellom 45 og 60 minutter og gjennomføres på én dag. Tid og sted for intervju vil tilpasses dine ønsker.

I tillegg vil treneren din i faget intervjues i denne studien. Treneren har i sin rolle som ansatt ved skolen taushetsplikt og kan ikke meddele taushetsbelagt informasjon under intervjuene. Uansett skal dette prosjektet kun registrere opplysninger som er nødvendig for formålet med studien. Opplysninger av mindre omfang og ikke-sensitiv informasjon anonymiseres i publikasjonen. Taushetsplikten vil bli presisert for trenerne før intervjuene og underveis hvis behov. Dette for at utøverne ikke skal omtales i den grad at det blir identifiserende.

#### Hva skjer med informasjonen om deg:

Det er kun meg og min veileder som vil ha tilgang til dine personopplysninger. Personlige opplysninger, skole og lydopptak vil oppbevares i et låst skap og

utilgjengelig for andre for å bevare konfidensialitet. Ved transkribering av intervju vil det bli oppbevart og lagret på en PC sikret med brukernavn og passord. I studien vil du bli anonymisert, både i form av rådata og publikasjon, og derfor ikke mulig å gjenkjennes. Ved prosjektets slutt juni 2017 vil alt av personopplysninger og lydopptak slettes.

### **Frivillig deltakelse:**

I denne studien er deltakelse frivillig. Det betyr at du kan trekke ditt samtykke fra studien når som helst uten å oppgi grunn. Hvis du trekker deg fra studien vil alle opplysninger om deg bli slettet med umiddelbar virkning.

Jeg håper du ser positivt på denne forespørselen og at du ønsker å delta. Hvis noe var uklart eller har andre spørsmål angående studien, ta kontakt med:

Tormod Vatten på telefon 41682913, eller e-post: [tormodv@nih.no](mailto:tormodv@nih.no).

### Veileder:

Førsteamanuensis Per Midthaugen ved Norges idrettshøgskole, telefon: 23262404/97687607, e-post: [per.midthaugen@nih.no](mailto:per.midthaugen@nih.no)

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS

### **Samtykke til deltakelse i studien**

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

---

(Signer av prosjektdeltaker, dato).

## Vedlegg 2

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet «Trener-utøver relasjonen i programfaget Toppidrett»

#### Bakgrunn og formål:

Jeg er mastergradsstudent i idrettsvitenskap ved Norges Idrettshøgskole. I den forbindelse skal jeg skrive en masteravhandling om et selvvalgt tema. Formålet for avhandlingen er å undersøke «Trener-utøver relasjonen i programfaget Toppidrett 3». Informantene av utøvere vil være aktive langrennsløpere og trenerinformantene vil være de ansvarlige for programfaget Toppidrett 3.

#### Hva innebærer deltakelse i studien:

Siden du er *langrennstrener* i faget er du en person jeg ønsker å spørre om vil delta. Deltakelse i studien vil innebære å svare på spørsmål rundt relasjonelle forholdet til utøverne i Toppidrett 3. Samt hvordan du oppfatter tilretteleggingen for utøverne ved faktorene totalbelastning, ferdighetsutvikling og individualisering. Intervjuet vil altså dreie seg mye om din rolle som trener. Intervjuet vil bli tatt opp på med lydopptak. Det vil bli tatt notater underveis og etter intervjuet. Varigheten på intervjuet er mellom 45 og 60 minutter og gjennomføres på én dag. Tid og sted for intervju vil tilpasses dine ønsker.

I tillegg vil utøvere du er trener for, intervjues i denne studien. I den sammenheng er det mulighet for at utsagn og opplysninger som fremkommer under intervjuene kan identifisere deg som trener. Uansett skal dette prosjektet kun registrere opplysninger som er nødvendig for formålet med studien. Opplysninger av mindre omfang anonymiseres i publikasjonen. Det vil videre bli presisert for utøverne før intervjuene, og underveis hvis behov, at trenerne omtales i så lite identifiserende grad som mulig og nødvendig.

#### Hva skjer med informasjonen om deg:

Det er kun meg og min veileder som vil ha tilgang til dine personopplysninger. Personlige opplysninger, skole og lydopptak vil oppbevares i et låst skap, utilgjengelig for andre for å bevare konfidensialitet. Ved transkribering av intervju vil det bli oppbevart og lagret på en PC sikret med brukernavn og passord. I studien vil du bli anonymisert, både i form av rådata og publikasjon, og derfor ikke mulig å gjenkjennes. Ved prosjektets slutt i juni 2017 vil alt av personopplysninger og lydopptak slettes.

### **Frivillig deltakelse:**

I denne studien er deltakelse frivillig. Det betyr at du kan trekke ditt samtykke fra studien når som helst uten å oppgi grunn. Hvis du trekker deg fra studien vil alle opplysninger om deg bli slettet med umiddelbar virkning

Jeg håper du ser positivt på denne forespørselen og at du ønsker å delta. Hvis noe var uklart eller har andre spørsmål angående studien, ta kontakt med:

Tormod Vatten på telefon 41682913, eller e-post: [tormodv@nih.no](mailto:tormodv@nih.no).

### Veileder:

Førsteamanuensis Per Midthaugen ved Norges idrettshøgskole, telefon: 23262404/97687607, e-post: [per.midthaugen@nih.no](mailto:per.midthaugen@nih.no)

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS

### **Samtykke til deltakelse i studien**

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

---

(Signer av prosjektdeltaker, dato).

### **Vedlegg 3**

#### **Deltakerinformasjon for prosjektet «Trener-utøverrelasjonen i programfaget Toppidrett»**

Jeg er mastergradsstudent ved Norges Idrettshøgskole og tiden skriver for tiden masteroppgave. I min masteroppgave skal jeg undersøke trener-utøverrelasjonen i programfaget Toppidrett. Jeg er da spesielt interessert i å rekruttere langrennsutøvere i min studie. Siden dere er langrennsutøvere og elever i programfaget Toppidrett på videregående skole, ønsker jeg at dere skal delta i prosjektet.

I dette prosjektet baseres datainnsamlingen på intervju. Intervjuet varer i ca. 45 minutter. Dataene vil behandles med størst mulig grad av konfidensialitet for å sikre anonymitet til dere som deltar samt deres skole. Prosjektet er meldt inn og godkjent av NSD (Norsk senter for forskningsdata).

Det er ingen andre enn meg og min veileder som får vite hvem som deltar. Det vil si at deres lærere og trenere ikke får vite hvem av dere som deltar såfremt dere ikke forteller det selv. Av deltakere ønsker jeg langrennsutøvere av begge kjønn som har mål om å konkurrere i Norgescup og Junior-NM til vinteren. Som tidligere nevnt vil intervjuet vare i ca. 45 minutter og gjennomføres torsdag 1. desember på deres skole.

Jeg håper dere ser positivt på denne forespørselen og har mulighet for å gi et raskt svar. Hvis du ønsker å delta i dette prosjektet send meg en e-post eller SMS innen fredag 25. november, men gjerne så raskt som mulig. Da bekrefter du at du ønsker å delta. De av dere som blir rekruttert til prosjektet vil få mer informasjon per e-post.

Med hilsen Tormod Vatten

Telefon: 41682913

E-post: [tormodv@student.nih.no](mailto:tormodv@student.nih.no)

## Vedlegg 4

Intervjuguide utøver		
Tema	Hovedspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Informasjon	-Om meg selv, NSD, anonymitet, konfidensialitet - Hvem har tilgang til informasjonen, varighet - Samtykkeerklæring	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alt forstått</li> <li>- Noe som må gjentas?</li> </ul>
Om informanten	Hvor kommer du fra?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bor du på hybel?</li> </ul>
	Flere idretter?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Spesialisering, allsidighet</li> <li>- Hvorfor denne idretten, ferdighetsnivå</li> </ul>
Skole	Hvorfor valgte du denne skolen?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Toppidrett, treneren og miljøet, andre skoler</li> </ul>
	Hvordan vil du definere begrepet Toppidrett?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Toppidrett i faget</li> </ul>
Treningsprosessen	Hva legger du i begrepet totalbelastning?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perioder, nå, årsak</li> <li>- Kombinasjon skole – trening, kosthold</li> <li>- Samspill med andre fag</li> </ul>
	Hva legger du i begrepet ferdighetsutvikling?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fysisk forbedring, teori</li> <li>- 24-timersutøveren, skolens tilrettelegging, målsetting</li> </ul>
	Hvordan opplever du Toppidrettsfaget?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- T1-3, teori/praksis, totalbelastning, tr.filosofi</li> <li>- Spesifikk idrett, belastning, variasjon,</li> <li>- Fellesskap, organisering</li> </ul>
	Hva slags trening legges det opp til i Toppidrettsfaget?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rød tråd(T1-3), medvirkning</li> <li>- Bra/bli bedre, ferdighetsnivå</li> <li>- Klubb-skole, filosofi, fordel for ferdighetsutviklingen</li> <li>- Blir du utfordret til egne valg</li> </ul>

	I hvor stor grad følger du opplegget i Toppidrettsfaget?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Supplement – klubb, foreldre, medvirkning, felles</li> </ul>
	Har du hatt perioder med stor fremgang eller tilbakegang i løpet av videregående skole?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Når, årsaken(e), sykdom</li> <li>- Vekst eller trening</li> <li>- Tidligere, vekstspurtfase</li> </ul>
Relasjonelle forhold	Hvordan opplever du kommunikasjonen med treneren?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Forståelig, nivå, kjønn</li> <li>- Ideell prat, toveis på opplegg, utfordringer</li> </ul>
	Kan du fortelle litt om oppfølgingen fra treneren?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Feedback ferdigheter, samsvar med klubb</li> <li>- Tunge perioder/sykdom, filosofi, konfliktløsninger</li> <li>- Utøvere i motgang/fremgang</li> <li>- Opplevelsen av deg, hvem tar kontakt, tillitsforhold</li> </ul>
	Hvordan opplever du miljøet i Toppidrettsfaget?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orienteringsperspektiv, dele kunnskap</li> <li>- Viktig for deg, vektlegging, jobbes det med miljø</li> </ul>
	Opplever du utfordringer i/med Toppidrettsfaget?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Klubb – skole, trenerskifte, foreldre, utvikling, evaluering</li> </ul>
	Lærer dere noe om forskjeller rundt kroppslig utvikling?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pubertet, bevisstgjøring rundt dette</li> </ul>
	Hvordan bidrar treneren til din ferdighetsutvikling?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- T1-T3, medvirkning, motivasjon, foreldre, klubb</li> <li>- Miljø, venner, foreldre, 1-10</li> <li>- Hvor viktig er treneren</li> </ul>
Avsluttende spørsmål	Hva vil du ta med deg fra årene med Toppidrett langrenn?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fellesskap, miljø, aktivitet, kunnskap, blir du i idretten</li> </ul>
Etter intervjuet	Intervjuet er nå ved veis ende. Hvordan opplevde du dette?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selvrefleksjon, nye erfaringer, noe du ønsker å ta opp?</li> </ul>
	Informasjon: anonymitet og konfidensialitet, trekke samtykket	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Takk for at du stilte opp, evig takknemlig</li> </ul>

## Vedlegg 5

<b>Intervjuguide trener</b>		
<b>Tema</b>	<b>Hovedspørsmål</b>	<b>Oppfølgingsspørsmål</b>
Informasjon	<p>-Om meg selv, NSD, anonymitet, konfidensialitet</p> <p>-Hvem har tilgang til informasjonen, varighet</p> <p>- samtykkeerklæring</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alt forstått</li> <li>- Noe som må gjentas?</li> </ul>
Om informanten	Hvilken utdanning og erfaring har du?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Erfaring trener/lærer, tidligere og kjønn</li> </ul>
	Hva gjorde til at du ble trener?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Beskrive seg selv, sterke sider og forbedringer</li> </ul>
Treningsprosessen	Hvordan vil du definere begrepet Toppidrett?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Toppidrett i faget</li> </ul>
	Når jeg nevner begrepet totalbelastning, hva legger du i det?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Individualisering/ periodisering, klubb-skole</li> <li>- Samspill med andre fag</li> </ul>
	Hva legger du i begrepet ferdighetsutvikling?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- «24-timersutøveren», fysisk forbedring, kosthold</li> <li>- Treningsfilosofi, arb.krav, spesialisering</li> </ul>
	Opplever du forskjeller i ferdighetsnivå hos utøverne?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fysiske og psykiske, tilrettelegging, målsetting</li> <li>- Jobbes ut fra dette</li> </ul>
Skole	Kan du fortelle hvordan dere organiserer Toppidrettsfaget?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rød tråd (T1- 3), skoleklubb, læreplanen, teori</li> <li>- Likt/ulikt tidligere</li> </ul>
	Hva slags trening legges det opp til i faget?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Filosofi – perspektiv</li> <li>- Belastning, variasjon, fellesskap, ferdighetsnivå</li> <li>- Målemetoder, verktøy</li> <li>- Utøvere utfordret til egne valg</li> <li>- Fordel med T1-3 på vgs</li> </ul>



Relasjonelle forhold	Opplever du at utøverne følger treningsopplegget i faget?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Supplement - klubb, foreldre, medvirkning</li> <li>- Utfordringer i opplegget</li> </ul>
	Hvordan opplever du kommunikasjonen med utøverne?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Forståelig, nivå, kjønn</li> <li>- Treningsprat, mest ideelt</li> </ul>
	Kan du fortelle om oppfølgingen av utøverne?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Feedback på ferdigheter</li> <li>- Ta/tar kontakt, hyppighet</li> <li>- Medgang/motgang, totalbelastning</li> <li>- Opplevelsen av deg, tillitsforhold</li> </ul>
	Hvor bevisst er du på kroppslig utvikling hos utøverne?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pubertet, jenter og gutter</li> <li>- Tilpasninger, kunnskap</li> </ul>
	Hvordan opplever du miljøet i faget?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ferdighetsnivå, prestasjon</li> <li>- Orienteringsperspektiv</li> <li>- Aktiv jobbing med miljø, viktighet, vektlegging</li> </ul>
	Har du opplevd utøvere eller miljø som har endret din filosofi/strategi?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Arbeidsmåte, trening, fokusering, filosofi</li> <li>- Konfliktløsninger</li> </ul>
	Hvordan bidrar du til utøvernes ferdighetsutvikling?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (t. f. i), medvirkning, motivasjon, evaluering</li> <li>- Miljøet/fellesskapet</li> <li>- Hvor viktig er du?</li> </ul>
Avsluttende spørsmål	Ser du forbedringspotensialer i Toppidrettsfaget?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvilke og hvordan</li> </ul>
	Hvor lenge ser du for deg å være trener?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Forbedringspotensial, mål, totalbelastning</li> <li>- Utøvernes utvikling</li> </ul>
	Tror du noen av utøverne blir værende i langrennssporten etter videregående?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utøver, trener, ressursperson, miljø</li> <li>- Hva sitter de igjen med, satsende, kunnskap</li> </ul>
Etter intervjuet	Intervjuet er nå ved veis ende. Hvordan opplevde du dette?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selvrefleksjon, nye erfaringer, noe du ønsker å ta opp?</li> </ul>
	Informasjon: anonymitet og konfidensialitet, trekke samtykket	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Takk for at du stilte opp, evig takknemlig</li> </ul>

## Vedlegg 7



Per Midthaugen  
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk Norges idrettshøgskole  
Postboks 4042, Ullevål stadion  
0806 OSLO

Vår dato: 19.10.2016

Vår ref: 49975 / 3 / ASF

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.09.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

49975	<i>Trener-utøver relasjonen i programfaget Toppidrett 3</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Norges idrettshøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Per Midthaugen</i>
<i>Student</i>	<i>Tormod Skjerve Vatten</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Amalie Statland Fantoft

Kontaktperson: Amalie Statland Fantoft tlf: 55 58 36 41

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 49975

I følge meldeskjemaet skal deltakerne i studien informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykke til deltakelse. Informasjonsskrivet mottatt 19.10.2016, er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at dere behandler alle data og personopplysninger i tråd med Norges idrettshøgskole sine retningslinjer for innsamling og videre behandling av forskningsdata og personopplysninger.

I informasjonsskrivet har dere informert om at forventet prosjektslutt er i juni 2017, og vi har satt dato for forventet prosjektslutt til 30.06.2017. Ifølge informasjonen dere har gitt oss, skal dere da anonymisere innsamlede opplysninger. Anonymisering innebærer at dere bearbeider datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjør dere ved å slette direkte personopplysninger, slette eller omskrive indirekte personopplysninger og slette digitale lydopptak.





