

Pål Konradsen

Hva kjennetegner fotballtilbudet i offentlig og privat skole?

Intervju av lærere og elever

Masteroppgave i idrettsvitenskap

Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole, 2009

Sammendrag

Hensikten med min masteroppgave kan uttrykkes gjennom min hovedproblemstilling: ”Hva kjennetegner fotballtilbudet i offentlig og privat skole?”. Jeg sett spesielt på skolenes mål med tilbudet, skolenes rammebetingelse, innholdet i tilbudet, elev- og lærerforutsetninger, samt hvilken organisering og metode som benyttes på praksisfeltet. Jeg har benyttet kvalitativt intervju. En lærer og tre spillere fra hver av skolene er blitt intervjuet, og det er datamaterialet fra disse samtalen som danner grunnlaget for mine resultater.

Funnene i studien kan oppsummeres ut fra de seks underområdene jeg viet spesiell oppmerksomhet. Underområdene har utgangspunkt i av den didaktiske relasjonsmodellen, med enkelte tilpasninger.

Målet med tilbudet: Begge skoler fungerer først og fremst som et supplement til klubbaktiviteten, og gjennomfører økter med forholdsvis lav intensitet. Videre retter tilbudet skolene gir sine spillere seg i hovedsak mot spillere som allerede har en forholdsvis stor treningsbelastning i klubb.

Innholdet i tilbudet: Offentlig skole har et større fokus på bevisstgjøring av hva som kreves for å bli en god fotballspiller, og har en bredere tilnærming (treningslære, aktivitetslære, videoanalyse, med mer) til spillerne sine enn bare gjennom fotballaktivitet. Privat skole gjennomfører derimot vesentlig flere treninger på det underlaget fotball gjerne spilles på (natur-/kunstgress) i løpet av et skoleår enn hva offentlig skole gjør. Begge skoler benytter ”idrettsfravær”, og bidrar på denne måten til å gjøre kombinasjonen skolegang og fotballsatsing lettere.

Rammefaktorer: Tilbudet i offentlig skole er gratis, i motsetning til tilbudet i privat skole som koster rundt 25 000 per skoleår (treningsleir inkludert). Privat skole er i besittelse av bedre fasiliteter og har gjennomgående bedre kvalitet på sitt utstyr enn hva vi finner i offentlig skole. Privat skole har videre, med blant annet keepertrener og egen trener til å ta seg av de som skal trene alternativt, vesentlig høyere trenertetthet, enn hva vi finner i offentlig skole. Begge skoler har et klart forbedringspotensial i forhold til transportordninger, og ikke minst kost og ernæring.

Lærerforutsetninger: Begge skoler har trenere med meget god trenerkompetanse, først og fremst gjennom trenerutdanning og –erfaring. Trenerne ved skolenes beste fotballgrupper har ikke lærerutdanning.

Elevforutsetninger: De beste spillerne i privat skole spiller på et høyere nivå enn de beste i offentlig skole. Det er også flere spillere på høyt nivå i privat skole enn hva vi finner i offentlig skole. Spillerne på begge skoler er i følge seg selv ikke like fokuserte på skoletreninger som på klubbtreninger.

Organisering og metode: Offentlig skole tilbyr etter mitt skjønn en mer hensiktsmessig fotballoplæring, blant annet gjennom å i større grad innlemme med-/motspillere og valg i sine treninger.

Innhold

Sammendrag	2
Innhold	5
Forord	7
1. Innledning	9
2. Offentlige dokumenter, didaktikk og forskning	11
2.1 Tidligere arbeid på området	14
2.2 Hensiktsmessig tilrettelegging av fotballundervisning	14
2.2.1 Induktivt vs deduktivt undervisningsprinsipp	15
2.2.2 Funksjonell vs formell arbeidsform	16
2.2.3 Spillsentrert vs teknikkentrert tilnærming	17
2.3 Utvikling av ekspertise	18
2.4 Hva kjennetegner eliteutøveren?	19
2.5 Toppidrett og skolegang – lar det seg kombinere?	20
2.6 Malmö FF – et annerledes alternativ	21
2.7 Idrettsgymnasenes utvikling i Sverige	22
2.8 Hva mener topptrenerne om kombinasjonen toppidrett – skolegang?	23
2.9 Hvordan opplever lovende idrettutøverne kombinasjonen toppidrett – skolegang?	24
2.10 Problemstillinger	25
3. Metode	27
3.1 Valg av metode	27
3.2 Det kvalitative intervju som metodisk tilnærming	27
3.3 Utvalg	30
3.4 Datainnsamling	32
3.5 Intervjusituasjonen	33
3.6 Databehandling med analyse	34
3.7 Anonymisering	36
3.8 Ethiske overveielser	36
3.9 Validitet og reliabilitet	38
4. Resultater med diskusjon	41
4.1 Presentasjon av informantene:	41
4.2 Mål	44
4.2.1 Resultater mål	44
4.2.2 Diskusjon mål	48
4.3 Rammefaktorer	51
4.3.1 Resultater rammefaktorer	51
4.3.2 Diskusjon rammefaktorer	57
4.4 Innhold	60
4.4.1 Resultater innhold	60
4.4.2 Diskusjon innhold	64
4.5 Elevforutsetninger	66
4.5.1 Resultater elevforutsetninger	66
4.5.2 Diskusjon elevforutsetninger	69
4.6 Lærerforutsetninger	71
4.6.1 Resultater lærerforutsetninger	71
4.6.2 Diskusjon lærerforutsetninger	72
4.7 Organisering og metode	73
4.7.1 Resultater organisering og metode	73

4.7.2 Diskusjon organisering og metode	76
5. Sammenfattende diskusjon med konklusjoner	81
5.1 Metodisk tilnærming	81
5.2 Viktigste funn	82
5.3 Relasjonen mellom de didaktiske elementene i min modell	84
5.4 Veien videre.....	86
Referanser.....	87
Vedlegg 1.....	91
Vedlegg 2.....	93
Vedlegg 3.....	95
Vedlegg 4.....	99

Forord

Gjennom min utdanning ved Norges idrettshøgskole har jeg hele veien hatt en spesiell interesse for fotball. Samtidig har jeg sett for meg at jeg på et eller annet tidspunkt trolig ville jobbe i skoleverket, og da fortrinnsvis med fotball. Av den grunn var det naturlig for meg å kombinere disse to interesseområdene i min masteroppgave, og på den måten samtidig få et innblikk i hva som eventuelt ventet meg om jeg senere skulle jobbe med fotball i skoleverket.

På veien mot målet har jeg vært så heldig å ha en håndfull støttespillere som har vært til stor nytte underveis i prosjektet:

Først og fremst må jeg takke min eminente veileder, **Inger-Åshild By**, for konstruktiv veiledning gjennom hele prosessen. Store faglige kompetanse, presise tilbakemeldinger, stor tilgjengelighet og en genuin interesse for min masteroppgave. Tusen takk!

En takk også til **skolene og alle informantene** som har deltatt i prosjektet. Av hensyn til anonymitet kan de ikke nevnes med navn, men uten dere hadde oppgaven ikke latt seg gjennomføre.

Biblioteket ved NIH har også gitt sitt bidrag med sin gode service og velvillighet.

Til slutt en takk til min familie; **Josefin, Victoria og Tuva**. Alltid positive, støttende og til stor inspirasjon!

1. Innledning

Formålet med denne oppgaven er å undersøke hva som kjennetegner fotballtilbudet i offentlig og privat skolene. Dette er gjort gjennom kvalitative intervjuer av spillere og lærere i de respektive skolene i prosjektet. Lærerne som er intervjuet er ansvarlige for fotballtilbudet, og har gjennom dette god kjennskap til hva de tilbyr sine elever. Spillerne som er intervjuet tilhører alle toppsjiktet i skolenes fotballgrupper, og bidrar med sine opplevelser av fotballhverdagen på skolene.

Hensikten med mitt arbeid er å se hvilke didaktiske problemstillinger skolen står ovenfor, og hvordan de løser disse. Videre er det interessant å få et innblikk i hva elevene trekker frem som positivt og negativt ved tilbudet de er en del av.

Bakgrunn for oppgaven

De fire siste årene har jeg jobbet med spillerutvikling i fotball for talentfulle spillere i alderen 13-16 år. Gjennom dette arbeidet har jeg flere ganger blitt spurt til råds av spillere om hva slags skole de burde søke ved overgangen fra ungdomsskolen til videregående skole. I disse tilfellene har jeg ofte følt jeg har manglet kunnskap om hva de ulike skolene tilbyr i forhold til å kunne gi et godt svar som spilleren kan ha nytte av. Videre så jeg det som sannsynlig at jeg etter hvert ville jobbe i skolen (og da gjerne med fotball), og tenkte dermed at det ville være en styrke å ha sett ulike måter å tilrettelegge et fotballtilbud på. Parallelt med skrivingen av denne oppgaven har jeg også jobbet som idrettslærer på en videregående skole. I min jobb har jeg vært fagansvarlig for programfag toppidrett, og samtidig vært trener for den sterkeste fotballgruppen ved skolen. Jeg har på den måten selv erfart hva som kjennetegner et fotballtilbud i videregående skole.

Ved starten av mitt prosjekt hadde jeg noen forventninger til de to skolene. Ettersom jeg valgte nettopp disse skolene til mitt prosjekt visste jeg noe om skolene, og denne informasjonen påvirket utvilsomt mine forventninger til hva jeg ville møte. Denne ”forkunnskapen” er på mange måter verdifull da den kan brukes til å stille mer presise og riktige spørsmål. Samtidig kan forventningene også gjøre at en blir blind for hva som virkelig kjennetegner fotballtilbudet, ettersom en kanskje leter etter bekreftelser på sine forventninger. I mine møter med informantene forsøkte jeg så godt som mulig å legge

bort disse forventningene, og stille med et åpent sinn. Jeg tok utgangspunkt i at alt jeg hadde hørt på forhånd kunne være galt, for på den måten selv kunne gjøre opp min egen mening etter å ha snakket med informantene. Konsekvensen av dette var blant annet at jeg ikke utelot noen spørsmål i møte med informantene, til tross for at jeg kanskje trodde jeg visste svaret.

Noe spissformulert var en av forventningene jeg hadde at forholdet mellom offentlig og privat skole var som forholdet mellom slum og palass. Privat skole skulle gjennom sine inngangspenger ha betydelig bedre forutsetninger for å tilrettelegge et mer attraktivt tilbud til sine spillere. Jeg hadde også en forventning om at ferdighetene til spillerne i privat skole var høyere, ettersom jeg trodde de kanskje hadde andre måter å rekruttere på enn offentlig skole. Blant annet trodde jeg spillerne i privat skole ikke trengte tilfredsstillende skolens karakterkrav ved innsøking, dersom fotballferdighetene var gode nok.

Å jobbe på en videregående skole med et fotballtilbud samtidig som jeg har arbeidet med oppgaven, har bidratt til å sette ting i perspektiv. Mer konkret har det hjulpet meg til å bedre forstå hvorfor de ulike skolene gjør som de gjør, i forhold til de rammebetingelsene de har. Eksempler på dette er forhold som angår treningstidspunkt, transportordninger, bespisning, spillerrekruttering med mer.

Gangen i oppgaven

Arbeidet med denne oppgaven startet med at jeg bestemte problemområdet jeg ville se nærmere på. Deretter utarbeidet jeg en prosjektplan. Prosjektplanen inneholdt blant annet metode for datainnsamling, noe relevant teori, samt hoved- og underproblemstillinger. Jeg bestemte og kontaktet så utvalget, og gjennomførte datainnsamlingen. Parallelt med transkriberingen og analysen av intervjuene ble teori- og metodekapittelet så godt som ferdigskrevet. Videre ble datamaterialet presentert og diskutert opp mot mitt teoretiske grunnlag. Jeg har gjennom hele prosessen vært søkende etter tidligere forskning på området, noe som har gjort at både teori- og diskusjonsdelen jevnlig har blitt fornyet. Til sist ble oppgaven sydd sammen, og skrevet i sin helhet.

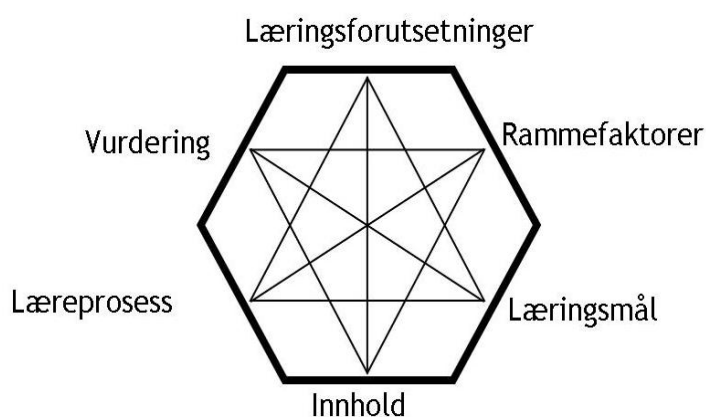
2. Offentlige dokumenter, didaktikk og forskning

I mitt prosjekt er det først og fremst helheten i *footballhverdagen* jeg ønsker å se nærmere på. Programfag toppidrett har som formål at unge idrettsutøvere som ønsker å satse på målrettet og systematisk trening innen konkurranseidrett, skal gis mulighet til det. Kunnskapsløftet sier videre at ungdom skal få mulighet til å kombinere videregående opplæring med idrett på høyt prestasjonsnivå, regionalt, nasjonalt og internasjonalt. På denne måten skal programfag toppidrett bidra til at Norge får bevisste idrettsutøvere som kan oppnå gode resultater på alle nivå (Utdanningsdirektoratet, 2006). Idrett i norsk skole ble først prøvd ut i 1972 på Lambertseter og i Kragerø. Studieretning idrettsfag har vært en permanent ordning siden 1976, og tre år på idrettslinje kvalifiserer i dag til generell studiekompetanse. Fra oppstart og frem til i dag, har idrettsfag blitt viet oppmerksomhet fra det offentlige, noe også følgende sitater fra ulike stortingsmeldinger viser:

- *"Toppidretten er en akseptert kulturaktivitet hvor det forutsettes betydelig tilrettelegging fra det offentliges side". "Muligheten for å kombinere skole/utdanning og stort engasjement i idretten er en viktig rettighet som bør sikres alle med interesse og forutsetning"* (St.meld. nr. 41, 1991-1992).
- *"Staten vil støtte norsk toppidrett økonomisk slik at grunnlaget for et etisk og faglig kvalifisert toppidrettsmiljø sikres, og at toppidretten fortsatt kan framstå som en kulturell identitetsskaper i det norske samfunn"* (St.meld. nr. 14, 1999-2000).

For å kartlegge hverdagen på et fotballgymnas, vil jeg ta utgangspunkt i en planleggingsmodell som er vanlig å bruke i skolen, den didaktiske relasjonsmodellen. Didaktikk omhandler spørsmål som gjelder undervisning og læring. Spørsmål omkring hva, hvorfor, og hvordan elevene skal lære står dermed sentralt. Videre anses didaktikken for å omfatte både teori og praksis. Dette betyr at også planleggingen og gjennomføringen er en del av didaktikkbegrepet (Lyngsnes & Rismark, 2002). Hiim & Hippe (1998) definerer didaktikk på følgende måte: *"Praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av undervisning og lære"*. En slik definisjon fanger inn hele prosessen fra planleggingsstadiet til analysen etter avsluttet undervisning. Bjørndal og Lieberg utviklet i 1978 den didaktiske relasjonsmodellen som fanger opp hvilke faktorer som spiller inn i denne prosessen (Lyngsnes & Rismark,

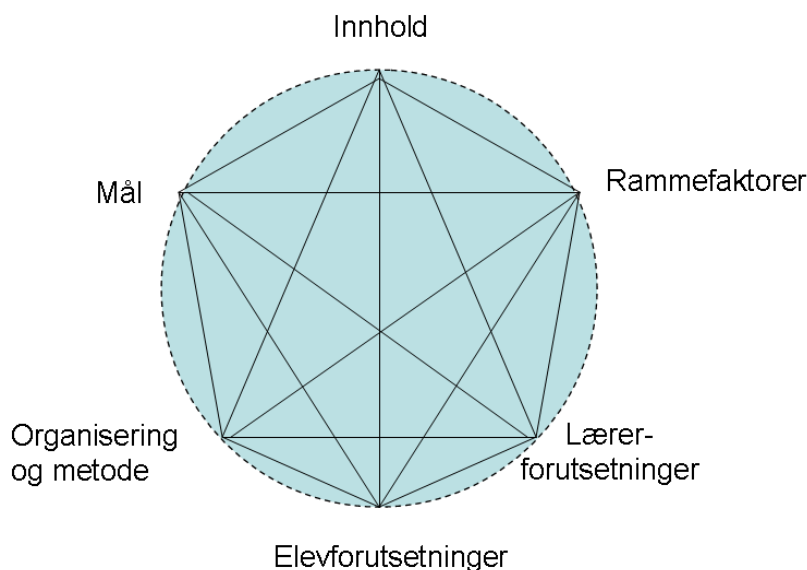
2002). Modellen har senere blitt modifisert en rekke ganger. Hiim og HIPPES modifisering danner et godt utgangspunkt for hva jeg ønsker å kartlegge i mitt prosjekt, og inneholder følgende kategorier: Mål, innhold, læreprosessen, rammefaktorer, læreforutsetninger og vurdering (se figur 1).



Figur 1: Den didaktiske relasjonsmodellen med de ulike faktorer som virker inn på planlegging av undervisning (Hiim & Hippe, 1998).

Kategoriene vil være av varierende betydning sett i forhold til hvordan få maksimalt ut av fotballpotensialet i den enkelte spiller. **Mål** og **innhold** vil være viktig for å få frem hva skolene jobber etter, og hvordan tilbudet ser ut i praksis. Den ene skolen er underlagt læreplan i toppidrett. Her vil hvordan skolen tolker planen og følger den i praksis være av interesse. **Rammefaktorene** vil også være av betydning da disse blant annet styrer mulighetene og begrensningene i selve opplegget. Forhold rundt vurdering, forstått som vurdering med karakter vil det ikke bli sett på i mitt prosjekt. Dette fordi det bare er den ene skolen som har karakterer i henhold til Kunnskapsløftet, og forhold rundt vurdering vil dermed ikke være sammenlignbare. Videre er jeg opptatt av hvor godt tilbudet er i forhold til spillerutvikling. Det er altså fotballpåvirkningen som er det essensielle. Type vurdering vil slik jeg ser det ha lite innvirkning på fotballferdighetene til spillerne. Denne vurderingen kan kanskje påvirke motivasjonen til spillerne i den ene eller andre retningen, men dette vil jeg allikevel utelate i mitt prosjekt. Den løpende vurderingen vil bli diskutert under organisering og metode, da dette er et forhold som angår praksis på feltet. Læreforutsetninger viser til de iboende ferdighetene i den enkelte elev/spiller, og hvordan disse påvirker læringsutbytte (Hiim & Hippe, 1998). Vi

snakker da om **elevforutsetninger**, og i den sammenheng vil eksempelvis hvordan spillerne rekrutteres til skolene være av betydning. Læreprosessen omhandler blant annet arbeidsmåter og involvering av spillerne i denne prosessen. Dette har nær sammenheng med det Hiim & Hippe (1998) omtaler som læringsaktiviteter. I mitt prosjekt vil jeg ikke bruke begrepet læringsaktiviteter da det er for utydlig, samtidig som det slik jeg ser det lett kan forveksles med begrepet innhold. I min didaktiske relasjonsmodell vil jeg heller benytte meg av begrepene **organisering og metode**. Organisering og metode dreier seg om forhold som angår praksisfeltet, deriblant feedback. Jeg er her opptatt av *type* feedback, altså måten det coaches på mer enn innholdet i feedbacken. Om skolene differensierer tilbudet sitt, og på hvilken måte er også noe jeg vil se nærmere på. En differensiert opplæring innebærer en tilpasning ut i fra elevforutsetninger og behov (Dale og Wærness, 2003). Organisering og metode vil være nært knyttet opp til **lærerforutsetningene** da lærerens spiller-/trenererfaring og lærer-/trenerutdanning i stor grad vil prege lærerens syn omkring disse forholdene. Kort oppsummert vil dermed følgende kategorier danne basis for didaktiske hensyn i mitt prosjekt: Mål, innhold, rammefaktorer, elevforutsetninger, lærerforutsetninger og organisering og metode.



Figur 2: Den didaktiske relasjonsmodellen slik jeg benytter den. Utarbeidet med bakgrunn i Hiim & Hippe's modell fra 1998.

2.1 Tidligere arbeid på området

Det er gjort lite arbeid som ligner på det jeg har gjort i denne oppgaven, nemlig å beskrive hva som kjennetegner et fotballtilbud i skolen, og da spesielt med vekt på fotballdelen av tilbudet. Det finnes mye litteratur som omhandler spillerutvikling og ballspilloplæring, men denne litteraturen sier lite om hvordan et fotballtilbud i skolen burde tilrettelegges, med de forholdene som er der. Videre finnes det også en del litteratur omkring toppidrett og skolegang, men denne litteraturen har i liten grad fokus på fotball, eller lagidretter for den saks skyld. Den syntes hovedsakelig å fokusere på gjennomføringen av selve skolegangen. Videre skiller litteraturen jeg har funnet lite på om elevene faktisk går på idrettsfag eller studiespesialiserende studieretning. I det følgende vil jeg presentere teori som kan gi bakgrunn for å diskutere hvordan skolene i min oppgave har valgt å tilrettelegge sitt fotballtilbud

2.2 Hensiktsmessig tilrettelegging av fotballundervisning

Ronglan (2003) beskriver i artikkelen *”Ballspill er problemløsning – Hvilke didaktiske implikasjoner har det?”* hva som kjennetegner ulike spill og idretter, og hvilke konsekvenser denne kjennskapet bør få for tilretteleggingen av læringssituasjoner i den gitte idretten.

Fotball kategoriseres av forfatteren som et invasjonsspill. Invasjonsspillet kjennetegnes ved at to lag oppholder seg på den samme åpne spillflaten i forsøk på å invadere motstanderens banehalvdel for å score mål, samtidig som en forsøker hindre motstanderen i å score mål på ens eget lag. Begge lag kan bevege seg fritt rundt på spillflaten, og denne friheten bidrar til å gjøre invasjonsspillet uforutsigbart (Ronglan, 2003). Motsetning i hva lagene forsøker å få til kommer klart til uttrykk når en bryter ned spillet for grundigere analyse. Overordnet forsøker begge lag å score mål/hindre mål. Dette gjøres gjennom å skape/hindre gjennombrudd. Gjennombrudd defineres som ”når ballen passerer en eller flere spiller i banens lengderetning” (Olsen et al., 1994). Hvorvidt gjennombruddet er vellykket eller ikke kommer an på om ballen ender hos en med- eller motspiller. Når ballen krysser mållinjen har en oppnådd det totale gjennombrudd; scoring. Gjennombrudd skapes/hindres ved å skape/hindre rom, skape ubalanse (overtall)/oppretholde balanse, skape spillbarhet/hindre spillbarhet, osv. Ettersom spillerne på begge lag kan gjøre stort sett hva de vil i situasjonen de er i,

samtidig som medspillerne står fritt til å foreta egne valg, og alt gjøres i opposisjon til motstanderlagets spillere, vil en hver situasjon kunne ha et utall ulike utfall. Spillerne må selvsagt forholde seg til spilllets regelverk, de kan for eksempel ikke ta ballen med hendene, eller fysisk holde hverandre fast. Derimot kan de bevege seg i alle retninger, i det tempoet de ønsker, uavhengig av hvor ballen befinner seg. At spillet gir så uendelige mange valgmuligheter i enhver situasjon bidrar til å gjøre spillet så komplekst og uforutsigbart som det er (Ronglan, 2003). Spillerne må gjøre sine valg på svært kort tid, samtidig som bildet rundt den enkelte spiller hele tiden er i endring. At motstanderen foretar seg noe som en konsekvens av hva du foretar deg, og motsatt, bidrar til at kravet om å gjøre hensiktsmessige valg er høyt dersom en skal lykkes i den enkelte spillsituasjon. En anerkjent definisjon på fotballferdighet lyder ”å skape og utnytte spillsituasjoner til fordel for eget lag” (Olsen et al., 1994). Fotballferdighet er altså noe mer enn å beherske de ulike teknikkene idretten stiller krav om, som for eksempel pasnings- medtaks- avslutnings-, førsteforsvars- og dribleferdighet. Fotballferdighet stiller også store krav til å utføre hensiktsmessige valg i opposisjon til en motstander. Et slikt utgangspunkt bør få konsekvenser for hvordan vi tilrettelegger fotballoplæringen.

For å beskrive hvordan ulike læringssituasjoner er tilrettelagt, kan det være hensiktsmessig å ta utgangspunkt i følgende tre begrepspar:

Deduktivt undervisningsprinsipp	vs	Induktivt undervisningsprinsipp
Formell arbeidsform	vs	Funksjonell arbeidsform
Spillsentrert tilnærming	vs	Teknikksentrert tilnærming

2.2.1 Induktivt vs deduktivt undervisningsprinsipp

Det induktive undervisningsprinsipp handler kort fortalt om at utøveren selv skal komme frem til svarene han er ute etter. Enten det være seg hensiktsmessige bevegelsesløsninger eller hensiktsmessige valg i en gitt spillsituasjon. Dette skjer gjennom at spilleren jobber med problemet, og får kyndig veiledning fra eksempelvis treneren (Ronglan, 2003). En coachende lederstil vil være i samsvar med det induktive undervisningsprinsipp. Med dette menes at treneren har en ledelses- og arbeidsform som er åpen og involverende, uten at han/hun serverer svarene på utfordringene fokuspersonen (utøverne) står ovenfor. Gjennom å la utøverne ta mer kontroll over sin

egen lærings situasjon, kan utøveren bli mer selvstendiggjort. (Stelter, 2003). En fordel med det induktive undervisningsprinsipp er blant annet at læringen ”sitter” lenger i kroppen, ettersom spilleren selv har kommet frem til den og deltatt aktivt i læringsprosessen (Ronglan, 2003).

Det deduktive undervisningsprinsipp blir på mange måter en motsetning til det induktive, da dette undervisningsprinsippet i svært liten grad involverer spilleren i læringsprosessen. Spillerne blir da vist eller forklart det de skal trene på, og får konkrete tilbakemeldinger, som for eksempel: ”Strekk vrista enda mer (teknisk)” eller ”når bakre firer står høyt skal du true bakrommet (taktisk)”. En slik måte å tilnærme seg utøveren på kan være effektiv i situasjoner hvor tiden er knapp og det ikke er mulighet for toveis dialog med spilleren (for eksempel i kamp). Derimot vil en slik tilnærming kunne føre til å læringen blir kortvarig, og i verste fall vranglæring om ikke utøveren forstår hva treneren mener.

2.2.2 Funksjonell vs formell arbeidsform

Den funksjonelle arbeidsformen dreier seg om at en trener på spillets elementer (arbeider) i den konteksten hvor det skal benyttes. Arbeidsformen forutsetter at en definert spillsituasjon utgjør læringskonteksten. Ettersom fotball utøves i kamp, med både med- og motspillere bør dette tas høyde for også i treningsarbeidet. Skal en trene på avslutninger med en funksjonell arbeidsform, må motspillere dermed involveres. Den enkleste måten å gjøre dette på er ved å plassere en keeper i målet. Treningen kan derimot gjøres mer kompleks ved å tilføre en eller flere med- og motspillere, alt avhengig av hva en ønsker å påvirke i den gitte lærings situasjonen (Ronglan, 2003). En slik arbeidsform støttes av Gjerset et al. (2006) som påpeker viktigheten av å legge opp treningen slik at den er spesifikk. Med dette menes at den best mulig tilfredsstillende kravene som blir stilt i den situasjonen du trener for. Vi snakker da om spesifisitet i treningen.

En formell arbeidsform vil si å trene på delferdigheter løsrevet fra spillsituasjonen (Ronglan, 2003). Skal en trene på avslutningsferdighet med en formell arbeidsform vil dette i den mest ekstreme formen bety at du avslutter mot et mål uten med- eller motspillere til stede. En slik arbeidsform vil vanskelig kunne benyttes ved innlæring av

taktiske elementer, da dette krever en spillsituasjon hvor en kan foreta sine taktiske valg. I forhold til innlæring av tekniske elementer kan en også arbeide formelt. En har da muligheten til å trene på den tekniske utførelsen i et lavere tempo, uten den samme grad av stress, som i spillsituasjoner.

2.2.3 Spillsentrert vs teknikkentrert tilnærming

I en spillsentrert tilnærming er spillsituasjonen utgangspunktet for læring, og forståelse av spillet det primære læringsmålet. Spillerne vil gjennom deltagelse oppdage både hvilke teknikker som kreves for å kunne utøve aktiviteten, men også erfare valgmulighetene som en hver spillsituasjon gir (Ronglan, 2003).

En teknikkentrert tilnærming tar utgangspunkt i at det er teknikkene som er det avgjørende for utøvelse av den endelige spillet. Arbeid med tekniske bevegelsesløsninger er dermed det primære læringsmålet innenfor denne tilnærmingen. Et slikt utgangspunkt medfører at en først må mestre de ulike teknikkene (som skudd, finter, pasninger, osv.), før en kan mestre det endelige spillet (Ibid.).

Det vil ikke være slik at en eksempelvis bare jobber formelt eller bare induktivt. Begrepsparene er ytterpunkter i et kontinuum, og vil bare i sin mest ekstreme form komme til uttrykk som i eksemplene ovenfor. Det er for eksempel stor forskjell på å utøve det endelige spillet (11:11), i forhold til å spille 2:2, til tross for at begge arbeidsformene er funksjonelle. På denne måten er det mulig å bevege seg begge veier på skalaen også underveis i treningen. Som trener står du fritt til å justere både antall med- og motspillere, banestørrelse, regler (eksempelvis touchbegrensning), osv. Slike justeringer vil være bestemmende for hvor på kontinuumet en til enhver tid befinner seg (Ronglan, 2003).

Videre kan en kombinere bruken av de ulike begrepene på flere måter. Det er eksempelvis fullt mulig å benytte det induktive undervisningsprinsipp både ved en formell og funksjonell arbeidsform, og med en teknikkentrert eller spillsentrert tilnærming. På samme måte kan det deduktive undervisningsprinsipp kombineres med både formell og funksjonell arbeidsform, og med en spillsentrert og teknikkentrert tilnærming. Derimot lar det seg vanskelig gjøre med en formell arbeidsform og en

spillsentrert tilnærming, på samme måte som det vanskelig lar seg kombinere å jobbe funksjonelt med en teknikkentrert tilnærming (Ronglan, 2003).

Forfatteren av artikkelen argumenterer for at en i sin daglige trening bør ha en spillsentrert tilnærming, benytte en funksjonell arbeidsform kombinert med bruk av det induktive undervisningsprinsipp. Dette betyr ikke at all trening skal være tilrettelagt på denne måten, men at hovedvekten av treningen bør ta utgangspunkt i en spillsituasjon hvor spilleren selv deltar aktivt i læringsprosessen (Ronglan, 2003). Tilpasninger av banestørrelse, med- og motspillere, regeljusteringer, fokus på et bestemt tema, osv. bør benyttes for å forsterke det en ønsker påvirke spesielt i den aktuelle treningsøkten (Ibid.).

2.3 Utvikling av ekspertise

Ward et al. (2007) beskriver i sin artikkel hva som skiller spillere på elitenivå fra spillere som ikke innehar dette ferdighetsnivået. Den retrospektive spørreundersøkelsen er gjort på engelske spillere i alderen 9 til 18 år. Elitespillerne i studien bruker mer tid i valgsituasjoner under lagstrening, har høyere motivasjon og større støtte fra foreldre, enn spillerne på et lavere nivå. Videre konkluderer forfatterne med at deltagelse i aktivitet spesielt designet for å utvikle prestasjonsevnen, i større grad leder til elitestatus enn erfaringer fra relaterte aktiviteter. Ward et al. (2007) støtter dermed Ericsson et al. (1993; 2006, i Ward et al. 2007) i at ekspertise primært tilegnes gjennom omfattende deltagelse i aktiviteter som er spesielt designet for å øke prestasjonsevnen. Slike prestasjonsfremmende aktiviteter kjennetegnes ved at de er krevende og ikke utelukkende ”morsomme”, og skiller seg dermed fra aktiviteter som lek eller det å se på at andre utøver ferdigheten (Ericsson 1993, i Helsen et al. 2000). Uten en klar hensikt om å forbedre seg, vil uansett tid brukt på andre aktiviteter i liten grad bidra til økt prestasjonsevne i spesialidretten. Mer spesifikt vil treningen i liten grad bidra til at utøveren når elitenivå. Konsekvensen av dette er at alle fordeler fra andre aktiviteter, i hovedsak bidrar til generell motorisk utvikling og ikke til områdespesifikk eller ferdighetsspesifikk prestasjonsøkning i spesialidretten (Ward et al. 2007). Lignende konklusjon ble trukket av Helsen et al. (2000) som fant at et individs prestasjoner på en motorisk oppgave har lav korrelasjon til prestasjon på lignende oppgaver, selv når oppgaven tilsynelatende krever de samme evnene.

I vurderingen av organisering og metode vil tanker omkring hensiktsmessig ballspill-
lopplæring ligge til grunn.

2.4 Hva kjennetegner eliteutøveren? .

Rolf Carlson (1991) har gjort en retrospektiv studie på hva som kjennetegner eliteutøvere i syv ulike idretter. Forfatteren viser til at tidligere forskning på dette feltet ofte er gjort som kontekstfrie beskrivelser av individet, hvor miljøet og samspillet mellom individet og miljøet vies mindre interesse. I nyere studier derimot ses fremgang mer som et resultat av innlæring enn som et uttrykk for individets medfødte anlegg og talent (Ibid.). Carlson tar for seg utøvere i både lagidretter og individuelle idretter, og ser på en rekke parameter som kan ha betydning for deres idrettskarrierer.

Oppvekstforhold, sosial tilhørighet, idrettsdebut, trening, trenere, klubbmiljø, idrettsgymnaser, fremgang og talent er noen eksempler på forhold forfatteren ser nærmere på.

Å oppnå idrettslig fremgang er i stor grad avhengig av oppvekstmiljøet, samt hvordan barna blir møtt i idrettslaget og hvordan de håndterer hverdagen der. Utøverne må lære seg en viss livsstil, noe som medfører at det i stor grad er et spørsmål om en sosialiseringssprosess. I denne prosessen utgjør innlæring og interaksjon vesentlige bestanddeler. For å forstå hvorfor visse individer lykkes i idrett må individenes oppvekst og idrettslige erfaring belyses i sin miljømessige sammenheng. Selv miljøer som individet ikke har direkte kontakt med er her av betydning (Ibid.).

Sosialisering til *konkurransetidrett* dreier seg om idrettsdebuten og forholdene under de første årene i idrettslaget, men sosialisering til *eliteidrett* dreier seg om tilpasning til den livsstilen og de normer eliteidretten står for. Carlson tar med andre ord utgangspunkt i at sosialisering til konkurranse- og eliteidrett er et spørsmål om sosial innlæring.

En av disse sosialiseringarenaene vil for mange utøvere være idrettsgymnas. Denne arenaen vies interesse av forfatteren ettersom ungdommer som studerer her tilbringer forholdsvis mye tid på denne arenaen i tenårene. Idrettsgymnas kan på denne måten være av betydning i sosialiseringssprosessen. Samtidig betrakter spesialidrettsforbundene

i Sverige denne utdanningsformen som et viktig ledd i utviklingen av eliteutøvere (Ibid.).

Carlson ser først og fremst på hvor mange av utøverne i studien som faktisk er innom idrettsgymnas. Både av de på landslagsnivå og av de i studiens kontrollgruppe. Undersøkelsen er i så måte interessant fordi den kan si noe om mulighetene for å nå nasjonalt nivå uten å gå via et idrettsgymnas. Resultatene fra Carlson sine studier viser blant annet at ca ¼ av utøverne fra landslags- og kontrollgruppen i fotball hadde gjennomgått idrettsgymnas. Av spillerne som nådde landslagsnivå var fordelingen den samme. Majoriteten av landslagutøverne i fotball har med andre ord valgt en annen retning i sin idrettsatsing. Utredningen viste for øvrig at de aller fleste som gikk denne utdanningsveien var fornøyde, og spesielt det å kunne bo så tett på kamerater, trenere og treningsmiljø ble trukket frem som positivt (Ibid.).

I vurderingen av innhold vil blant annet hvordan skolene forbereder spillerne på en eventuell karriere som eliteutøver være av interesse.

2.5 Toppidrett og skolegang – lar det seg kombinere?

Hagen (1988) har i sin hovedfagsoppgave om toppidrett og skolegang kartlagt hvilke vansker utøvere i alderen 15 - 20 år opplever med å kombinere skolegang med satsing på idrett. Forfatteren er opptatt av hvilke praktiske problem utøverne står ovenfor, uten å se dette opp mot om elevene går studieretning idrettsfag, eller hvilken idrett utøverne bedriver. Av interessante funn peker forfatteren på at de viktigste tiltakene for å bedre kombinasjonen skolegang og satsing på toppidrett er ”mer tid til trening”, ”bedre økonomisk støtte”, ”bedre instruksjon” og ”bedre oppfølging av forbund/krets”. Alle disse faktorene kan knyttes til tilretteleggingen og oppfølgingen av ungdommens trenings- og konkurranseforhold (Ibid, s. 113). Viktigheten av en godt tilrettelagt treningshverdag understrekes av Wallin (1980, i Eriksson 1989). Wallin viser til en undersøkelse utført av Riksidrottsförbundet i Sverige hvor det kommer frem at ”formelen” 3 x 5,5 x 48 x 6 kreves for å nå A-landslagsnivå. Med dette vies gjennomsnittlig 3 timer til trening/konkurranser hver dag, 5-6 dager per uke. Dette pågår 48 uker i året og de fleste hadde satset på denne måten i minst 6 år før de ble landslagutøvere. Om du i tillegg regner tid til reiser, medisinsk oppfølging, hvile og

mental trening med mer, så fordobles ofte tidsbruken. Undersøkelsen viste videre at gjennomsnittsalderen for når guttene slo gjennom var 24 år (Ibid.). I forhold til treningsmengde hever Ericsson et al.(1993, i Ward et al. 2007) at individer som har akkumulert det høyeste antall timer med trening gjennom karrieren, og gjennomgående og med hensikt har deltatt i aktivitet på høyt nivå i en lengre periode, har større sjanse til å oppnå ekspertise. Betydningen av blant annet idrettsgymnas for å lykkes i kombinasjonen skole og idrett konstateres av Eriksson (1989) som hevder at idrettsgymnasene er en betydningsfull del i en større sammenheng rundt eliteidrett og utdanning. Her får utøverne en sjanse til å utvikle sine idrettsferdigheter i konkurranse med de beste jevnaldrende i landet kombinert med studier. Skulle ikke talentet nå helt frem til fortsatt intensivsatsing, så har utøveren ikke mistet sine studier.

I vurderingen av elevforutsetninger vil blant annet hvor mye spillerne trener være av interesse. Videre vil det også være interessant å se hvor mye tid skolene setter av til trening.

2.6 Malmö FF – et annerledes alternativ

Johansson et al. (1988) har gjennom intervjuer av sentrale personer i Malmö FF gjort en nærmere gjennomgang av hvordan de tilrettelegger kombinasjonen fotballsatsing og skolegang. Malmö FF er en fotballklubb på elitenivå i Sverige, og har gjennom dette en klar profil på at det er talentutvikling som står i høysetet. Samtidig er de opptatt av at talentene de utvikler/henter inn til en viss grad skal få mulighet til å utdanne seg parallelt med fotballsatsingen. Malmö FF er ikke tilknyttet verken offentlig eller privat skole, men har derimot et samarbeid med AMU (statlig bedrift hvor du kan ta ulike kurs som privatist, og har en personlig utdanningsplan). Alle spillere tilknyttet Malmö FF er dog ikke tilknyttet AMU, noen har også valgt å ta et vanlig utdanningsløp parallelt. Malmö FFs fotballuniversitet er ikke åpent for alle. Spillerne som går der er håndplukket med bakgrunn i fotballferdighet. Gjennom flere år med fotballskole og lignende tiltak blir spillerne nøye kartlagt før noen til slutt får tilbud om å gå på fotballuniversitetet. Her er fotballen i fokus, og spillerne blir betalt mellom 7000 og 9000 kroner per måned. Dette for at de skal få sjansen til å fokusere sin energi mot fotball. De fleste spillerne på universitetet tar bare et par fag på AMU, noe ansvarlig for universitetet, Roy Hodgson, mener er fornuftig.

”Det är upplagt så att de inte studerar den tiden då fotbollen är som mest krävande. Vi har visserligen de som valt att stanna kvar i skolan istället för att gå på AMU-utbildningen. De har det klart lite svårare, med det var med noga överväganden med deras föräldrar och dem själva... Det er mycket individuelt och vi måste vara uppmärksamma på om någon kille verkar sliten. Då måste vi träda fram och hjälpe dem ur situasjonen. Vi kan ”befria” honom från antingen fotbollen eller från skolan.” (Hodgson, 1988, s. 14, i Johansson et al. 1988).

John Wickelgren, AMU-ansvarlig, sier dette om det å kombinere et proffliv med studier:

”Det är jobbigare för dem än vad man kan tänka sig. Här vill jag nog främst ”skylla på” fotbollen, som är mycket krävande. Men det är klart att det är just fotbollen som är det viktigaste. Det är där de satsar all sin kraft og energi. Det har visat sig att vi på AMU har fått sänka ambitionsnivån på studierna. De klarar inte av så mycket som vi väntade oss. Örsaken är rinte att de på något vis skulle være ”slöa”, utan det är fotbollen som tar mycket av orken. En 16-18-årig kille orkar inte hur mycket som helst. De skall ju hinna med att ”leka” också. Det är viktigt för den mentala biten.” (Wickelgren, 1988, s. 22, i Johansson et al. 1988).

I vurderingen av innhold i tilbudet vil blant annet spillernes totalbelastning være av interesse. Samtidig vil også hva målet med tilbudet være interessant. Johansson et al. (1988) sin studie vil i så måte være et bidrag under drøftingen av underproblemstillingene ”hva er innholdet i tilbudet?” og ”hva er skolens *mål* med tilbudet, og hvordan begrunner de dette?”.

2.7 Idrettsgymnasenes utvikling i Sverige

Kårhus (1985) har i sin rapport tatt for seg sentrale trekk ved utviklingen av ”idrettsgymnas” i Sverige. Arbeidet med å finne gode kombinasjoner mellom skolegang og satsing på en toppidrettskariere har i Sverige pågått siden tidlig på 70-tallet. Målet har hele tiden vært å la unge idrettsutøvere slippe å gjøre valget skole eller idrett, dog uten å ha gjennomført noen vitenskapelig undersøkelse om hvorvidt en slik problemstilling eksisterer (Ibid.). I startfasen var målsettingen å samle lovende idrettsutøvere slik at de i kombinasjon med gymnasstudier skulle tilbys bedre treningsforhold. Noen lettere skolegang kunne ikke tilbys (Eriksson, 1989). Tiltakene gjort for å bedre den enkelte elevs situasjon har blitt møtt med en positiv innstilling i

Sverige, og flertallet av de berørte av forsøksvirksomheten var positive til toppidrett og selve forsøksvirksomheten. Den svenske kombinasjonsmodellen er ikke begrenset til enkelte studieretninger. Yrkesfaglige som allmennfaglig studieretning/linjer omfattes også av ordningen. Opplegget er på den måten ikke bygd opp som en spesiell idrettslinje a la vår studieretning for idrettsfag (Kårhus, 1985).

Ungdommene som omfattes av ordningen blir plukket ut etter søknader til de aktuelle særforbund, som deretter innstiller sine kandidater til opptaksnemda. I praksis skal fem uketimer med ordinære skolefag velges bort og erstattes med spesialidretten. Dette kan være fem timer fra ett og samme fag, eller noen timer i flere ulike fag. Det finnes enkelte føringer for valgene elevene tar. Skolene har videre ansatt en lærer som skal arbeide med spesialidrettselevne (Ibid.).

2.8 Hva mener topp trenerne om kombinasjonen toppidrett – skolegang?

Svein Kårhus (1986) har gjort en empirisk kartlegging av topp treneres synspunkter på sentrale spørsmål som direkte angår spesielt tilrettelagte kombinasjonsordninger toppidrett – skolegang. Utvalget består av 71 trenere på landslag- og rekrutteringsnivå i Norges Idrettsforbund, fordelt på 23 sær idrettsforbund. Kårhus (1986) ser i likhet med Hagen (1988) ikke spesielt på studieretningen idrettsfag, men er opptatt av hva topp trenerne peker på som viktig i tilretteleggingen av toppidrett og skolegang. Undersøkelsen viser at topp trenerne (avhengig av idrett) i hovedsak mener tid til trening, samling og konkurranser – herunder det å følge særforbundets (og klubbens) opplegg, bør være et primært mål med formalisert kombinasjonsopplegg toppidrett – skolegang i videregående skole. Videre er trenerne opptatt av at forståelse for hva som skjer ved trening er like viktig som å få tid til trening dersom en skal nå til topps i internasjonale konkurranser. Utøverne må med andre ord ikke bare gjennomføre treningen som treneren til enhver tid mener er hensiktsmessig, men også skjønne *hvorfor*. Dette forsterkes gjennom at et klart flertall av trenerne uttrykte uenighet i utsagnet ”såkalte idrettsgymnas skal dreie seg om trening og ikke undervisning i idrettsfag”. De fleste trenerne på høyt nivå mener altså at formidling av former for idrettsfaglig teori må være en integrert del av ”treningsoppleggene” for ungdommer som skal satse mot toppene i internasjonal idrett (Kårhus, 1986).

I vurderingen av målet med tilbudet, vil hva skolene ønsker å oppnå med sitt tilbud være av interesse. Videre er det interessant å se hva skolene vektlegger på innholdssiden i sine tilbud for å nå sine mål.

2.9 Hvordan opplever lovende idrettutøverne kombinasjonen toppidrett – skolegang?

Killi (1988) belyser i sin studie av kombinasjonen toppidrett og skolegang utøvernes faktiske situasjon, ved spesiell vektlegging på utøvernes skolesituasjon, idrettens egenart og utøvernes bosted. Studien ser ikke spesifikt på fotballspillere. Den tar for seg elever ved både allmennfaglig og yrkesfaglig studieretning. Killis studie viser at kombinasjonen toppidrettssatsing og skolegang kan oppleves problematisk, og da spesielt for utøvere ved allmennfaglig studieretning. Av det totale antall utøvere i studien oppgav 16 % at de opplevde mangel på tid til trening, mens prosentandelen øker til hele 30 % når en bare ser på utøvere på allmennfaglig studieretning. ”Bedre tid til trening” trekkes også frem som det viktigste forbedringsalternativet i kombinasjonen skole og satsing på en toppidrettskarriere. Et annet interessant funn i studien er den ulike tilfredsheten blant utøverne med tid brukt på trening i skoletiden. Killi peker på at utøvere som trener 5 timer eller mer på spesialidretten per uke tilkjenner mer tilfredshet med tid til trening enn utøvere som trener mindre. Utøvere som er elever i studieretningen for idrettsfag trener i snitt 7 timer i uken på spesialidrett, og de er i hovedsak godt tilfreds med tiden til trening (Ibid.).

I vurderingen av innholdet i tilbudet vil blant annet hvor mye tid skolene setter av til trening være av interesse.

2.10 Problemstillinger

I mitt prosjekt vil jeg først og fremst se på den helhetlige tilretteleggingen av fotballtilbudet. Altså: ”Hva kjennetegner fotballtilbudet i offentlig og privat skole?”.

Den didaktiske relasjonsmodellen åpner for en analytisk tilnærming til min hovedproblemstilling. Modellen gir mulighet for å beskrive og analysere, og kan bidra til å få besvart mine underproblemstillinger, da disse er knyttet opp mot de didaktiske kategoriene jeg ønsker å ta for meg.

- Hva er skolenes *mål* med tilbudet, og hvordan begrunnes dette?
- Hva er *innholdet* i tilbudet (totalbelastning, timeantall, samarbeidet mellom skole og klubb)?
- Hvordan er *lærerforutsetningene* på de ulike skolene (trener-/spillererfaring, trener-/lærerutdanning)?
- Hvordan er *elevforutsetningene* på de ulike skolene (hvordan rekrutteres spillere, hvilket ferdighetsnivå har de (lands-, krets-, senior-, juniorlag, osv))?
- Hvilke *rammefaktorer* har tilbudet (plan, fasiliteter, økonomi/ressurser)?
- Hvilke tanker og føringer ligger bak valg av *organisering og metode* på de ulike skolene?

3. Metode

3.1 Valg av metode

Innen tradisjonell forskning og særlig innen skoleforskning har kvantitative metoder vært vanlig å benytte. En kan da analysere forskningsresultatene ut fra en fast teoretisk mal og fastlagte data. Mitt problemområde går på å få innblikk i hva som kjennetegner fotballtilbudet i offentlig og privat skole, og hvordan lærere og elever opplever tilbudet. Kvantitative metoder vil da sannsynligvis ikke være tilstrekkelig å bruke ved innsamling av data. For å få vite noe om hvordan de ulike aktørene opplever disse områdene i praksis mener jeg det ikke er nok å la spillere og lærere krysse av på et spørreskjema. Problemområdet skal forskes innenfra, og det er da naturlig for meg å kartlegge området ved hjelp av kvalitative metoder. At jeg velger en kvalitativ tilnærming skyldes først og fremst at jeg ønsker å komme nær praksisfeltet og se det i et innenfra perspektiv. Hensikten med mitt arbeid er å få kunnskap om hva som kjennetegner fotballtilbudet i skolen. Dette ønsker jeg å gjøre med utgangspunkt i elementer fra den didaktiske relasjonsmodellen. Modellen, slik jeg benytter den, tar for seg viktige områder som spiller en sentral rolle for hvordan tilbudet oppleves av de involverte. Disse områdene er mål, innhold, rammefaktorer, elevforutsetninger, lærerforutsetninger, og organisering og metode. Gjennom intervjuer av spillere og lærere kan jeg på en god måte synliggjøre hvordan informantene virkelig opplever tilbudet. For både å komme innenfor og for å få nærhet til problemområdet, har jeg derfor valgt kvalitativt intervju som metode i datainnsamlingen.

3.2 Det kvalitative intervju som metodisk tilnærming

Kvale (1997, s. 21) definerer det kvalitative intervju som ”å *innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden med tanke på å tolke betydningen av de beskrivende fenomener.*” Det kvalitative intervjuet kjennetegnes av dets åpenhet, hvor intervjueren får økt viten og forståelse for informantens livsverden gjennom samtalen. En forutsetning er åpenhet og tillit mellom de involverte. Dowling (2006) påpeker blant annet at ”*hvis ikke den som intervjuer skaper et tillitsforhold, kan data "lide" av overfladiske innblikk i den sosiale verden som studeres.*” I forkant av intervjuene i mitt prosjekt sørget jeg for at informantene var godt informert om hva jeg var ute etter, hvordan datamaterialet ville benyttes, samt at både de, skolen og klubben de tilhørte

ville bli anonymisert. Det ble også informert om at båndopptaker ville benyttes. Dette ble gjort skriftlig (vedlegg 1), men også ved at jeg oppsummerte informasjonsskrivet muntlig i forkant av de enkelte intervjuene. Jeg valgte en muntlig oppsummering fordi jeg av erfaring vet at spillere i tenårene ikke bestandig er like flink til å lese gjennom det de skriver under på. Jeg presenterte også meg selv og min idretts- og utdanningsbakgrunn slik at informantene skulle vite litt mer om hvem de snakket med. Informantene måtte også skrive under på en samtykkeerklæring (vedlegg 2) for deltagelse i prosjektet. Ut over dette ble også prosjektet sendt inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) før jeg satte i gang med datainnsamlingen.

Mason hevder at:

”det er mer presist å snakke om å konstruere data enn å innsamle data i forbindelse med det kvalitative intervju. Dette pga av at det er vanskelig å forestille seg at forskeren kan være fullstendig nøytral i sin innhenting av informasjon om den sosiale verden. Egne meninger og holdninger vil være med å forme de data som innhentes.” Mason (1996, s.36, fritt oversatt)

Sitatet viser at fortolkning står sentralt i forbindelse med det kvalitative intervju. Hermeneutikken (fortolkningskunst) er dermed avgjørende. Tolkning og forståelse er avhengig av hva, hvem, og hvordan man er. Samtidig gir situasjonen eller konteksten rammer for forståelse. Som forsker med det kvalitative intervju som metode vil man ikke kunne skape situasjoner uavhengig av den som fortolker (Kvale, 1997). Dette syntes jeg er viktig å påpeke fordi tolkningen av de svarene man får i høyeste grad vil være med å påvirke forskningen, og man må være klar over sin rolle som deltager i forskningsprosessen. Å tolke informanten riktig i intervjusituasjonen er viktig for at samtalen skal forløpe så naturlig som mulig, samtidig som en får besvart sine spørsmål presist. Videre vil en kunne tolke og forstå budskapet til informantene bedre ved å arbeide med datamaterialet i etterkant av innsamlingen. En slik hermeneutisk sirkel, vil kunne bidra til å heve kvaliteten på analysen av datamaterialet.

For å gjøre et best mulig intervju er det viktig å finne den riktige balansen i forhold til å involvere seg, dette så vel språklig som via kroppsspråk. Under gjennomføringen av mine intervjuer var jeg påpasselig med å ha øyekontakt med informantene. Jeg var også bevisst på ikke å virke uengasjert gjennom måten jeg satt på eller gjennom tonefallet i

stemmen min. Det er viktig å vise interesse, slik at man kan holde relevansen og få besvart de sentrale spørsmål på en best mulig måte, samtidig som en bør utvise forsiktighet, slik at informanten kan få presentere sine egne meninger med minst mulig påvirkning fra den som intervjuer. Slik sett ser vi at forskerens opptreden kan få konsekvenser for utbyttet av intervjuet. Dette støttes av Mason (1996, s.41) som sier at *”det er viktig og ikke undervurdere utfordringen rundt det å reflektere, samt analysere, sin egen rolle i forskningsprosessen.”* Under gjennomføringen av intervjuene med spillerne i mitt prosjekt ble jeg spesielt oppmerksom på viktigheten av å la informanten få snakke fritt uten forstyrrelser, samtidig som jeg måtte benytte åpne spørsmålsformuleringer. Dette fordi flere av informantene svarte svært kortfattet, og det dermed var viktig å la de få fullføre sine tankerekker når de først uttrykte seg.

At det kvalitative intervjuet er åpent og uten standardmetoder eller regler, betyr ikke at intervjuet ikke er godt forberedt. Under forberedelsene av intervjuet må en ta flere valg, blant annet i forhold til strukturingsgrad. Strukturingsgraden kan variere fra velorganiserte intervjuer som følger et oppsett med standard spørsmålsformulering, til åpne intervjuer hvor man fokuserer på enkelte temaer. I åpne intervjuer vil spørsmålene kunne være mer åpne, og temaene bli diskutert i tilfeldig rekkefølge (Kvale, 1997). I mitt prosjekt benyttet jeg meg av åpne temaer som informantene fikk uttale seg om uforstyrret, før jeg gikk inn og styrte samtalen mot det jeg hovedsakelig var ute etter (om det var nødvendig). Samtidig lot jeg alltid informanten få snakke om andre temaer som opptok dem så lenge dette kunne ha relevans for oppgaven. I praksis betydde dette at temaene vi var innom under samtalen ofte ble diskutert flere ganger, og i ulik rekkefølge ved så godt som alle intervjuene. Jeg var påpasselig med å ”huke av” hvilke temaer som var diskutert underveis i intervjuene, for på den måten å kunne kontrollsjekke at jeg hadde fått svar på det jeg ønsket mot slutten av intervjuene.

Selv om intervjuene mine hadde en lav strukturingsgrad, var de absolutt strukturerte. Dette på grunn av alt forarbeidet. Informantene mine var ikke låst til å besvare spørsmål i en bestemt rekkefølge, da intervjuene forløp mer som en samtale enn en utspørring. På den måten har informanten i relativt stor grad kunne styre samtalen. Dowling (2006) påpeker også at intervjuer med lav strukturingsgrad er strukturerte, nettopp gjennom det nevnte forarbeidet. Sagt på en annen måte; strukturen i mine intervjuer ligger i at jeg har jobbet mye med temaene jeg skulle snakke om i forkant av gjennomføringen.

En del av dette forarbeidet var å utarbeide en intervjuguide (vedlegg 3 og 4). En intervjuguide inneholder hvilke tema som skal tas opp under intervjuet og i hvilken rekkefølge (Kvale, 1997). Ved utarbeidningen av min intervjuguide startet jeg med en brainstorming på alt som spiller inn på fotballhverdagen til spillere ved fotballinjer. Her forsøkte jeg først og fremst å få med hva jeg visste fra før og hva jeg ønsket å finne ut mer om. Ettersom alle ideene i større eller mindre grad kunne kobles opp mot elementer fra den didaktiske relasjonsmodellen valgte jeg å tilpasse modellen til mitt prosjekt. Deretter ble alle ideene gruppert i forhold til elementene i min relasjonsmodell. Dette er helt i tråd med Maykut & Morehouse (1994) sine retningslinjer for hvordan utvikle en intervjuguide. Forfatterne mener en bør foreta en idédugnad som er relatert til problemstillingen når man skal utforme spørsmål til intervjuguiden. Resultatene skal videre analyseres fra idédugnaden med tanke på likheter. Like ideer grupperes, og hver gruppe beskrives av ideer med et ord eller en ordgruppe (Ibid.). Jeg brukte elementene fra relasjonsmodellen (mål, innhold, osv.) som beskrivelse for de ulike ordgruppene. Derfra utbroderte jeg hva som var kjernen i det jeg ville finne ut om de ulike områdene, og utarbeidet noen åpne spørsmålsformuleringer som kunne sette informantene i gang. Kvale (1997) sier det vil være gunstig om spørsmålet bidrar til å produsere kunnskap, ved utforming av det enkelte intervju spørsmålet. Dette gjelder spesielt når en ønsker å finne svar på bestemte tema. Videre bør spørsmålet en stiller bidra til å skape en god interaksjon, de bør være lette å forstå, og formulert på en folkelig måte (Ibid.). Ved gjennomføringen av mine intervjuer startet jeg med enkle litt generelle spørsmål for å komme i gang, for deretter å gå inn på spørsmål mer knyttet til problemstillingen.

3.3 Utvalg

Etter at hovedproblemstillingen var utarbeidet, gikk jeg i gang med utvelgelse av skoler til prosjektet. Til grunn for utvelgelsen ble lagt at det skulle være både private og offentlige skoler i undersøkelsen. Videre skulle skolene rekruttere spillere fra samme geografiske område, samtidig som skolene måtte være mulige å oppsøke for meg som forsker uten å koste for mye tid eller ressurser. For å tilfredsstille disse kriteriene, samtidig som prosjektet ikke skulle bli for stort i forhold til tiden jeg hadde til rådighet, endte jeg opp med to skoler i min studie. Begge skolene hadde tilhørighet i det samme

geografiske området, og rekrutterte spillere fra samme område. Skolene var videre tilknyttet norsk toppfotball gjennom samarbeidsklubber tilknyttet skolene.

Antall intervjupersoner avhenger av formålet med studien. Et for stort antall vil gjøre det mer komplisert og tidkrevende å gjennomføre grundige tolkninger av intervjuene (Kvale, 1997). I min studie, hvor formålet var å finne ut hvordan offentlig og privat skole tilrettelegger tilbudet til sine elever, og med tiden jeg hadde til rådighet, valgte jeg å intervju tre spillere og en lærer fra hver av de to skolene.

Lærerne i studien var ansvarlig for fotballtilbudet ved de to skolene. At jeg ønsket å intervju nettopp disse skyldtes at disse har (eller bør ha) best kjennskap til studietilbudet de presenterer for sine spillere.

I forhold til utvelgelse av spillere var jeg i min studie opptatt av hvordan *de beste* guttespillerne opplevde fotballtilbudet. Dette fordi muligheten til å kombinere skolegang og idrettssatsning først og fremst oppsto for å gi utøvere bedre mulighet til å kunne bedrive sin idrett på høyt nivå uten at dette skulle få negative konsekvenser for skolegangen. Tilbudet retter seg dermed i hovedsak mot utøvere som har ambisjoner om å drive idrett på høyt nivå også etter endt skolegang. De beste spillerne fra de respektive skolene er de som er nærmest å nå elitenivå, og dermed også mest interessant å undersøke hvordan opplever tilbudet. At jeg ikke har tatt med jenter i studien skyldes først og fremst at herrefotballen på mange måter har kommet lengre i Norge, og at det dermed er et trangere nåløye for å nå elitenivå her, enn hva det er på jentesiden. For å sikre at spillerne både var på samme alder samtidig som de hadde kjennskap til skolens opplegg, valgte jeg å intervju spillere i andre klasse på videregående. At jeg ikke inkluderte spillere på tredje året i videregående skyldes at Kunnskapsløftet akkurat var innført for VG1 og VG2 på det tidspunktet jeg gjennomførte min studie. Kunnskapsløftet omfattet ikke tredje klasse på videregående skole dette året. Tredje klasse (VK2 på dette tidspunkt) hadde dermed ikke mulighet til å ta programfag toppidrett.

3.4 Datainnsamling

Etter at jeg hadde bestemt meg for utvalget kontaktet jeg administrasjonen ved de to aktuelle skolene og ble videre satt i kontakt med de fotballansvarlige. Begge skolene stilte seg positive til deltagelse i prosjektet. Av de fotballansvarlige fikk jeg samtidig rangert de 5-6 beste spillerne ved hver skole. I offentlig skole var denne utvelgelsen enkel å foreta ettersom de beste spillerne skilte seg ganske klart fra resten av gruppa. I privat skole derimot, hadde læreren større problemer med å skille de beste spillerne, ettersom det her var flere spillere på et høyt nivå. Jeg kontaktet den aktuelle fotballkretsen for å få rangert spillerne ytterligere. Dette for å hindre at skolene selv skulle velge ut informanter som eksempelvis var ekstra positive til tilbudet skolen gav. At det var lite som skilte spillerne i privat skole ble også bekreftet av fotballkretsen, som hadde god kjennskap til spillerne gjennom deltagelse på krets-, regions- og landslag. Fotballkretsen var for øvrig enig i at spillerne utvalgt av lærerne tilhørte toppsjiktet i fotballgruppen ved de respektive skolene. Av fotballkretsen fikk jeg allikevel tilbakemelding om hvilke tre spillere de anså å ha det største potensialet per i dag, og disse ble følgelig valgt som informanter i studien. Jeg kontaktet så de fotballansvarlige igjen og avtalte møtetid og -sted.

I forkant av intervjuene med lærerne på de to skolene utførte jeg et prøveintervju med en fotballansvarlig fra en annen fotballlinje enn de i prosjektet. Dette både for å få trening i intervjusituasjonen, og for å få tilbakemelding på eventuelle mangler/svakheter i intervjuguiden min. Prøveintervjuet gav meg først og fremst verdifull trening i å være i intervjusituasjonen, og var på den måten svært nyttig. Samtidig fikk jeg tilbakemelding på hvilke spørsmål som fungerte, og hvilke som måtte stilles på en annen måte. Hovedsakelig gikk denne tilbakemeldingen på at jeg måtte være mer bevisst på å stille spørsmål som ikke kunne besvares med et enkelt ”ja” eller ”nei”. Et konkret eksempel på et slikt spørsmål er: ”Er det mye spill-motspill på skoletreningene?”. Vedkommende jeg brukte som intervjuobjekt gav ved et par anledninger tilbakemelding på at han ikke forsto spørsmålet, eller at det jeg var ute etter ikke kom tydelig nok frem gjennom spørsmålsformuleringene. Intervjupersonen bekreftet videre at vi hadde vært gjennom det sentrale for å avdekke hva som kjennetegner et fotballtilbud. Det var en viktig tilbakemelding etter som jeg var usikker på nettopp dette da jeg på dette tidspunkt ikke hadde jobbet i videregående skole.

3.5 Intervjusituasjonen

"I intervjusituasjonen blir kunnskap til mellom intervjuerens og den intervjuedes synspunkter."
(Kvale, 1997, s. 72).

I forkant av intervjuene presenterte jeg meg selv, samtidig som jeg informerte om hva jeg ønsket å finne ut. Det ble også opplyst at samtalen ville bli tatt opp på bånd, samt at informanter, klubber og skoler ville bli anonymisert i undersøkelsen.

Intervjugjennomføringen med både spillere og lærere gikk generelt sett meget bra. Felles for intervjuene var at dialogen fløt bra, og vekslingene mellom intervjuer og informant kom naturlig. På den måten hadde intervjuene mange likheter med en vanlig samtale. Dette gjaldt spesielt intervjuene av lærerne. Lærerne hadde ingen problemer i forhold til å uttrykke seg muntlig, og hadde samtidig mye på hjertet. Dette gav utfordringer i forhold til å bevare den gode flyten i samtalen, samtidig som jeg måtte sørge for at temaer ikke ble glemt eller ikke ble ferdigdiskutert. Intervjuene av spillerne krevde mer av meg som intervjuer i forhold til å stille spørsmål som fikk informanten til å snakke. Jeg måtte være spesielt bevisst på å stille åpne spørsmål, da spillerne gjerne svarte "ja" eller "nei" om spørsmålsformuleringen åpnet for dette. Ved mitt første intervjuet av en spiller stilte jeg eksempelvis spørsmålet *"er du fornøyd med kvaliteten på utstyret skolen er i besittelse av?"*, hvorpå spilleren svarte "ja".

Lokale for gjennomføring av møtet med de fotballansvarlige ble bestemt av lærerne selv. Intervjuene ble gjennomført i arbeidstiden på kontor avskjermet fra støy og forstyrrelser.

Etter at intervjuene med lærerne var gjennomført fikk jeg beskjed om når jeg kunne komme for å gjennomføre intervjuene med spillerne. I privat skole nærmet det seg ferie, og spillerne hadde fulle dager. Jeg måtte dermed gjennomføre intervjuene i forbindelse med en klubbtrening. Jeg kontaktet klubbtreneren og fikk klarsignal til å gjennomføre intervjuene. At spillerne kom fra samme klubb gjorde dette enklere. Intervjuene av spillerne i privat skole ble gjennomført under en treningsøkt i garderoben klubben benyttet. Dette fungerte bra og intervjuene ble gjennomført i trygge, rolige omgivelser uten nevneverdige forstyrrelser fra omverden. Det kan tenkes at en slik intervjusituasjon stresser spillerne (som da har et avbrekk fra treningen og kanskje vil fort tilbake), men

jeg opplevde det ikke slik. Spillerne brukte den tiden de trengte før de svarte, og hadde få problem med å utdype svarene sine om jeg ønsket det.

Intervjuene i offentlig skole ble gjennomført i skoletiden i forbindelse med en aktivitetstime. Lokalet som ble benyttet var en garderobe med mye gjenklang. I tillegg ble alle intervjuene forstyrret gjentatte ganger av at medelever og håndverkere gikk inn og ut av garderoben hvor intervjuene ble gjennomført. Når disse hendelsene inntraff beklaget jeg ovenfor informanten, og gjentok det informanten snakket om slik at han kunne forsette sin tankerekke.

3.6 Databehandling med analyse

Kvale (1997) hevder det er umulig å svare på hva som er korrekt transkripsjon, ettersom det ikke finnes noen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form. For å kunne utføre en lingvistisk analyse er det derimot nødvendig med strengt ordrette transkripsjoner. Da jeg transkriberte mine intervjuer forsøkte jeg å gjøre dette så nøyaktig som mulig. Alle ord, kremt, pauser, og lignende ble nedskrevet. Taus informasjon (tonefall, engasjement, og lignende) ble også notert der jeg mente det var nødvendig.

Transkriberingen av intervjuene tok lang tid og var krevende for konsentrasjonen. Intervjuene med lærerne var relativt enkle å transkribere ettersom de ble gjennomført i rolige omgivelser uten forstyrrelser. Intervjuene av spillerne i offentlig skole, hvor intervju-lokalet som ble benyttet hadde betydelig gjenklang, gav større utfordringer i forhold til transkriberingen. Deler av det som var blitt sagt ble da ikke fanget opp av båndopptakeren, og gjorde det vanskelig å transkribere presist. Allikevel følte jeg at jeg løste dette på en god måte. Ettersom jeg forventet at disse intervjuene kunne bli vanskelige å transkribere var jeg påpasselig med å gjennomføre utskrivningen kjapt i etterkant av intervjuene mens jeg enda hadde de friskt i minne. På den måten kunne jeg huske hva som var blitt sagt om det ikke kom tydelig frem på kassetten. At informantene var relativt kortfattet, og at hvert enkelt tema ble ferdig diskutert der og da, bidro også til at det var lettere å huske hva som var blitt sagt. Jeg mener dermed det er minimale feilkilder i transkriberingen.

Etter at transkriberingen var ferdig, ble alle intervjuene organisert slik at avsnitt som omhandlet det samme ble samlet. Kategoriene avsnittene ble fordelt under var de ulike elementene i relasjonsmodellen. I denne fasen ble også viktige og illustrerende utsagn fra informantene markert. For å bedre oversikten over det forholdsvis store datamaterialet ble det også foretatt en meningsfortetting av det totale datamaterialet. Kvale (1997) beskriver trinnene i hvordan en meningsfortetting bør gjennomføres, hvor en først leser hele teksten, deretter bestemmer de naturlige ”meningsenhetene”, for så å uttrykke temaet som dominerer så klart som mulig. Meningsfortettingen skal bidra til å gjøre analysen og presentasjonen lettere, noe den absolutt gjorde i mitt tilfelle. I mitt prosjekt gjennomførte jeg meningsfortettingen med et intervju av gangen. Etter å ha lest gjennom intervjuet, klippet jeg ut viktige deler av intervjusamtalene, og samlet disse i et eget mer oversiktlig dokument. Lange avsnitt som omhandlet et bestemt tema ble sammenfattet, eller skrevet i stikkordsform – ut fra hvordan jeg tolket uttalelsene. Meningsfortettingen bidrar dermed til å få oversikt over sentrale sitat fra større avsnitt, og inneholder lite omskriving i min oppgave. Da jeg hadde gjort dette med alle intervjuene, ble de ulike ”meningsenhetene” vurdert opp mot problemstillingen i forhold til om de skulle benyttes i den endelige oppgaven.

I presentasjonen av datamateriale har jeg brukt sitater fra informantene mye. Jeg mener dette bidrar til at informantenes meninger kommer frem på en mer ”riktig” måte. Dette fordi sitatene da ikke er tolket og behandlet før meningen (slik jeg oppfattet den) blir viderebrakt. Sitatene står skrevet i kursiv for å skille de fra resten av teksten. Videre har ikke informantene fått lest gjennom intervjuene. Det var slik jeg opplevde det ingen store uklarheter knyttet til spørsmål og svar i lydbåndopptakene, og ettersom jeg hovedsakelig har benyttet meg av sitater ved fremstilling av datamaterialet, mener jeg det ikke har vært nødvendig. Ved ett tilfelle kontaktet jeg derimot en av lærerne i undersøkelsen for å få klarhet i noe vedkommende hadde sagt som var uklart (angående treningsunderlag på de ulike treningene). Uklarheten ble dermed ryddet opp i, og missforståelse unngått. At informantene ikke har fått lest gjennom intervjuene kan allikevel være en svakhet ved oppgaven, ettersom de kan ha kommet med uttalelser de ikke står for eller har ment på en annen måte. Jeg har derimot vurdert at det ikke er tilfelle i dette arbeidet, da jeg i stor grad benyttet oppfølgingsspørsmål under intervjugjennomføringen for å sikre at jeg hadde forstått informantenes meninger riktig.

Informantene kom, etter min vurdering, heller ikke med kontroversielle uttalelser som eventuelt kunne ”slått tilbake” på dem i ettertid.

Analysen av intervjuene og tolkningen av de transkriberte tekstene er gjort på bakgrunn av mine kunnskaper og erfaringer på dette området, og jeg er derfor selv et viktig redskap i dette prosjektet. Gjennom å lese de transkriberte tekstene flere ganger, samtidig som jeg hadde med meg opplevelsen og erfaringene jeg opplevde i intervjusituasjonen, mener jeg at min forståelse for problemområdet har fått tilført ytterligere dybde. Det er med andre ord ikke bare snakk om min tolkning av de ferdige transkriberingene. Ettersom jeg jobbet mer med tekstene oppdaget jeg stadig nye ting, og denne spiralen eller hermeneutiske sirkel, har vært viktig i analysearbeidet.

3.7 Anonymisering

Kravet om anonymitet inngår som en del av de etiske kravene som er satt i tilknytting til min oppgave, og må ivaretas. Alt som kan bidra til å identifisere de involverte er dermed tatt bort eller erstattet. Skolene betegnes som ”den offentlige” eller ”den private” skolen, og klubbene skolene samarbeider med omtales som ”samarbeidsklubben”. Stedsidentifiserende opplysninger, merkevarenavn og lignende er også anonymisert. Eksempelvis ble egennavn på stoppesteder omskrevet til ”stoppested trening” og ”stoppested skole” under transkriberingen. Lignende omskrivninger er gjort med blant annet lærerne i prosjektet, som omtales som ”lærer offentlig” og lærer privat”, samt med spillerne i prosjektet, som omtales som ”offentlig A, B og C” og ”privat A, B og C”. Flere av informantene i prosjektet snakket dialekt, og brukte slengord som ”lissom” og ”vettu” hyppig. Noen informanter snakket heller ikke norsk prikkfritt. Ved bruk av sitater fra transkriberingen ble grammatisk feilsnakk rettet opp, slengord, kremting og lignende fjernet med mindre jeg mente de hadde betydning for budskapet. Dette for å redusere mulighetene for at informantene skulle bli gjenkjent.

3.8 Etiske overveielser

I mitt prosjekt, hvor jeg har arbeidet forholdsvis tett inn mot mine informanter, vil det være naturlig å diskutere noen etiske spørsmål. Spillerne ble stilt en rekke spørsmål omkring hva de syntes om ulike deler av fotballtilbudet de var en del av. Dette gikk blant annet på kvalitet på lærere, læringsmiljø og lignende. Ved å stille slike spørsmål er

det viktig å tenke gjennom mulige konsekvenser prosjektet kan ha for intervjupersonene, men også for gruppen intervjupersonene representerer (Kvale, 1997). Spillerne blir stilt ovenfor et etisk dilemma ettersom lærerne de uttaler seg om er de samme som skal jobbe med dem i tiden fremover, og ikke minst vurdere dem. Samtidig er det viktig å stille nettopp disse spørsmålene dersom en skal kunne besvare problemstillingene. Det er dermed av stor betydning at spillerne er villige til å åpne seg i intervju situasjonen. Hvordan jeg skulle håndtere denne type spørsmål, måtte naturlig nok tenkes gjennom i forkant av intervjuene, ettersom det har direkte konsekvenser for gjennomføringen av datainnsamlingen.

Hvorvidt oppgaven skulle publiseres etter at spillerne var ferdige med videregående skole eller ikke ble også vurdert. Som en vil se senere retter kritikken fra spillerne seg mer mot kvalitet på utstyr og lignende, enn mot kvaliteten på lærerne. Med bakgrunn i dette vurderte jeg uttalelsene som rimelig ufarlige, og uten fare for å kunne slå tilbake på spillerne i ettertid. Jeg valgte dermed å ikke la datamaterialet få konsekvenser for publiseringsdatoen.

I forkant av intervjugjennomføringen forsøkte jeg å opparbeide tillit hos mine informanter, slik at de skulle føle seg mer avslappet og lettere snakke om temaene i intervjuet. Dette ble gjort ved at informantene blant annet ble informert (skriftlig og muntlig) om hva samtalen kom til å dreie seg om, hvordan datamaterialet skulle benyttes, at de kunne trekke seg når som helst, og hvilke andre rettigheter de hadde med tanke på deltagelsen i prosjektet. Alt dette ble gjort for å skape god relasjon med informanten og for å opparbeide tillit.

Denne tilliten kan brukes på flere måter. Dersom jeg som forsker er redd for å utnytte tilliten ved å gå i dybden i intervjuet kan dette gi dårlige forskningsresultater ettersom jeg kanskje ikke finner informantens egentlige synspunkter. Samtidig kan en ved å stille for nærgående spørsmål ødelegge tilliten man har opparbeidet, og på den måten bidra til at informanten lukker seg, og ikke ønsker å utlevere sin livsverden i samme grad. Åpenhet og tillit er av avgjørende betydning for å gjennomføre et godt intervju, men det er samtidig denne åpenheten som gjør intervjuet etisk sårbart. *”Situasjonens preg av personlig nærhet setter store krav til intervjuerens følsomhet med hensyn til hvor langt han eller hun skal gå med sine spørsmål.”* (Kvale, 1997, s 69).

Etter at intervjuene var gjennomført satt jeg igjen med en følelse av at jeg hadde lyktes i forhold til å få informantene til å åpne seg. Både lærere og spillere gav en nyansert beskrivelse av hvordan de opplevde fotballtilbudet, både positivt og negativt. At de alle trakk frem negative aspekter ved tilbudet de var en del av tolker jeg som en bekreftelse på at jeg greide å beholde tilliten til informantene gjennom intervjuene.

En annen etisk problemstilling oppstår i forbindelse med presentasjon av informantene, og da spesielt lærerne i mitt prosjekt. Ettersom informantene selv kan lese oppgaven i ettertid, og prosjektet bare inneholder to skoler og to lærere, vil det være mulig for de to lærerne å gjenkjenne seg selv. Videre vil elevene ved de to skolene kunne gjenkjenne sin lærer. Dette har betydning for hvordan en omtaler informantene, ettersom en ikke ønsker at informantene skal angre på sin deltagelse i prosjektet etter å ha lest oppgaven. Skulle en eksempelvis skrive at vedkommende var uvitende, arrogant, eller lignende, vil dette trolig ikke mottas godt hos den det gjelder. Samtidig er det viktig å være klar over at det kan være et gap mellom hvordan jeg tolker informanten og hva informanten faktisk mener. Kanskje er det slik at det er jeg som forsker som ikke er dyktig nok til å lese min samtalepartner og dermed tillegger denne egenskaper som kanskje ikke er der. Fog (1994) presiserer viktigheten av å produsere forskningsresultater som beskriver den virkelige livsverden for informantene, og ikke det forskeren selv ønsker å avdekke. Det å være innenfor et problemområde betyr ikke det samme som å utnytte informantens personlige vitnesbyrd.

3.9 Validitet og reliabilitet

Begrepene validitet og reliabilitet er definert på bestemte måter innen kvantitative forskningsmetoder. Kvale (2007) sier at intervjuet ofte har blitt fratrukket vitenskapelig status fordi det vanskelig oppfyller tradisjonelle metodekrav som reliabilitet, validitet, objektivitet, med mer.

Reliabilitet har med forskningsfunnenes konsistens å gjøre. Altså om forskningsdata som fremskaffes vil være like under ulike forhold. Ved å fokusere for mye på reliabilitet kan en risikere at kreativiteten og variasjonen i samtalen forsvinner. Samtidig er det ønskelig med høy reliabilitet av intervjufunnene for å motvirke en vilkårlig subjektivitet

(Kvale, 2007). Ved bruk av det kvalitative intervju ligger det som premiss at data-innsamlingen til en viss grad vil være usystematisk siden forskeren benytter seg av sin egen opplevelse og intuisjon for å få frem data. To forskere med samme intervjuguide vil i større eller mindre grad kunne få frem ulike resultat. Eksempelvis kan spørsmålsformuleringene lede informantene til å gi de svarene forskeren er ute etter. Når en benytter seg av ledende spørsmål er det viktig at en som forsker er klar over konsekvensene av dette. I mitt prosjekt forsøkte jeg i størst mulig grad å stille spørsmål på en slik måte at informanten hadde mulighet til å svare mest mulig spontant. Dette gir trolig mer oppriktige svar enn svar etter gjentatte spørsmål, hvor informanten kan føle seg presset til å svare. Ved noen anledninger brukte jeg derimot bevisst ledende spørsmål for å få frem nyanser i informantens meninger. Dette kunne for eksempel være om informanten uttrykte seg utelukkende positiv til noe som han tidligere i intervjuet hadde vært mer kritisk til, eller der det virket som han ikke evnet å se "hele bildet". Jeg brukte da ledende spørsmål for å "minne informanten på" områder han kanskje ikke kom på der og da.

Som nevnt tidligere vil et kvalitativt intervju alltid være et resultat av subjektive tolkninger. For at mitt prosjekt skal kunne være til nytte for andre har jeg lagt stor vekt på å få frem nyansene og forskjellene i intervjupersonenes synspunkter. Blant annet har jeg brukt sitater mye for å motvirke noe av det subjektive elementet. Bruk av sitater gir leseren mulighet til å se hva som faktisk er blitt sagt, og på den måten kunne gjøre sine egne tolkninger. Ved å bruke kvalitativt intervju som metode får jeg ikke den kvantitative kontrollen av svarene. Bruk av flere metoder, eksempelvis observasjon, kunne bidratt til å øke reliabiliteten. Samtidig har jeg hele tiden anledning til å gå tilbake å lese transkriberingen. Gjennom å bruke transkriberingen aktivt i analysearbeidet vil jeg lettere kunne se om informantens sanne meninger har kommet frem.

Validitet gjelder hvor gyldig resultatene er. Altså hva som er målt og om dette er de egenskapene problemstillingen omhandler. Et kvalitativt forskningsintervju må betegnes som å ha høy validitet fordi man henvender seg til individet og ønsker å få frem den subjektive opplevelsen informanten har av et problem (Hellevik, 1980, i Arnesen et al., 1993).

I mitt prosjekt var jeg opptatt av å intervjuer forholdsvis få intervjuobjekter for på den måten å komme dypere inn i problemområdet. Antall informanter jeg har benyttet gir grunnlaget jeg trenger for å kunne besvare mine problemstillinger.

4. Resultater med diskusjon

I det følgende vil jeg presentere hva som kom frem under intervjuene med informantene. Materialet jeg presenterer er valgt ut fra hva jeg oppfatter som sentralt i forhold til å besvare problemstillingene i min oppgave. Materialet vil presenteres i forhold til de ulike problemstillingene mine; mål, innhold, rammefaktorer, elevforutsetninger, lærerforutsetninger og organisering og metode. For at informantenes sitater skal bli mer meningsfulle, vil jeg i forkant av hvert problemområde presentere noen av spørsmålene informantene ble bedt om å gi svar på. Jeg vil presentere materialet fra lærerne, og deretter spillernes utsagn. Informantene er anonymisert. Navn på klubbene de ulike skolene samarbeider med, samt navn på de ulike skolene, vil som tidligere nevnt, i sitater bli erstattet med ”samarbeidsklubben” og ”skolen”.

Ettersom resultatkapittelet er omfattende og tar for seg ulike temaer, vil jeg diskutere resultatene fra de ulike underproblemstillingene i etterkant av det enkelte resultatavsnitt. Dette fordi en da har resultatene friskt i minne, og en behøver ikke gjenta resultatene i samme omfang som en må når diskusjonen kommer i eget kapittel. Samtidig mener jeg diskusjonsdelen vil bli mer oversiktlig på denne måten.

4.1 Presentasjon av informantene:

Lærer privat:

Den ansvarlige for fotballtilbudet i den private skolen har utdanning fra Norges idrettshøgskole, samt omfattende trenerkurs i fotball. Videre har personen erfaring som trener på høyt nivå, og har jobbet en årrekke innenfor fotballen. Læreren er godt voksen (over 30 år) og har også vært tilknyttet skoleverket i flere år.

Privat A:

Spilleren har sin kamparena i 2. divisjon, men spiller også enkelte juniorkamper. Spilleren har flere landskamper for aldersbestemte landslag, og trener med sin klubbs A-lag i Tippeligaen (skolens samarbeidsklubb), samt med klubbens juniorlag. I sesongen gjennomfører spilleren gjennomsnittlig 9 treningsøkter per uke (kamper inkludert), eller 13 – 15 timer med fotballspesifikk trening.

Privat B:

Spilleren har hovedsaklig sin kamparena i 2. divisjon for klubbens andrelag, men har også spilt for klubbens A-lag i Tippeligaen. Spilleren har A-kontrakt med et Tippelagalag (skolens samarbeidsklubb), og spiller fast på sitt aldersbestemte landslag. I en vanlig treningsuke gjennomfører spilleren to treninger hver dag (kamper inkludert), eller rundt 20 timer med fotballspesifikk trening.

Privat C:

Spilleren har i likhet med "Privat B" A-kontrakt med et Tippelagalag (skolens samarbeidsklubb), og har dermed sin kamparena hovedsakelig i 2. divisjon. Han har også spilt for klubbens A-lag i Tippeligaen. Videre har spilleren flere kamper på aldersbestemte landslag. I en vanlig treningsuke gjennomfører spilleren 9 treningsøkter (kamper inkludert), eller 13 – 15 timer med fotballspesifikk trening.

Spillere privat:

I samtale med informantene i privat skole viste spillerne at de var ulike. Noen var veldig reflekterte og virket veldig bevisste på hva som krevdes i forhold til å optimalisere mulighetene for å få mest ut av sitt potensial. Dette kunne blant annet vise seg gjennom spillernes holdninger til egen trening, kosthold og restitusjon. Disse spillerne hadde også klare tanker om kvaliteten på fotballtilbudet, og viste god evne til å uttrykke seg verbalt i forhold til de ulike temaene som ble diskutert. Andre spillere virket mindre reflekterte og uten et veldig bevisst forhold til kvaliteten på fotballtilbudet i skolen. Dette kunne komme frem gjennom svært korte svar som "det er bra" eller "det er ganske bra", hvorpå forsøk på å få informanten til å utdype svarene sine heller ikke nødvendigvis førte til å få et mer nyansert bilde av informantens meninger og holdninger.

Lærer offentlig:

Den ansvarlige for fotballtilbudet i den offentlige skolen har selv erfaring som trener for aldersbestemte lag. Videre har læreren trenerutdanning fra NIH, og har også tatt mastergrad i coaching ved samme institusjon. Læreren er godt voksen (over 30 år) og har jobbet i skolen i flere år.

Offentlig A:

Spilleren har sin trenings- og kamparena i 3. divisjon. I en vanlig treningsuke gjennomfører spilleren 7-8 treningsøkter (kamper inkludert), eller 10 – 12 timer med fotballspesifikk trening.

Offentlig B:

Spilleren har sin treningsarena i en 2. divisjonsklubb, samt på klubbens juniorlag. Kamparenaen til spilleren er 3. divisjon og juniorfotball. I en vanlig treningsuke gjennomfører spilleren 8 treningsøkter (kamper inkludert), eller rundt 12 timer med fotballspesifikk trening.

Offentlig C:

Spilleren har sin trenings- og kamparena i 2. divisjon. Spilleren har også flere kamper for aldersbestemte landslag. I en vanlig treningsuke gjennomfører spilleren 8 treningsøkter (kamper inkludert), eller rundt 12 timer med fotballspesifikk trening.

Spillere offentlig:

I likhet med spillerne i privat skole viste også spillerne i offentlig skole at de var ulike. En av spillerne skilte seg blant annet noe fra de fem andre spillerne i undersøkelsen ved å vise god evne til å se ting fra flere sider, der de andre i større grad gjerne så ting fra bare sitt eget perspektiv. Andre spillere opplevdes mer ”likegyldig”, og uten så klare meninger om kvaliteten på tilbudet i skolen. Dette kunne vise seg gjennom at spillerne ikke hadde gjort seg opp så klare tanker rundt områdene som ble diskutert. Spillerne syntes ofte ting var ”helt greit”, og hadde noe vanskelighet med å artikulere sine synspunkter presist.

Sammenlignbarhet

Spillerne i offentlig skole har ikke den samme erfaringen med spill på høyt nivå, som spillerne i privat skole. En av spillerne i offentlig skole har blant annet sin kamparena i 3. divisjon, noe ingen av spillerne i privat skole har. Spillerne er helt klart gode, og tilfredsstillende kriteriene som er satt. På den måten har jeg fått det jeg har etterspurt, men det er allikevel noe forskjell på dem.

4.2 Mål

I forhold til mål er jeg først og fremst opptatt av hva som er skolenes hovedmålsetting med sitt fotballtilbud. I forlengelsen av dette vil det også være interessant å vite om skolene fokuserer spesielt på noen elever eksempelvis de som er kommet lengst i sin fotballutvikling.

4.2.1 Resultater mål

Hovedmål

Lærerne ble spurt om hovedmålsettingen med tilbudet, og svarte følgende:

Lærer privat: *”Vi er supplementet. Vi er veldig nøye på det.”*

Lærer offentlig: *”Det viktigste for vår skole er at vi klarer å supplere klubber! At vi klarer å legge til rette for de beste, sånn at vi klarer å øke mengden deres samtidig som vi klarer å påvirke deres fotballhverdag rent kompetansemessig i forhold til fotballferdighet.”*

Lærerne i både den offentlige og den private skolen sier at de først og fremst er et supplement til klubbene. Samtidig påpeker den private skolen også viktigheten av å legge til rette for kombinasjonen skolegang og fotballsatsing.

Lærer privat: *”Det er egentlig å gi de beste utøverne en mulighet i livet til å bli enda bedre, og til å greie å kombinere skole og toppfotballsatsing.”*

Videre spurte jeg spillerne om de er fornøyde med måten skolen tar hensyn til aktiviteten i klubb.

Offentlig A: *”Ja, hvis jeg føler at jeg er sliten og har hatt mye treninger, så kan jeg gå i styrkerommet når de andre har fotball, eller sykle, eller et eller annet.”*

Privat A: *” Det pleier vanligvis å være lette økter på skolen. Også harde med klubben.”*

Spillerne på begge skoler virket å være fornøyd med hvordan skolen supplerte klubbene. Begge skolene legger godt til rette for at spillerne skal kunne ta det med ro for å justere belastningen i perioden de er inne i.

Begge skolene spisser sine tilbud med å ha en elitegruppe for de 20-30 beste fotballspillerne. Ut over dette får alle spillere, uansett hvilken gruppe de tilhører stort sett like gode treningsfasiliteter, utstyr og oppfølging ifølge lærerne. Ettersom skolene har som målsetting å nå alle i gruppa, og gi alle spillerne den samme kvaliteten på utstyr og oppfølging, spurte jeg spillerne om hvordan de opplevde oppfølgingen fra lærerne.

Offentlig A: *”... det er selvfølgelig noen flere som får litt større oppfølging fordi de spiller på det laget som treneren er fra eller at de rett og slett får bedre oppfølging fordi de er bedre enn andre.”*

”Jeg syntes ikke det er noe bra, men det er jo mange her som bare spiller fotball for gøy, at de ikke bryr seg, så det er jo greit at de tar litt mer kontroll over de som har lyst til å bli bedre fotballspillere.”

Oppfatningen om at alle spillerne i fotballgruppa får den samme oppfølgingen deles ikke av en av spillerne i den offentlige skolen. Samtidig sier spilleren er dette kanskje er naturlig da spillerne har ulike ambisjoner.

Lærer offentlig nevnte videre uten å bli spurt at:

Lærer offentlig: *”Hovedmålet med mye av fotballundervisninga vår er jo bevisstgjøring, siden vi har så mange spillere som kommer fra klubber, og kanskje ikke har hatt ”den gode treneren” enda, eller venter på en god trener.*

Ut fra dette syntes det som om den offentlige skolen jobber overordnet med bevisstgjøring av hva som kreves av spillerne for å få maksimalt ut av sitt potensial. For å hjelpe spillerne i denne bevisstgjøringen benyttes det et utviklingskjema som tar for seg kortsiktige og langsiktige mål, resultatmål og utviklingsmål, samt tid til å utvikle disse.

Lærer offentlig: *”Vi setter opp arbeidskrav i forhold til tekniske, taktiske og fysiske ressurser. Så skal de gå inn å velge ressurser de ønsker å påvirke. Og det er DET de jobber med i egentreningsperioden. Egentreningsperioden er ikke tilfeldig. Den bygger på fotball fordypning. Teorioppgave, det er en mappe som du leverer i mai, hvor det starter med arbeidskrav, testing, kapasitet, treningsplanlegging.”*

”Det er en egenvurdering, trenerens vurdering, også vil samtalen handle om bevisstgjøring, gapet mellom trener/spiller, og justere hele veien.”

”Så det skjemaet bruker vi, også har vi et målsettingskjema som går litt på hvilke mål du har i forhold til resultat, hvilke mål har du satt deg, hva ønsker du å utvikle/ha fokus på de neste to månedene. Hva er dine sterke sider, hva syntes andre om deg som fotballspiller. Det er en sånn bevisstgjøringsprosess hele tiden, hvor du skal prøve å sette deg inn i...”

Spillerne i den offentlige skolen benytter altså skjemaer hvor de vurderer seg selv, og hvordan de tror andre oppfatter dem på en rekke ulike områder. Dette for at de skal bli mer bevisst på sine sterke sider og sine utviklingsområder. Egenvurderingen blir gjennom samtale med lærer diskutert ved spillersamtaler som de gjennomfører flere ganger hvert skoleår. I disse samtalene diskuteres også utviklingsmål, langsiktige mål og lignende.

Blant spillerne i offentlig skole er det delte meninger om hvor godt spillerne blir fulgt opp på sine utviklingsmål. Mens en av spillerne mener de ikke blir fulgt opp, mener ”Offentlig A” at *”..det blir det. Vi tar det opp hver time da, hvordan er det vi vil jobbe...”*.

I privat skole har de også lignende samtaler med spillerne, hvor de setter opp utviklingsmål og forsøker å bevisstgjøre spilleren på sine sterke sider og utviklingsområder. Disse formelle samtalene gjennomføres to ganger per skoleår. Skjemaene de benytter i offentlig skole er mer omfattende enn de som blir benyttet i privat skole.

I tillegg til de formelle samtalene med spillerne, gjennomføres det også to foreldremøter i løpet av hvert skoleår i både offentlig og privat skole. Lærerne gir inntrykk av at

kontakten med foreldrene varierer mye fra spiller til spiller. Skolene uttrykker heller at det er viktig å kommunisere med miljøet rundt spilleren der det er nødvendig.

I privat skole synes spillerne å være enige om at utviklingsmålene ikke blir fulgt opp av lærerne, annet enn ved at det gis plass og tid til at spillerne kan jobbe med målene sine i skoletiden.

Privat C: *”Jeg syntes de må gi tilbakemelding oftere. Nå har du én samtale hvor du snakker om målene dine, hva du vil jobbe med neste sesong, men så blir det på en måte ikke noen samtale hvor man tar opp disse målene. Man har liksom ikke den oppfølgingsbiten der.” ... ”Du får ikke vite om du oppnådde de målene du hadde sist, det får du aldri vite.”*

Intervjuer: *”Føler du at du blir personlig fulgt opp på hvordan det går med din utvikling på det målet du har satt deg?”*

Privat A: *” Nei jeg tror ikke det er så profesjonelt på skolen. Det er det ikke.”*

Begge skolene benytter seg av såkalt idrettsfravær. Dette innebærer at spilleren ikke får registrert fravær for fotballrelaterte tiltak i skoletiden. I den private skolen er dette helt uproblematisk å få for spilleren, mens de i den offentlige skolen vurderer dette også i forhold til skoleprestasjonene.

Lærer offentlig: *”Så lenge det er landslag, eller sånn som nå at en spiller er borte i ”Tippeligaklubb” og prøvespiller i en toukers periode... så ingen problem. Men når den spilleren begynner å svikte i forhold til skoleresultatene da blir jo vi strammere. Det må henge sammen. Det må leveres på skolen og. Da mener jeg ikke at de må være gode på skolen, men de må gjøre det de blir bedt om, og følge opp så godt de kan.”*

Samtlige spillere både i offentlig og privat skole synes å være godt fornøyd med hvordan denne ordningen fungerer, og fremhever at det er enkelt å forholde seg til.

4.2.2 Diskusjon mål

Hovedmålsetting og treningsmengde

Både offentlig og privat skole har som hovedmålsetting å supplere klubbene. Med dette menes at skolene gir spillerne de har i sitt system en mulighet til å øke den totale treningsmengden, i relasjon til aktiviteten som foregår i klubben. Wallins (1980, i Eriksson 1989) formel for hva som kreves av trening for å nå A-landslagsnivå illustrerer også at behovet for mer trening er tilstede. Formelen sa at utøvere på A-landslagsnivå gjennomsnittlig trente 15 – 18 timer hver uke gjennom nesten hele året. I min studie trente 5 av de 6 informantene 12 – 15 timer per uke, mens en trente rundt 20 timer per uke. Ettersom dette var de beste spillerne i skolenes fotballgrupper, og dermed trolig var blant de som trente mest allerede, er det grunn til å tro at majoriteten av spillerne på de to skolene har behov for økt treningsmengde om de skal ha noen muligheter til å nå A-landslagsnivå. Det vil være urealistisk å forvente at alle spillerne skal ha ambisjoner og muligheter til å komme på et så høyt nivå, ettersom dette naturligvis også henger sammen med potensialet til den enkelte spiller, og på hvilket nivå spilleren er i dag. Å øke treningsmengden vil likevel trolig bidra til at spillerne kommer nærmere sitt maksimalnivå, enn hva de vil gjøre med dagens treningsmengde.

Bevisstgjøring

I tillegg til å være et supplement, er offentlig skole opptatt av å påvirke spillernes fotballhverdag rent kompetansemessig i forhold til fotballferdighet. Dette skjer gjennom praksis på feltet, samt ulike typer teoriøkter i klasserommet hver uke. Den brede tilnærmingen offentlig skole tilbyr spillerne sine, gjennom fokus på bevisstgjøring, samt læring om forhold rundt og i idretten må ansees som en klar styrke. Kårhus (1986, s. 67) viser blant annet til at et av utsagnene rundt kombinasjonen toppidrett og skolegang toptrenerne gav klare støtte til var at *”forståelse for hva som skjer ved trening er like viktig som å få tid til trening dersom en skal nå til topps i internasjonale konkurranser”*. Det må altså skje noe mer enn bare treningen i seg selv. Bevissthet rundt hvorfor en trener som en gjør, og konsekvensen av treningen en gjennomfører synes også å være et viktig mål. Privat skole har ikke den samme dybden i sin tilnærming til spillerne, da de ikke har fagene treningslære, aktivitetlære og idrett og samfunn. Skolen arrangerer riktignok noen fagdager med ulike temaer hvert år, men dette har ikke samme omfang som de nevnte fagene.

Hvordan supplere, og hvorfor?

Måten skolene supplerer klubbene på, gjøres forholdsvis likt i de to skolene. Begge skolene bidrar til økt treningsmengde, gjennom at det totale antall treningsøkter per uke blir flere. Videre ønsker begges skoler å gjennomføre treninger med forholdsvis lav intensitet. Etersom totalbelastningen, med blant annet skolearbeid, klubb- og skoletreninger fort kan bli for stor for noen av spillerne synes det fornuftig at treningene i skolens regi er noe roligere. Dette er i følge Hodgson *”mycket individuellt och vi måste vara uppmärksamma på om någon kille verkar sliten... Vi kan ”befria” honom från antingen fotbollen eller från skolan”* (Johansson et al., 1988, s. 14).

Skolenes begrunnelser for å gjennomføre treningsøkter med lavere intensitet er derimot noe ulik. Mens privat skole er mest opptatt av at ikke totalbelastningen skal bli for stor, samt at spillerne skal være fysisk rustet til å kunne prestere på klubbtreningene, nevner offentlig skole også at ferdighetsnivået til spillerne er så sprikende at kvaliteten ikke blir god nok når de spiller det fulle spillet. Utbyttet av spillsekvensen blir dermed for lite for de beste spillerne, ettersom med- og motspillerne ikke holder høyt nok nivå.

Hvem er tilbudet for?

Skolene retter først og fremst sitt tilbud mot spillere som ønsker å kombinere skolegang med fotballsatsing. Ut over dette sier skolene de gir spilleren det samme tilbudet når de først har fått plass i fotballgruppa. Derimot vil det alltid være slik i en gruppe med spillere fra forskjellige klubber og med forskjellig referansenivå at tilbudet en presenterer treffer noen bedre enn andre. Slik jeg ser det må det her gjøres et valg, hva intensitet angår; 1) treninger med forholdsvis høy intensitet, hvor de som har behov for roligere økter kan trene alternativt, 2) treninger med forholdsvis lav intensitet, eller 3) treninger med middels intensitetsnivå. Gjennom å gjennomføre økter med forholdsvis lav intensitet retter en seg først og fremst mot spillere som i utgangspunktet trener mye allerede. Spillere med behov for fysisk tøffere treninger vil da i liten grad kunne få dette dekket på skoletreningene. I motsatt fall, ved å gjennomføre økter med høy intensitet, retter en seg i større grad etter spillerne som ikke trener like mye. Med dette som bakgrunn er det rom for å hevde at skolene først og fremst retter sitt tilbud mot spillere som allerede trener mye. Dette vil trolig ofte være de beste i fotballgruppa ettersom disse spillerne gjerne er i klubber hvor treningsbelastningen allerede er stor. En av spillerne i offentlig skole følte også at trenerne brukte mer tid på oppfølging av de beste spillerne, eller spillerne fra samarbeidsklubben. Samtidig hadde han forståelse for dette

ettersom det gjerne også var disse spillerne som var mest motiverte og bevisste i sin fotballutvikling. I privat skole var spillerne fornøyde med oppfølgingen fra trenerne, men her er det verdt å merke seg at alle informantene var fra samarbeidsklubben og blant de beste i treningsgruppa. Hvordan oppfølgingen opplevdes blant de svakere spillerne i gruppa, eller de som ikke tilhørte samarbeidsklubben er det dermed vanskelig å si noe om.

Hvordan imøtekomme spillernes behov for praktisk tilrettelegging?

At spillerne skal gis mulighet til å kunne kombinere fotballsatsingen med skolegang har noen praktiske konsekvenser. Flere av spillerne vil i perioder være opptatt med kamper, treningssamlinger, prøvespill og lignende, og følgelig ha behov for tilpasninger fra skolens side. Skolene i min undersøkelse har løst dette ved å gi idrettsfravær. Spillerne vil da få tilpasset undervisningen slik at de kan være borte fra skolen i perioder uten at dette skal få negative konsekvenser for skolegangen. En slik måte å imøtekomme spillernes behov anser jeg som fornuftig og nærmest en forutsetning for at (spesielt de beste) spillerne skal kunne kombinere skole og fotballsatsing på en hensiktsmessig måte. Topptrenerne i Kårhus (1986, s. 66) sin undersøkelse sa det så sterkt som ”*at tid til trening, samling og konkurranser - herunder det å følge særforbundets (og klubbens) opplegg, bør være et primært mål med formalisert kombinasjonsopplegg toppidrett – skolegang i videregående skole*”. Trenerne i min undersøkelse har altså samme oppfatning som trenerne i Kårhus sin undersøkelse ca. 20 år tidligere.

4.3 Rammefaktorer

I forhold til rammefaktorer er jeg opptatt av både hvilke fasiliteter skolene benytter, kvaliteten/mengden på utstyret de disponerer, samt hva spillerne får av økonomisk verdi (mat, transport og utstyr). Videre ønsker jeg også få klarhet i hvilke ressurser skolene disponerer på treningsfeltet, og hvilke kostnader som er tilknyttet fotballtilbudet på skolene.

4.3.1 Resultater rammefaktorer

Fasiliteter og utstyr

Læreren i den private skolen trakk frem følgende i forbindelse med skolens rammefaktorer:

”Vi prioriterer fasiliteter, utstyr og trenertetthet. Og det er det.”

Når jeg gikk nærmere inn på hvordan dette kom til uttrykk for spillerne kom det frem at den private skolen trener i en innendørshall med kunstgress (11'erbane) når forholdene utendørs ikke er optimale. De har også tilgang til en innendørshall til i full størrelse om det er behov for det. Videre har skolen tilgang på oppvarmet kunstgressbane utendørs. Totalt sett har de alltid tilgang på 1 – 2 baner av full størrelse. De har også tilgang til treningssenter av høy standard.

Den offentlige skolen benytter seg av flere ulike treningsarenaer hvorav tre kunstgressbaner er uten undervarme, mens en er med undervarme. Banen med undervarme benyttes når kvaliteten på de uten er for dårlig. Skolen disponerer en banehalvdel til sine treninger, i motsetning til den private som alltid disponerer hele banen. I den sammenheng kan det for øvrig nevnes at det er mange flere spillere på feltet samtidig i den private skolen, og at antall kvadratmeter per spiller dermed ikke er så ulikt på de to skolene. Den offentlige skolen benytter seg også av et treningssenter av høy standard, hvor elevene er en gang per uke.

Garderobefasilitetene på de ulike anleggene både i offentlig og privat skole er i følge de ansvarlige for tilbudet av høy standard.

Begge skolene er også klare på at de har tilstrekkelig med utstyr. I den offentlige skolen har de i underkant av en ball per spiller, mens de har mer enn nok av fotballmål, kjepler og vester. I den private skolen har de tilgjengelig så mye utstyr som de selv ønsker. Alle spillerne i den private skolen gav også klart uttrykk for at de var godt fornøyd med treningsfasilitetene.

Privat C: *”Jo det er topp, topp kvalitet! Garderobene er her i ”innendørshallen”, det er topp standard. Treningsarena om sommeren er kunstgress her ute, det er også topp kvalitet, og om vinteren så er vi inne i ”innendørshallen”.”*

I den offentlige skolen er inntrykket blant spillerne at treningsfasilitetene ikke er av topp kvalitet.

Offentlig A: *” Det er ikke noe sånn kjempefint, det er jo offentlig skole, men det holder for oss.”... ”noen ganger hallene og sånn, at det ikke er helt maks, men jeg forventer jo ikke det kanskje.”*

Offentlig B: *”Det er helt A4, det er helt ok, det er ikke noe kjempebra eller kjempedårlig. I og med at vi bruker fasilitetene til ”samarbeidsklubben” så går det jo ganske greit.*

I forhold til utstyret skolene disponerer på treningsfeltet er spillerne i de to skolene mer samstemte. Ingen av spillerne kommenterer vester, mål eller kjepler, da dette virker å være helt uproblematisk. Derimot nevnes kvaliteten på ballene som et problem av spillere i begge skoler.

Privat A: *”Kanskje litt for lite baller, og ballene syntes jeg er skikkelig dårlig.”... ”Klubblaget har alt de trenger, men på skolen med så mye penger de får inn, kunne de investert i flere eller bedre baller.”*

Offentlig A: *”Det ikke det som blir kjøpt først for å si det sånn.”*

Offentlig C: *”Det alle klager på er baller da. Ballene er for dårlige”*

Spillerne mener videre at dette kan få konsekvenser for kvaliteten på treningene, blant annet ved at spillerne kan bli litt ukonsentrert. ”Offentlig C” mener derimot kvaliteten på ballen har langt større konsekvenser for gjennomføringen av treningsøktene.

Offentlig C: *”Jeg vet at det er mange som sier at de ikke gidder å gå på treninga på grunn av at ballene er så dårlig. Da blir treninga ganske dårlig og.”*

Kosthold og trening

På spørsmål om hva spillerne får av mat og drikke fra skolen fikk jeg følgende svar:

Privat A: *”Nei skolen ordner ikke noe mat det gjør de ikke. Vi har kantine, men vi må kjøpe selv”.*

Offentlig B: *”Skolen gjør ingenting på den biten. For min del skulle det vært sånn at vi kunne ha fått mat”.*

Spillerne er selv ansvarlige for å få i seg tilstrekkelig med mat og drikke før og etter treningene. Dette må de løse ved enten å ha med seg matpakke hjemmefra, eller ved å kjøpe mat i skolens kantine/på treningsstedet om de selger mat der. I den private skolen syntes spillerne det stort sett går greit å få i seg mat etter treningene, ved enten å spise mens de reiser kollektivt til skolen, eventuelt ved å spise de første 5 minuttene av den kommende undervisningstimen. Denne ordningen har skolen gitt aksept for, og oppleves uproblematisk av spillerne. I forhold til *hva* spillerne får i seg etter treningene er det et mer ulikt syn blant informantene på om dette gjøres godt nok. Skolen henter inn foredragsholdere 1-2 ganger per år som snakker om kosthold og trening. En av spillerne mener dette burde være nok for å forstå hva som bør spises før og etter trening. De to andre har et litt mer nyansert inntrykk.

Privat B: *”Jeg syntes det burde vært noe mat der etter trening for å si det sånn. For da kan det hjelpe mye bedre for enkeltspillere, men det er også noe med, er du en seriøs fotballspiller og du vil bli noe, og du har hatt et foredrag, da lærer du noe av det, og da tar du med deg det. Så da slipper du å få noen andre til å ordne mat for deg, da vet du selv at du må smøre matpakke om morgenen. Du må kjøpe det og det, og det og det skal du spise etter treningen, du vet det selv. Det spørs litt hvor seriøs du egentlig er. Det er ikke alle på skolen som er like seriøse.”*

Privat C: *"Det er ikke noe problem, du har god tid fra treninga til du begynner på skolen, så det er ikke noe problem å få i seg mat, hva man burde få i seg av mat, det er det alt for lite coaching på."*

"Da har ikke jeg vært her (på kostholdsforedrag), det er mulig, men altså, vi blir jo ikke fulgt opp på den måten vi burde bli fulgt opp på da."

I den offentlige skolen oppleves også kosthold og trening som problematisk av spillerne. Heller ikke her får spillerne mat av skolen.

Offentlig A: *"Nei, jeg vet ikke, det er ingen som forventer å få noe fordi vi går på offentlig (skole) liksom. Du vet at skolen ikke har penger."*

"Vi burde fått mat."

Offentlig B: *"Det er ikke sånn. Man må ha med mat selv. Jeg er ganske dårlig på det. Jeg orker ikke å lage mat på morgenen."*

Intervjuer: Går dette ut over skolehverdagen?

Offentlig B: *"Jeg sover mye i timene og sånn, så.."*

Spillerne blir informert om hva en bør få i seg av næring i forbindelse med trening, men kanskje ikke så mye som nødvendig.

Offentlig C: *"Får litt på det, men bare det vi har lært i treningslæretimene."*

Videre må de i offentlig skole på samme måte som i den private skolen spise mens de reiser kollektivt til skolen, eventuelt de første 5 minuttene av kommende undervisningstime. Ordningen med å få spise i timen fungerer derimot ikke helt som den skal.

Offentlig A: *"Vi spiser vår egen mat. Som regel rett etter økta. Vi må bare ta oss tid til å spise. Enkelte lærere gir oss 5 minutter fra timen, men det er ikke alle. Det er noen lærere som er sånn skole, skole, skole. Vi klarer jo ikke å være klar til trening i kveld hvis vi ikke får spise etter trening. Vi må jo dusje og skifte, og komme oss opp i klasserommet og ta med bøker og sånn. Noen ganger rekker du det ikke og da... Jeg har fått 1000 anmerkninger for å spise i timen, jeg driter i det. Jeg bare spiser jeg, jeg må gjøre det."*

Offentlig C: *”Det jeg syntes er litt dumt er at hvis vi trener klokken 8 og skal rett til time etterpå, så syntes jeg at vi burde få spist under timen da. Vi må jo rekke å spise etter treningen.”*

”Avhengig av læreren, men pleier ikke å gjøre det (få spise i timen).”

”Jeg blir bare slapp av å sitte der.”

Transport

Ingen av skolene har tilrettelagt transportordning til og fra treningsstedet til spillerne. I den offentlige skolen er dette i følge læreren først og fremst et økonomisk spørsmål, mens det i den private skolen begrunnes noe annerledes.

Lærer privat: *” Det syntes jeg er en del av oppdragelsen her. Vi skjemmer dem ikke bort, hehe. Nei, det går veldig fint, det går kollektivtransport rett hit.”*

Til tross for at læreren i den private skolen ser dette som uproblematisk, er inntrykket blant spillerne noe annerledes.

Privat C: *”Den kunne vært bedre. Det kunne vært ordnet noe transport med bil. Vi bruker mye tid på å gå til og fra kollektivtransporten. Vi går til ”stoppestedet”, og så må du ta kollektivtransport, og så må du gå fra ”stoppestedet” til skolen da. Så du bruker mye tid på det.”*

Privat B: *”Vi kunne fått månedskort og sånn.”*

I den offentlige skolen virker det som elevene har mindre problem med å akseptere at det ikke er noen transportordning til og fra treningsfeltet. Om dette kommer av forventning eller at de faktisk ikke opplever det som noe stort problem er usikkert. Spillerne i den offentlige skolen har noe kortere reisevei enn spillerne i privat skole til sine treningsarenaer, og bruker dermed kanskje ikke like mye tid og ressurser på å komme seg dit de skal.

De to skolene skiller seg noe fra hverandre hva antall ressurser på feltet angår. I den private skolen benytter de seg av 7 trenere, eller en trener på 10-12 spillere.

Trenertettheten er dermed forholdsvis stor. Av disse er en av trenerne ansatt for bare å ta seg av keeperne. Keepertrener er noe de ikke har fått på plass i den offentlige skolen.

Lærer privat: *”Jeg syntes jo kanskje en av styrkene våre på ”skolen” må være at vi har så stor trenertetthet som vi har.”*

Samtidig er alle disse trenerne stort sett bare til stede mens fotballøkten pågår. Læreren i privat skole ser dermed et klart forbedringsområde i å få større stillinger til trenerne.

Lærer privat: *”... men det kunne jeg tenkt meg at vi hadde hatt. Hvis vi hadde hatt enda bedre tider så hadde vi hatt enda bedre tid til å følge opp den enkelte tettere inn mot klubb enn det vi gjør. Jeg har jo ikke full stilling jeg heller...”*

Trenertetthet

I den offentlige skolen har de en trener på 16-20 spillere, altså noe lavere trenertetthet. Flere trenere på feltet oppleves ikke som noen problemstilling i den private skolen, mens en spiller nevner dette som et forbedringsområde i den offentlige skolen.

Offentlig A: *”Ja, vi kunne godt hatt en til for å ha de som ikke er med for fullt.”*

Økonomi

Forskjeller mellom skolene finner vi også når vi ser på hva spillerne får av utstyr. Spillerne i den offentlige skolen får ikke noe utstyr, mens den private skolen gir noe utstyr til sine spillere.

Lærer privat: *”Ikke sko, men de får en utstyrspakke med treningsdrakt, bag og t-skjorter hvert år. En sånn verdi på det fra ”utstyrsleverandøren”, jeg veit ikke hvor mye det er. Det er det.”*

I følge læreren er tilbudet i den offentlige skolen gratis. Den private skolen har derimot flere kostnader tilknyttet sitt opplegg/tilbud. Spillerne må betal 20 000 kroner i skolepenger per år, samt kostnader tilknyttet treningsleir som skolen drar på hvert år. Denne summen varierer avhengig av reisemål, men ligger vanligvis på rundt 5000 kroner.

4.3.2 Diskusjon rammefaktorer

Rammefaktorene de to skolene må operere under synes å være nokså forskjellige. Privat skole har innendørshall med kunstgress til rådighet tre ganger per uke, generelt god kvalitet på utstyr og fasiliteter, 1 trener pr. 10 – 12 spillere, egen keepertrener, egen trener til å ta seg av de som bedriver restitusjonstrening, er tilknyttet fysioterapeut ved treningsanlegget, har tilgang på treningscenter av høy standard, og gir elevene en enkel utstyrspakke. Ut over dette reiser privat skole på treningsleir til utlandet en gang per år, noe offentlig skole ikke gjør. Offentlig skole trener på kunstgress på undervarme 1 gang per uke, mens de oppholder seg i gymsal og på treningscenter av høy standard de to andre treningsdagene i uken. Treningen i gymsal erstattes med utetrening når snøen forsvinner fra utendørsbanene. Videre har de en trener per 16 – 20 spillere, bruker en av spillerne (den beste keeperen) til å ta seg av keepertreningen, og har lite oppfølging av spillere som trener alternativt. Spillerne i offentlig skole får heller ikke noe utstyr fra skolen.

Hovedgrunnen til disse forskjellene er økonomien. I offentlig skole er som beskrevet tilbudet gratis, og på den måten åpent for alle, mens en i privat skole må regne med en kostnad på rundt 25 000 kroner per år.

Treningsfasiliteter og utstyr

Fra et spillerperspektiv er nok treningsfasilitetene og kvalitet på utstyret som benyttes det som merkes mest i treningshverdagen. Å ha muligheten til å kunne trene tre ganger per uke på kunstgress (i skolesammenheng) vil være positivt i forhold til å utvikle seg som fotballspiller. Trening i gymsal er ingen hindring for å gjennomføre gode treningsøkter, men ved å trene 1 – 2 flere treninger på kunstgress per uke får spillerne i privat skole altså 1,5 – 3 timer mer aktivitet per uke på det underlaget idretten drives enn hva de får i offentlig skole. I løpet av et 3-årig skoleløp vil dette utgjøre forholdsvis mange timer.

Trenertetthet

Videre anser jeg den store trenertettheten i privat skole som en klar styrke. Tettere oppfølging av enkeltspillere vil vanligvis heve kvaliteten på treningshverdagen til spillerne. Spesielt for de som ikke følger det ordinære undervisningsopplegget, som keepere, spillere med behov for restitusjonstrening, og spillere som er skadet i kortere

eller lengre perioder. Ettersom spillerne i offentlig skole har dårligere forutsetninger for tett oppfølging som følge av lavere trenertetthet, er det ikke overraskende at spillerne opplevde oppfølgingen de fikk dersom de var slitne eller skadet som mangelfull.

Transport

Ingen av skolene har transportordninger til sine spillere, til tross for noe avstand mellom treningssted og skole. Samtidig har skolene tilrettelagt timeplanen på en slik måte at spillerne skal ha god mulighet til å komme seg tilbake til skolen i tide til neste undervisning. Slik sett skaper ikke nødvendigvis den manglende transportordningen hindringer for spillernes skolegang og fotballsatsing, men gir sannsynligvis spillerne en merbelastning de med fordel kunne vært foruten. Ved å tilby en mindre tidkrevende transportordning vil spillerne kunne få reisetiden redusert, og på den måten også få redusert totalbelastningen noe. Samtidig ville spillerne hatt bedre tid til å få i seg mat og drikke etter treningen.

Kosthold/mat og drikke

Nettopp i forhold til det å få i seg nok og riktig næring i løpet av skoledagen opplever spillerne vanskeligheter. Lærerne ved begge skoler skal gi åpning for at elevene kan spise i første del av skoleøkten etter treningen, men dette synes ikke alltid å bli praktisert. Spillerne i offentlig skole rapporterer at de ikke får spise i starten av timen, og dermed får straff i form av anmerkninger og tilsnakk dersom de allikevel velger å spise. ”Offentlig A” sin uttalelse; ”*jeg har fått 1000 anmerkninger for å spise i timen, jeg driter i det. Jeg bare spiser jeg, jeg må gjøre det.*”, er illustrerende for problemet. Hvis det er slik at skolen ikke har gitt spillerne tilstrekkelig med tid til å få i seg næring etter trening, eller at lærerne ikke er informert om ordningene rundt bespising, tyder dette på for dårlig tilrettelegging fra skolens side. En kan derimot ikke utelukkes at spillerne har brukt tiden mellom trening og neste skoleøkt på en lite effektiv måte, og på den måten satt seg selv i en vanskelig situasjon.

På begge skoler legges det opp til at spillerne selv er ansvarlig for hva de spiser. Riktignok lærer spillerne i offentlig skole om kost og ernæring i faget treningslære. Spillerne i privat skole lærer nødvendigvis ikke noe om dette. Privatskolen arrangerer som nevnt tidligere fagdager et par ganger i året, men hva som er temaet på disse dagene varierer fra år til år. I følge spillerne er oppfølgingen rundt kosthold ikke

tilstrekkelig, og flere gir uttrykk for de selv ikke har kunnskap eller ”ork” nok til å sørge for at de får i seg all maten de trenger i løpet av en lang skoledag. Konsekvensen av den opplevde mangelfulle oppfølgingen rundt kost og ernæring er at spillerne føler seg slappe, trøtte og umotiverte. At en av spillerne sov mye i timene som en konsekvens av dette, er illustrerende for problemet.

Slik jeg ser det er kosthold og restitusjon av stor betydning for å kunne takle treningsmengden flere av disse spillerne blir utsatt for. Spesielt i forhold til å komme seg gjennom en lang skoledag på en god måte, samtidig som en skal være forberedt på ny treningsøkt i klubb på ettermiddagen. Ekblom et al. (1992) påpeker også viktigheten av å få i seg tilstrekkelig med næring før, under og etter trening/konkurransen.

Forfatterne viser blant annet til at fotball har en helt annen fysiologisk profil enn for eksempel utholdenhetsidretter som sykling og svømming. I fotball blandes rolige perioder for spilleren med innslag av meget hardt arbeid (Ibid). Videre vises det et eksempel hvor en fotballspiller i Allsvenskan (Bosse) har spilt en kamp på 90 minutter. Gjennom kampen har Bosse forflyttet seg drøyt 10 km., gjort nærmere 70 spurter på 3 - 5 sekunder, og gått, stått stille eller jogget i 63 minutter. Bosse har også svettet bort to og en halv liter væske og brukt 1800 kcal.

”Med tanke på den høge energiomsättning som det är fråga om för Bosse og hans kamerater har kosten stor betydelse... Möjligheten att ladda muskelglykogen är som störst timarna efter siste träningspasset. Den som vill vara konsekvent i sina förberedelser väljer då en rätt som han vet innehåller så mycket kolhydrater som möjligt” (Ekblom et al., 1992, s. 33).

I ungdoms- og juniorserien er trolig tempoet lavere og distansene spillerne tilbakelegger kortere enn for spillere på toppnivå. Mønsteret derimot, med de rykkvise harde periodene blandet med roligere perioder der spillerne finner sin posisjon, er stort sett det samme. Av den grunn bør også unge spillere sørge for å ha sine karbohydratlagre fulle (ibid).

Med dette som bakgrunn mener jeg skolene vil kunne løfte kvaliteten på sitt tilbud vesentlig om de fikk frigjort midler til å gjøre noe med ordningen rundt kost og ernæring. Det er heller ikke usannsynlig at gevinsten ville kunne sees også på skolerresultatene, uten at jeg har data som sier noe om dette.

4.4 Innhold

Innholdet i tilbudet omfatter alt skolen gjennomfører med sine elever. Dette har nær sammenheng med hva som er fokus på treningsfeltet, hvilke planer de jobber etter, hvordan de samarbeider med klubbene til spillerne, og hvor tett oppfølging den enkelte spiller får gjennom skoleåret.

4.4.1 Resultater innhold

Felles for begge skolene er at de gjennomfører tre treningsøkter hver uke; mandag, onsdag og fredag. Samtidig har begge skolene lagt treningsøktene til starten av dagen, for å gi spillerne så gode restitusjonsbetingelser som mulig i forhold til eventuelt å gjennomføre ny treningsøkt senere samme dag. Alle øktene i privat skole er fotballøkter hvor de trener på kunstgress. I den offentlige skolen trenes det fotball på kunstgress en gang per uke, ressurstrening på treningssenteret en gang per uke, og fotball i innebandyhall en gang per uke. På økten i innebandyhallen har de så god plass at de som er skadet eller skal drive restitusjonstrening kan sykle (de har tilgang på flere spinningsykler) eller trene styrke. Treningen i innebandyhallen benyttes en gang per uke gjennom vinteren, og erstattes med fotball på kunstgress når utendørsbanene er klare for dette.

”Offentlig C” uttrykte derimot missnøye med at for få av øktene er fotballøkter:

”... noe jeg er litt missfornøyd med er at vi ble lovet at vi skulle ha tre treninger i uka, men det har vi ikke fått.” ... ”... det blir vanlig gym (fredagstreningen)” ... ”... dem lovte at det skulle bli annerledes i andre klasse”.

I tillegg til den fysiske aktiviteten har den offentlige skolen også undervisning i aktivitets- og treningslære hvor spillerne får en grundigere teoretisk og praktisk innføring på en rekke treningsrelaterte områder, blant annet ulike treningsformer, skadeforebygging, hvordan skrive treningsdagbok, kosthold og ernæring, osv.

Offentlig skole har egne maler for hvordan skrive eksempelvis treningsdagbok, og gir i følge læreren spillerne tilbakemelding på treningsdagboka i forbindelse med egentreningsperiodene skolen gjennomfører. På spørsmål om de skriver treningsdagbok,

eller om de har gjort dette tidligere svarer både ”Offentlig B” og ”Offentlig C” ”nei”. ”Offentlig A” sier derimot at han har ført treningsdagbok tidligere, på skolens initiativ, men at han ikke har fått noen tilbakemelding på denne enda. Spillerne i privat skole fører ikke treningsdagbok i følge lærer og spillere.

Ettersom den private skolen som ikke har programfag toppidrett tilbyr den heller ikke spillerne sine fagene aktivitetslære, treningslære og idrett og samfunn. Skolen arrangerer derimot noen temadager i løpet av skoleåret, hvor foredragsholdere hentes inn for å forelese om et gitt tema. Disse foredragene har de siste årene blant annet vært om skadeforebygging og kosthold. På denne måten forsøker også den private skolen å gi spillerne sine noe teoretisk ballast i skolehverdagen.

I forhold til hva de to skolene prioriterer å jobbe med på feltet er forskjellene forholdsvis store. Dette til tross for at begge skolene i all hovedsak fungerer som supplement til klubbaktiviteten. Den private skole har et stort fokus på utvikling av tekniske ferdigheter som pasninger, skudd, medtak, osv.

Lærer privat: *”I utgangspunktet prioriterer vi veldig med ferdighetsutvikling.”...” Kjøre mye stasjonstrening vi da. Veldig mye av det.”*

I den offentlige skolen jobbes det også en del med ferdighetsutvikling, spesielt etter seriestart da belastningen i klubb er stor. Resten av året fokuseres det mye på valg.

Lærer offentlig: *”... så har vi mye med ball, en til to med en ball, gjerne med valg. Så vi fokuserer veldig mye på 1./2.angriper, tidspunkt for pasning, valg, og tempo i bevegelse i forhold til ballfører. Defensivt: Tempo opp i press, og relasjon i forhold til 1.forsvarer.”*

Begge skoler gir rom for at spillerne kan bedrive egentrening i treningstiden, men organiserer dette noe ulikt. I den offentlige skolen organiserer spillerne første halvdel av fotballøkten i 12 uker, hvor de jobber med det de selv ønsker å påvirke/utvikle. Dette gjelder samtlige spillere. I den private skolen har de ikke satt av perioder eller økter til egentrening, men gir rom for dette hvis spilleren har en plan for det. Eksempelvis kan en spiller få bruke av treningstiden til å trene utholdenheten om spilleren mener han selv har behov for dette.

Begge skoler åpner dermed for at spillerne kan være med å påvirke hva de skal jobbe med på den aktuelle treningsøkten. I den private skolen begrunnes dette med at spillerne kommer fra så mange forskjellige klubber og har så ulike ukesykluser, at det ikke alltid er fornuftig at alle skal gjennomføre det samme. Konsekvensen av dette er at den private skolen har satt av en trener til å ta seg av de som ønsker å restituere seg. Det åpnes også for at spilleren kan stå over treningsøkten om trener og spiller blir enige om at dette virker mest fornuftig.

Spillerne i offentlig skole gis også mulighet til å trene alternativt, eller stå over treningsøkter. Derimot kreves det da at spilleren har et alternativt treningsopplegg klart til dette. Skolen har ingen lærere tilgjengelig til å ta seg av de som er skadet eller har behov for restitusjonstrening, men er behjelpelig med treningsveiledning og rådgivning om spilleren kontakter læreren i forkant av den aktuelle timen.

Offentlig A: *”Vi kan få et opplegg hvis vi spør, hvis du er kjempesliten kan du bare sykle og gå i dusjen.”*

Alle spillerne i den offentlige skolen uttrykker at de er fornøyde med at det tas hensyn til den enkelte spillers treningshverdag, ved at de kan trene alternativt om de ønsker det. Dette bidrar i følge en av spillerne til at en kan *”påvike det man ønsker”*. Spillerne opplever denne ordningen som *”fri”*, uten krav om forarbeid fra spilleren eller oppfølging fra lærer.

Offentlig B: *”Det er eget ansvar, du bare går inn. De fleste trener ikke en gang, de bare sitter der og bare snakker og sånn.”*

Videre benytter den offentlige skolen seg også av videoanalyse i sin undervisning, og filmer sine egne treningsøkter en gang per måned.

Lærer offentlig: *”Vi bruker det inn i mot enkeltspillere, og spesielt inn mot tema, når vi skifter tema. De nye situasjonene vi skal jobbe med fremover... Vi prøver å innlemme elevene, altså elevene må bli litt vant til å se seg selv... Det går på det gode bilde i forhold til den neste måneden, hva jobber vi med? Hvilket fokus har vi? Så plukker vi ut en del situasjoner... Dette ønsker vi å påvirke der, og det er det vi ønsker å påvirke i de situasjonene.”*

Skolene gjennomfører også kamper mot andre lag/skoler noen ganger per skoleår. Dette gjøres enten når de er på treningsleir (gjelder den private skolen), i turneringer hvor flere skoler deltar, eller ved at de rett og slett kontakter en annen skole og arrangerer en kamp.

Ser vi på skolenes samarbeid med spillernes respektive klubber, er dette svært forskjellig ut fra hvilken klubb spilleren kommer fra. Dette gjelder både i offentlig og privat skole. Begge skolene har i følge lærerne et tett og godt samarbeid med skolens samarbeidsklubb, først og fremst gjennom at begge skolene har trenere som også jobber i samarbeidsklubben. Ut over dette arrangerer den offentlige skolen trenerforum hvor alle spillernes trenere blir oppfordret til å komme. På dette trenerforumet blir klubbene informert om hva skolen gjør, og skole og klubb *”utfordrer hverandre på hva vi kan gjøre”*. Videre diskuteres det også hva som kan gjøres for at samarbeidet mellom skole og klubb skal fungere bedre. Klubbene har også mulighet til å kontakte skolen direkte om de ønsker det.

Lærer offentlig: *”Så vi må i større grad komme oss ut, eller trenerne må komme inn til oss, så vi kan informere om hva vi gjør. Også er det mulighet til tilbakemelding til spillerne på den måten. Det er den muligheten jeg ser for at vi skal kunne ha kontakt med de ulike trenerne. Det er ikke mulighet for oss å oppsøke hver løkke i ”skolens nedslagsfelt”.”*

Den private skolen arrangerer ikke denne type samlinger for trenerne, men er åpne for kontakt dersom klubbtrenerne ønsker det, samtidig som skolen selv kontakter klubbene i enkeltsaker når de mener det er nødvendig.

At samarbeidet med klubb varierer bekreftes også av spillerne. En av spillerne i offentlig skole hevder blant annet at det ikke er noe samarbeid, til tross for at klubben er

lokalisert bare et steinkast fra skolen. Derimot forholder skolen seg til klubbene gjennom å gi et differensiert opplegg til de spillerne som har behov for dette.

Spillerne i privat skole opplever naturlig nok ikke samarbeidet mellom skole og klubb som problematisk ettersom klubbtrenerne er de samme som skoletrenerne.

4.4.2 Diskusjon innhold

Hva tilbyr skolene?

Ettersom den offentlige skolen er en idrettslinje, mens den private ikke er det, er innholdet i tilbudet i de to skolene forholdsvis ulikt. Offentlig skole har gjennom sine teorifag et større fokus på bevisstgjøring, og har også mer tid til rådighet. Spillerne blir dermed presentert et bredere spekter av treningsformer, får mer kunnskap om trening, samt blir mer utfordret på skriftlig arbeid rundt treningsprosessen. Eksempler på dette kan være å skrive treningsdagbok, gjennomføre egentreningsperioder, sette opp skriftlig mål, lage seg oversikt over egne søvn- og kostholdsvaner, med mer. Alt temaer som bidrar til å selvstendigjøre spilleren, samtidig som en blir mer bevisst på sin egen utvikling og hvilke faktorer som påvirker den. Stelter (2003) mener selvstendigjøring av utøveren er viktig ettersom spilleren selv stort sett foretar sine valg både på og utenfor banen. I kampsituasjon har spillerne eksempelvis liten anledning til å få hjelp av treneren til å løse de ulike situasjonene de havner i. Det blir dermed viktig at utøverne har ”verktøy” i seg selv til å løse situasjonene. På samme måte er det til syvende og sist spilleren selv som velger hva og hvor mye han vil spise, eller når han skal legge seg om kvelden. Gjennom å la utøverne ta mer kontroll over sin egen læringsituasjon, kan utøveren bli mer selvstendigjort, og dermed handle mer situasjonstilpasset og ansvarlig (Ibid).

Spillernes opplevelse

Det er derimot interessant å se at spillernes opplevelse av hva de gjennomgår er så langt fra det skolen sier de presenterer på enkelte områder. At to av spillerne sier de aldri har ført treningsdagbok, mens den tredje sier han ikke har fått noen tilbakemelding på denne er et eksempel på dette. Dersom spillerne ikke har blitt presentert for arbeidsformene skolen har satt som mål, vitner dette om dårlig gjennomføringskraft fra skolens side.

Videre kan det si noe om hvordan skolen ønsker å fremstå, og hvordan realiteten kanskje er. Det virker likevel mest sannsynlig at treningsdagbok som arbeidsform er blitt presentert ettersom en av spillerne faktisk har jobbet med det, uten at dette trenger å bety at alle arbeidsformer skolen har som mål å jobbe med blir utført slik de ønsker. Eksemplet viser også at spillernes opplevelse ikke nødvendigvis stemmer med virkeligheten, og av den grunn vil jeg ikke trekke bastante konklusjoner rundt disse ulike oppfatningene.

Mengde fotballaktivitet

Til tross for bredden i tilbudet i offentlig skole, synes det å være privat skole som tilbyr sine spillere mest praktisk fotballundervisning, da alle deres treninger gjennomføres med ball på kunstgress. Jeg opplevde også spillerne i privat skole som tilfredse med mengden trening i skoletiden, mens en av spillerne i offentlig skole skulle ønske det var mer ren fotballundervisning. Dette stemmer godt overens med Killi (1988) sine funn fra hvordan idrettsutøvere opplever kombinasjonen toppidrett og skolegang. Killi peker på at utøvere som trener 5 timer eller mer på spesialidretten per uke tilkjennegir mer tilfredshet med tid til trening enn utøvere som trener mindre. I offentlig skole brukes ca. 3 timer per uke til spesialidretten (om vi legger til grunn to treningsøkter av 1,5 time), mens det i privat brukes 4,5 time per uke (om vi legger til grunn tre treninger av 1,5 time). Det totale antall timer avsatt til trening på spesialidretten i privat skole økes ytterligere om vi legger til treningstimene som gjennomføres i løpet av treningsleir i en uke. Slik sett kan en konkludere med at mengden *fotballaktivitet* en blir eksponert for, er høyere i den private skolen, samtidig som spillerne i større grad uttrykker tilfredshet rundt nettopp dette enn hva spillerne i den offentlige skolen gjør. At en større del av den totale treningstiden i privat skole benyttes til fotball, ser jeg på som en styrke. Ward et al. (2007) fant i sin undersøkelse at deltagelse i aktivitet spesielt designet for å utvikle prestasjonsevnen, i større grad leder til elitestatus enn erfaringer fra relaterte aktiviteter. Slik sett virker det mer hensiktsmessig å bruke tiden på fotballspesifikk trening enn for eksempel basistrening.

4.5 Elevforutsetninger

Med elevforutsetninger mener jeg hvilke ferdigheter og holdninger som dominerer treningsgruppa. Dette vil være av avgjørende betydning for hvor mye utbytte den enkelte spiller får av tilbudet, ettersom det er spilleren sammen med sine medspillere som danner læringsmiljøet i gruppa. Hva som karakteriserer miljøet i treningsgruppa er dermed et av områdene jeg ønsket å undersøke. I forlengelsen av dette er det interessant å vite hva skolene foretar seg i forhold til å få tak i de beste spillerne, altså hvordan spillerne blir rekruttert til skolen.

4.5.1 Resultater elevforutsetninger

Jeg spurte lærerne hvilket nivå spillerne i deres A-gruppe befant seg på.

Lærer privat: *”Alt fra A-troppen til ”vår samarbeidsklubb” i Tippeligaen, så høyt juniornivå, så spiller de 2. divisjon noen.”*

Lærer offentlig: *”Ja vi har jo alt fra landslagsspillere til høyt juniornivå”
”Vi er sterkt representert med kretslagsspillere, hovedsaklig fra ”vår samarbeidsklubb”. Og juniorspillere på høyt nivå.”*

Hvis en ser på hvilket nivå spillerne har sin kamparena, ser det ut til å være noe høyere ferdighetsnivå på spillerne i den private skolen enn i den offentlige skolen.

Landslagsspilleren det refereres til i offentlig skole har sin kamparena i 2./3.divisjon, mens de beste spillerne i den private skolen har fått prøve seg i tippeligaen. Det er også flere spillere på høyt nivå i den private skolen.

På spørsmål om hvordan skolene gikk frem for å rekruttere spillere fikk jeg følgende svar:

Lærer privat: *”Gjennom kretsapparat, gjennom speiderapparat vi har selv, vi er ganske bra oppdatert der, heh. Og landslagsaktiviteter. Også inviterer vi noen. Vi inviterer de på en trening og forteller om skolen vår. Ellers så har vi sinnsyk stor søknad her. Så det har ikke vært noe problem.”*

Lærer offentlig: *”Jeg rekrutterer direkte fra ”vår samarbeidsklubb”. Jeg kontakter spillerne direkte, sammen med foreldre, og informerer om skolen. Også oppfordrer jeg selvfølgelig de som jeg da har best kontakt med, som er tettest på jr. elite.”*

Begge skolene rekrutterer fra det samme området, men den private skolen ser ut til å gå noe lengre i forhold til å få tak i de beste spillerne.

I forhold til hvor mange timer spillerne bruker på trening ukentlig, er det slik at informantene fra privat skole jevnt over trener mer enn de fra offentlig skole. Som presentasjonen av informantene viste, trener spillerne i privat skole 13 – 20 timer per uke, mot 10 – 12 timer i offentlig skole.

Om læringsmiljøet i treningsgruppa hadde lærerne dette å si:

Lærer privat: *”Veldig positivt!! Veldig veldig positivt. Det er en suveren gjeng.”*

”I guttegruppa så er det jo et veldig jag etter å bli god ja! Det er jo en kultur på det, det vi jobber hardt med er at mange blir fornøyde med å få seg en A-kontrakt. Å ta det siste steget er det vanskeligste.”

”De er nok ikke riktig klar over, og det blir jo en bit av vår jobb da, i samarbeid med klubb, å få dem til å skjønne at du må ta i til det siste. Det holder ikke bare å bli tatt opp i en A-stall og syte over at man ikke får spilletid. Det er jo noen som går ut i media titt og ofte ser jeg. Så det er kokos. Så det er den største utfordringa. Men så er det jo veldig ålreit når de lykkes de som kanskje ikke var de beste fotballspillerne når de kom inn, men som har gode holdninger, gode hoder, og rimelige ferdigheter.”

Lærer offentlig: *” Veldig utviklingsorientert.”*

”... de klarer å jobbe godt med målene de setter seg på øktene.”

”... det blir fyring hvis det blir for mange grisetaklinger. De er jo ulikt skrudd sammen disse guttene. Noen er ekstreme i press-situasjoner, og er gode på det. Og da må de få lov til å være gode på det, men de går over grensa når de møter de beste teknikerne.”

Lærerne ved de to skolene er altså begge av den oppfatning av at det er et positivt læringsmiljø i treningsgruppa.

Blant spillerne i den private skolen er ikke oppfatningen om et så positivt læringsmiljø like tydelig. En av spillerne trekker blant annet frem at noen spillere får mer kjeft på banen enn andre, og ikke på grunn av ferdighetene sine.

Privat C: *”Nei, kanskje som et resultat av andre ting. At de ikke rett og slett blir likt. Det kan være noen som 2-3 stykker er ute etter en (spiller) hele tiden.”*

De to andre spillerne i privat skole deler ikke dette synspunktet. ”Privat A” mener miljøet er veldig bra og sammensveiset. ”Privat B” er også positiv til miljøet i gruppa, men har et litt mer nyansert inntrykk.

Privat B: *”Nei, det er ganske bra her på skolen. Alle er mer venner og kjenner hverandre ganske godt. Det er mer sånn grupper i gruppa.”*

”Ingen er utenfor. Alle har venner hvor de liker seg best.”

Videre trekker to av spillerne frem at fokuset ikke bestandig er like bra på fotballøktene.

Privat C: *”Det er ikke så alt for bra fokus på de skoletreningene, mye fordi folk er litte grann trøtte, det er tidlig på morgenen. Folk er ikke så opptatt av å bli bedre der og da.”*

”... jeg vet hvordan de er på vanlige treninger, og de senker seg nok en 20-30 % på skoletreninger.”

Privat B: *”... noen ganger er det litt dårlig tempo. Noen ganger er det kanskje ikke så bra. De fleste bruker kanskje ikke skoletreningene som de burde ha gjort. Mener jeg da.”*

”Du ser hvis en kommer for sent og har lagt seg seint i går, og kommer et kvarter for seint, så er håret det viktigste for han i stedet for å gjøre den pasningen riktig eller det, og da kan det slå dårlig ut.”

I den offentlige skolen er også spillerne av den oppfatning at fokuset på treningsfeltet er svært forskjellig fra spiller til spiller. Noen er veldig bevisste i treningsarbeidet, mens

andre er lite bevisste. ”Offentlig C” navngir blant annet en bestemt spiller som en som trener fokusert og målrettet, mens det stiller seg noe annerledes med resten.

Offentlig C: *”Det varierer da... Noen ganger så orker man ikke for at det er tidlig om morgenen.”*

Alle spillerne er derimot enige i at miljøet i gruppa er svært positivt. Dette forklarer de ved at alle elvene kjenner hverandre godt, og også kjente hverandre før de begynte på skolen. Spillerne nevner at det kan oppstå konflikter i spillsituasjoner, men at disse da blir lagt igjen på banen.

Offentlig A: *”Under spilløker, så er det noen tacklinger, men det er ikke noe mer etter det.”*

Intervjuer: Det blir lagt igjen på feltet?

Offentlig A: *”Ja. De elevene som er der er gode venner, og alle kjenner alle.”*

4.5.2 Diskusjon elevforutseninger

Ferdighetsnivå

Kort oppsummert kan en si at nivået på spillergruppa i privat skole er høyere enn nivået i offentlig skole. Dette gjennom at privat skole har enkeltspillere som har sin kamparena på høyere nivå, samtidig som de har *flere* spillere på et høyt nivå enn hva vi finner i offentlig skole. Forutsetningene for å drive god spillerutvikling skulle sett ut fra dette være bedre i privat skole, ettersom spillerne her jevnt over får ”sparret” med og mot bedre spillere. Nivåforskjeller hva ferdigheter angår er slik jeg ser det ikke spesielt overraskende, da privat skole som nevnt tidligere går lengre i sitt rekrutteringsarbeid av nye spillere.

Treningsfokus

Derimot trekker flere av spillerne i privat skole frem at fokuset på skoletreningene ofte ikke er der det kan og bør være, og at flere spillere har en tendens til å slippe seg ned på et lavere nivå enn de faktisk innehar. Den samme utfordringen finner en i offentlig skole hvor det ble påpekt av spillerne at forskjellene i forhold til fokus og konsentrasjon i treningsgruppa er store. Ward sin studie fra 2007 viste at tiden en bruker til trening (uavhengig av hvor mye) i liten grad vil bidra til prestasjonsutvikling om en ikke har en klar hensikt om å forbedre seg. Dårlig fokus på trening rammer først og fremst spillerne som ikke er fokuserte, gjennom at de ikke får så mye ut av den enkelte trening som de har mulighet til. Etter mitt skjønn er det allikevel verst for de spillerne som møter til trening med intensjon om å jobbe bevisst for å utvikle seg som fotballspiller. Kvaliteten på et fotballtilbudet er avhengig av hva skolen kan tilby, samt hva spillergruppa som helhet bidrar med. Hvis spillergruppa senker prestasjonsnivået sitt, vil dette kunne medføre redusert utbytte av treningsøkta også for spillerne med høyt ambisjonsnivå.

Treningsmengde

Mine funn viser videre at de beste spillerne i privat skole også trener mer enn de beste spillerne i offentlig skole. Dette har nok som jeg har vært inne på tidligere, sammenheng med at de beste i privat skole er tilknyttet klubber som i utgangspunktet trener mer.

4.6 Lærerforutsetninger

Med lærerforutsetninger er jeg opptatt av hvilke forutsetninger lærerne har for å påvirke spillerne til å få mest ut av sitt potensial. Mer presist dreier dette seg om hvilke krav skolen stiller i forhold til spiller-/trenererfaring og lærer-/trenerutdanning, og hvordan dette vektlegges i forhold til for eksempel en ansettelsesprosess.

4.6.1 Resultater lærerforutsetninger

Begge skolene sier den formelle utdannelsen ikke er det overordnede, men at de heller er opptatt av å få inn folk som kan faget sitt. Spillerbakgrunn er ikke noe krav som stilles, men betraktes som en fordel på begge skoler.

Lærer privat: *”Vi er ute etter typer. Og kjenner ganske godt når vi rekrutterer der, så vi er ikke så opptatt av den formelle utdannelsen.”*

Lærer offentlig: *”Trenerutdanning blir vektlagt. Jeg er for eksempel ansatt som fotballtrener på ”skolen”, uten egentlig å ha pedagogikk.”*

”En god CV veier opp for trener 3 kurs. Å ha jobba med aldersbestemt på det nivået, gjerne jobba på skole, har du jobbet 5 år på skole og har jobbet på høyt nivå med aldersbestemt eller opp mot A-lag, så er vel det kanskje et kriterium lederne på vår skole går under.”

”Vi har ingen av de for å si det sånn (trener med bare spillerbakgrunn). Vikarer kan gjerne være der, at vi henter inn spillere, men vi har ingen... Altså de som jobber med fotball på ”skolen” har også noen andre fag, ergo så går ikke det. Lederen vår er veldig stram, han skal ha fotballfolk på fotballundervisninga. Svært gjerne begge deler da, at de har erfaring fra treningsfeltet, at de har pedagogikk, eller har jobbet i skole tidligere.”

Videre ble lærerne spurt om hvordan de vurderte kompetansen på sine fotballtrenere.

Lærer privat: *” Nei jeg vil jo si at hos oss så er det veldig veldig høy kompetanse på trenerkorpset, både høyt utdannet og mye trenererfaring.”*

Lærer offentlig: *”... er bra. Og ressursene som er inne som skal sørge for at du får en god uke.”*

Elevene ble også spurt om sitt syn på lærernes kompetanse.

Privat C: *”Topp trenere og topp fasiliteter.” ... ”Det er vertfall topp kvalitet på dem.”*

Offentlig A: *” Veldig bra. De fotballlærerne vi har er høyt utdannet, de kan mye, og er flinke.” ... ”De har alt lagt til rette for oss med baner, trenere og alt det er bra. Hadde det vært dårlige trenere så hadde jeg sikkert slutta.”*

At kompetansen på lærerne som praktiserer på feltet er god, støttes av samtlige spillere på begge skoler. Det er videre interessant å se at begge de to skolene benytter trenere som ikke har lærerutdanning.

4.6.2 Diskusjon lærerforutsetninger

Kompetansenivå

Lærerne som benyttes rundt fotballgruppene synes å ha god fagkompetanse, både gjennom trenerutdanning og trenererfaring. Slik sett er det lite å utsette på lærerforutsetningene. Ved ansettelse vektlegges det at lærerne må kunne faget sitt, uten at det nødvendigvis stilles krav om trenerutdanning eller trenererfaring fra et gitt nivå. Lærerutdanning er heller ikke noe absolutt krav, selv om det uttrykkes som ønskelig. Trenerne rundt den sterkeste fotballgruppa på skolene i min studie har både trenerutdanning og trenererfaring, men ikke lærerutdanning. Ut fra dette kan det se ut til at fotballkompetanse og formidlingskompetanse overskygger kravet om lærerutdanning.

Spillerperspektivet

Oppfatningen i spillergruppene på begge skoler er også at lærerne befinner seg på et høyt nivå kompetansemessig. Ettersom gode unge spillere i alderen 16 – 19 år gjerne er tilknyttet gode klubber, vil de gjerne også ha erfaring med fagkompetente trenere. Forventningene spillerne har til læreren på skoletreningene vil dermed trolig også være farget av dette. Dersom skolene skal lykkes i å imøtekomme krav og forventninger fra spillergruppa er det etter mitt skjønn en forutsetning at læreren innehar et høyt kompetansenivå sett fra et fotballfaglig perspektiv. I lys av dette mener jeg skolene gjør

klokt i å søke trenere som primært har fotball- og formidlingskompetanse, og dernest lærerutdanning. Samtidig er skolene bevisste på at trenerutdanning og/eller trenererfaring ikke automatisk gir den nevnte fotball- og formidlingskompetansen. Det å være trener for en gruppe handler mye om personlighet og det å kunne kommunisere, noe trenerutdanning og/eller trenererfaring på ingen måte gir noen garanti for. I forlengelsen av dette vil det å bare vektlegge eksempelvis trenerutdanning være uheldig ettersom dette ekskluderer trenere som har kommet til treneryrket via andre kanaler (eksempelvis tidligere toppspillere).

4.7 Organisering og metode

Organisering og metode har sammenheng med innholdet i tilbudet, men går mer konkret på hvordan det jobbes på treningsfeltet. Dette kan blant annet omhandle hvilke lederverktøy som anvendes (instruksjon, veiledning, etc.), hvordan det differensieres i forhold til ferdigheter, skader, sykdom og spillere i ulike treningssykluser. Videre vil det være interessant å se hvor mye spillaktivitet skolene har på sine treninger og hvor mye hensyn det tas til aktiviteten i klubb.

4.7.1 Resultater organisering og metode

I tråd med at begge skoler ser på seg selv som et supplement til klubbtreningene sier begge skoler at dette får konsekvenser for hvordan de legger opp sine treningsøkter. Begge skolene trener blant annet tidlig på morgenen, slik at spillerne skal få best mulig anledning til å restituere seg før eventuell ny treningsøkt senere samme dag.

Ser vi på mengden spillaktivitet på skoletreningene, er denne begrenset.

Lærer privat: *”Nei, veldig lite når dem er i fullt vigør med seriespill. Da er det lite av det. Ellers er det en halv time på slutten.” ...” ... ofte så sier vi ”de som vil spille går dit, de som ikke vil går dit og trener øvelser på lav intensitet”. Så det får de lov til å være med å bestemme.”*

Lærer offentlig: *” Lite... 20-30 minutter.” ...”Nivåforskjell på spillerne er en årsak. Nummer to er gjerne intensitet.”*

Elevene ble spurt om de syntes det var nok "vanlig spill" på treningene.

Offentlig B: *"For meg så er det for lite, siden vi trener på de samme tingene på treningene med "samarbeidsklubben" som vi gjør her, så det blir sånn dobbeløkt. Jeg kunne tenkt meg at vi bare spilte om morgenen, også trenete vi på 1.forsvarer og sånn i "klubben"."*

At det ikke brukes mer tid på spillaktivitet er noe nesten samtlige spillere i offentlig og privat skole savner. "Offentlig B" begrunner dette med at skoletreningene gjerne blir for lik klubbtreningene. Dette betyr ikke at spillerne ikke forstår hvorfor det er slik.

Privat C: *"Nei det er mange som har fortalt at det er for lite, men det er for å begrense belastninga i en sesong. At det ikke blir for masse spill der, og så kommer du på treninga på kvelden også er det masse spill der. Mange har kamper samme dag som det er trening, det ligger sikkert noe der."*

Den ene spilleren i privat skole er derimot klar på at det er nok spillaktivitet på skoletreningene, og er veldig tydelig på hvorfor.

Privat B: *"Jeg syntes det er nok, jeg ville hatt mer detaljfokusert jeg." ... "Fordi jeg mener det kan hjelpe deg mye mer når du har fri fra laget... Jeg trenger ikke så mye mer detaljfokusert trening med skolen fordi jeg trener så mye selv, men for andre hadde det kanskje vært bra å få den detaljerte treningen siden de ikke trener egentrening."*

Ser en på differensiering gjøres dette likt på de to skolene. Begge skolene nivådifferensierer gjennom å ha en treningsgruppe hvor de beste og mest motiverte spillerne er plassert. En differensiert opplæring innebærer at alle skal møte det samme innholdet, de samme temaer, men at disse temaene må belyses og aktualiseres ulikt ut i fra gruppens eller de enkeltes forutsetninger og erfaringer. Dette medfører en tilpasning ut i fra elevforutsetninger og behov (Dale og Wærness, 2003). Skolene i mitt prosjekt differensierer ikke i forhold til nivå innad i den enkelte trening. Med dette mener jeg at de for eksempel ikke setter de beste i gruppen sammen bevisst når gruppen deles opp i

mindre enheter. Derimot tas det som nevnt tidligere mye hensyn til hvilken syklus spillerne er inne i. På feltet skjer altså differensieringen hovedsakelig i forhold til intensitetsregulering.

Lærerne ble også spurt om trenerne hadde føringer i forhold til hvilket lederverktøy de benytter på feltet.

Lærer offentlig: *”Det kommer litt... Det vil jeg anta er veldig avhengig av hvem treneren er. Det er jo trenere på 50 år, det er trenere på 30 som er vant til mer coaching kanskje. Men alle jobber jo etter coaching i skolen, i skoleverket i dag, så vi... vi har jo som mål å bevisstgjøre spillerne hele veien.”*

Ingen av skolene har nedfelt noe om hvordan trenerne skal opptre på feltet og hvilke lederverktøy de skal benytte seg av. Dette begrunnes først og fremst med at trenerne skal få bruke det de er gode på. I offentlig skole mener den ansvarlige at det er stor forskjell fra trener til trener, men at det coaches en god del, i tråd med at skolen er opptatt av bevisstgjøring. Dette synspunktet støttes av spillerne som trekker frem at spesielt en av trenerne har en coachende lederstil.

Offentlig A: *” ”Treneren ” er ganske flink på å spørre oss, om hva vi syntes er best, hva vi ville gjøre.”*

I privat skole er erfaringen at både coaching og instruksjon benyttes, uten at noen greide utdype dette i nevneverdig grad.

4.7.2 Diskusjon organisering og metode

Treningstidspunkt

Felles for begge skoler er at de har gjort tilpasninger i skolehverdagen, slik at spillerne gjennomfører fotballtreningene i skolens regi på morgenen. Fra et spillerperspektiv kan det kanskje oppleves tungt å gå i gang med hard fysisk aktivitet tidlig på morgenen. Derimot får spillerne noen flere timer å restituere seg på før eventuell ny treningsøkt på ettermiddagen. I lys av dette synes skolenes valg av treningstidspunkt fornuftig. Bedre tid til restitusjon bidrar gjerne til at kroppen er mer uthvilt ved start av ny treningsøkt, noe som trolig gir en positiv innvirkning på prestasjonene. Samtidig vil kroppen være mer mottakelig for ny trening, og dermed også få bedre utbytte av denne.

Spillaktivitet

Mengden spillaktivitet på de to skolene (forstått som aktivitet hvor to lag med både utespillere og keepere spiller mot hverandre) er også forholdsvis lik. Mens sesongen pågår er spillaktiviteten forholdsvis liten på begge skoler. Dette begrunnes med at intensitetsnivået ikke må bli for høyt, da spillerne har kamper hvor de skal prestere og dermed har mer behov for å være uthvilt. I sesongoppkjøringen er det noe mer spillaktivitet på skoletreningen ettersom denne perioden brukes som forberedelser til sesongen, og spillerne da har behov for mer mengde om de skal komme opp det fysiske nivået som kreves til sesongstart. Ettersom begge skoler har spillere på relativt høyt nivå, og som trener relativt mange timer i løpet av en vanlig treningsuke, virker det fornuftig at skolene er bevisste i forhold til intensitetsnivået på treningen. For at disse spillerne skal få et så bra utbytte av treningsuken som mulig er de avhengig av tilrettelegging fra partene som påvirker treningsbelastningen. Ettersom det først og fremst er i klubb spillerne skal prestere, er det naturlig at det er skolen som tilpasser seg til klubbaktiviteten og ikke motsatt.

Arbeidsform og tilnærming til spillet

Til tross for at begge skoler har forholdsvis lik mengde spill på sine treninger, legger offentlig skole i følge lærerne opp til mer spill-motspill på sine treninger enn hva tilfellet er i privat skole. Mens privat skole i stor grad benytter en formell arbeidsform (løsrevet fra spillsituasjonen) i sin ferdighetsutvikling, bruker offentlig skole i større grad en funksjonell arbeidsform når de jobber med ferdighetsutvikling. Lærer offentlig er i tillegg til utførelsen opptatt av *valget*, og dette medfører at med- og motspillere må involveres i treningen. En slik tankemåte omkring treningsoppbygging får støtte fra Ronglan (2003). Ronglan viser til at alt du foretar deg gjøres i opposisjon til en motstander, samtidig som motstanderen handlinger gjøres i opposisjon til deg. Dette spill-motspillet gjør at enhver spillsituasjon kan ha et utall ulike utfall og bidrar til at kravet om å gjøre hensiktsmessige valg er høyt dersom en skal lykkes i den enkelte spillsituasjon. Det er for eksempel ikke nok å kunne slå en pasning millimeterpresist 60 meter så lenge du ikke vet i hvilken situasjon du skal gjøre det. Skal en bli dyktig på å gjøre riktige valg er det som Gjerset et al. (2006) påpeker viktig å trene i situasjoner som best mulig tilfredsstillende kravene som blir stilt i den situasjonen du trener for. Ward et al. (2007) trakk lignende konklusjoner i sin studie hvor et av de viktigste funnene var at elitespillerne brukte (og hadde brukt) mer tid i valgsituasjoner under lagstrening enn spillere på lavere nivå.

Hvilken arbeidsform en benytter som den dominerende kommer an på hvilken tilnærming en har til aktiviteten. Offentlig skole benytter en funksjonell arbeidsform mye på sine treninger, noe som tyder på en spillsentrert tilnærming (spillsituasjonen er utgangspunktet for læring). Privat skole benytter i større grad en formell arbeidsform, noe som henger nærmere sammen med en tekniksentrert tilnærming (tekniske bevegelsesløsninger det primære læringsmålet). Gjennom mine samtaler med lærerne på skolene fikk jeg inntrykk av at skolene var tydelige i sine begrunnelser på hvorfor de valgte den arbeidsformen de gjorde. Offentlig skole jobbet mye med valg, mens privat skole brukte intensitetsregulering som hovedargument for valg av arbeidsform.

Ferdighetstrening løsrevet fra konteksten det skal benyttes i kan etter mitt skjønn ha en viss effekt, spesielt i startfasen ved innlæring av nye teknikker. Med en slik arbeidsform kan spilleren få arbeide mer uforstyrret med bevegelsesoppgaven, uten den samme grad

av stress som en kanskje opplever i spillsituasjoner. Samtidig mener jeg det er mulig å tilpasse spillsituasjonen på en slik måte at spillerne får trent på ferdigheten som skal utvikles uten at konteksten blir for uoversiktlig og stressende. Eksempler på hvordan dette kan gjøres kan være å redusere antall motspillere vesentlig, øke størrelsen på spillflaten, justere regler, og lignende. Å lykkes med en slik tilrettelegging setter spillerne i en vinn-vinn situasjon slik jeg ser det. Spillerne vil da få trent på ferdigheten de skal utvikle i en oversiktlig setting, samtidig som treningen fortsatt har klar overføringsverdi til det fulle spillet (11:11). Å benytte en formell arbeidsform som et innslag i en enkelt trening fra tid til annen er slik jeg ser det uproblematisk. Dersom den formelle arbeidsformen derimot er den dominerende mener jeg, med bakgrunn i det overnevnte, dette bidrar til å gjøre ballspillopplæringen lite hensiktsmessig.

Differensiering

Begge skoler differensierer sitt tilbud gjennom å dele spillerne i grupper etter nivå. Skal skolene lykkes i å gi sine beste spillere hensiktsmessig ballspillopplæring mener jeg det er viktig at skolene gjør disse valgene i forhold til gruppesammensetninger. Et for stort sprik i ferdigheter medfører at kravene som stilles til de beste spillerne ikke blir like høye, ettersom de da trolig vil være dominerende uten å måtte engasjere seg i like stor grad. Samtidig vil kravene som stilles til de svakeste spillerne trolig bli for høye om spriket i ferdigheter er for stort. Slik jeg ser det kreves det mye selvdisciplin å trene på 100 % av kapasiteten sin om kvaliteten på med- og motspillere tilsier at du kan senke deg til 70 %. Å sette sammen en gruppe med for stort ferdighetsspråk kan dermed bidra til å utvikle dårlig treningsvaner hos de beste spillerne. Lærer i offentlig skole nevnte også sprik i ferdigheter som et argument for å ikke ha mer spillaktivitet på skoletreningene. Læreren mente utbytte for de beste da ikke ble godt nok. I forlengelsen av dette er det interessant at ingen av skolene differensierer innad i gruppene, ved for eksempel sette de beste spillerne mot hverandre ved mindre gruppeinndelinger. Dette vil etter mitt skjønn kunne bidra til å skjerpe kravene til samtlige spillere, ettersom de da får ”sparret” mot spillere med et ferdighetsnivå godt tilpasset deres eget. Effekten av en slik type differensiering mener jeg ville vært størst i offentlig skole da bruken av spillmotspill er størst der, og behovet for tilpasset motstand dermed er større. Samtidig vil en slik differensiering også kunne la seg kombinere med en formell arbeidsform,

ettersom spillerne da vil se øvingsbilder fra andre spillere på omtrent samme ferdighetsnivå, og på den måten kunne lære av hverandre.

Erfaringer jeg gjorde meg fra en studietur til Milano i 2009, hvor AC Milan sin spillerutviklingsmodell ble observert og beskrevet, viser derimot et annet syn på dette med treningsmengde. Til tross for håndplukkede spillere med meget gode ferdigheter, syntes det som om AC Milan gjennomførte treningsøkter med langt lavere intensitet enn hva en vanligvis ser på norske treningsbaner. I tillegg gjennomførte lag fra 10 år og helt opp mot senioralder bare fire økter per uke (kamper inkludert). En slik måte å trene på har liten tradisjon blant de hardest satsende klubbene i Norge.

Lederverktøy og undervisningsprinsipp

Ingen av skolene gir føringer i forhold til hvilket lederverktøy trenerne skal benytte. Om trenerne benyttet coaching, instruksjon, eller lignende er med andre ord først og fremst opp til treneren selv. Valg av lederverktøy har betydning for måten spillerne blir vurdert, da treneren i større eller mindre grad kan involvere spilleren i denne prosessen. På denne måten vil lederverktøyet ha betydning for den kontinuerlige vurderingen spillerne til enhver tid blir utsatt for. Privat skole er opptatt av at trenerne skal bruke det de er gode på, mens lærer i offentlig skole mener der er veldig avhengig av hvem treneren er. Samtidig påpeker lærer offentlig at *”... alle jobber jo etter coaching i skolen, i skoleverket i dag... vi har jo som mål å bevisstgjøre spillerne hele veien”*.

Ronglan (2003) er klar i sin oppfatning på at en coachende tilnærming er å foretrekke. Dette medfører at det induktive undervisningsprinsipp er å foretrekke fremfor det deduktive. Ronglan begrunner dette med at læringen ”sitter” lenger i kroppen, ettersom spilleren selv har vært en aktiv deltaker i læringsprosessen (Ibid). Dersom skolen skal legge føringer på hvilket lederverktøy som skal benyttes, mener jeg dette må avklares allerede når treneren blir ansatt. Dette fordi det er vanskelig å be noen fremstå på en måte som ikke passer dem selv, eller som de ikke behersker. Samtidig er det slik jeg ser det vanskelig å avdekke hvordan treneren fremstår på feltet gjennom et intervju, og

dette medfører at trenerne må observeres på feltet. Begge skolene i min undersøkelse gir stor frihet til treneren ved valg av lederverktøy. På den ene siden mener jeg dette er fornuftig da det gir trenerne mulighet til å spille på sine sterke egenskaper. Samtidig tar jeg dette som et signal på at skolene enten mener valg av lederverktøy ikke er av stor betydning, eller at de ikke har gjort seg opp klare tanker omkring dette.

5. Sammenfattende diskusjon med konklusjoner

5.1 Metodisk tilnærming

I mitt prosjekt har jeg benyttet kvalitativt intervju som metode. Jeg har intervjuet spillere og fotballansvarlige ved to skoler, og mener min metodiske tilnærming har hjulpet meg til å komme så tett på informantene som jeg ønsket i forkant av prosjektet. Dette har igjen bidratt til at jeg har kunnet besvare mine problemstillinger. Ettersom hverdagen i videregående skole var forholdsvis ny for meg ved starten av prosjektet, fungerte kvalitativt intervju som metode meget godt gjennom at jeg da hadde anledning til å avklare eventuelle misforståelser der og da.

Metoden jeg har valgt å benytte har noen svakheter slik jeg ser det. Ettersom informantene står fritt til å besvare mine spørsmål på den måten de selv ønsker, har de også stor frihet i forhold til hvordan de velger å fremstille skolen sin. Læreren i privat skole viste et stort engasjement for hvordan de jobbet på skolen, og hadde god kunnskap om det å drive en idrettslinje. Samtidig fikk jeg inntrykk av at læreren også var opptatt av å fremstille skolen positivt, gjerne gjennom sammenligninger med andre lignende tilbud. Eksempler på dette var blant annet:

”Nei, jeg vil bare påpeke at det er et jævla godt tilbud, og dem har vært gode over mange år, og vi har produsert plenty av landslagsspillere på aldersbestemte landslag.” ... ”Så har vi egentlig ligget litt i skyggen av ”konkurrerende skole”, men det tror jeg har mer med å gjøre at de er bedre til å markedsføre seg, rett og slett. Jeg tror ikke de er så sabla mye bedre, hehe.” (Lærer privat).

Slik jeg tolker eksempelet er det illustrerende for hvordan bildet av skolen kan bli noe unyansert ettersom det bare peker på det positive. Sett i forhold til offentlig skole, hvor jeg opplevde læreren som mer villig til å påpeke svakheter i skolens tilbud, kan en sammenligning av skolene bli urettferdig. Eksempelvis uttalte lærer offentlig at *”økonomien er utfordringa”* i forhold til offentlig skoles rammefaktorer, og påpekte på en av utfordringene skolen opplevde.

At jeg bare har benyttet meg av intervjuer gir med andre ord utfordringer i forhold til å kunne vite hvordan tilbudene faktisk utspiller seg i praksis. Det at bare en av tre spillere

i offentlig skole mente de hadde ført treningsdagbok, mens den tredje mente han ikke hadde fått noen tilbakemelding på denne, illustrerer problemet. Denne problematikken har konsekvenser for om jeg har fått riktige data, og påvirker dermed reliabiliteten i prosjektet. Ved at jeg fikk informantene til å utdype det jeg opplevde som uklart, samtidig som jeg har hatt anledning til å kontakte informantene igjen i ettertid, mener jeg allikevel jeg har fått god innsikt i hvordan tilbudene faktisk utspiller seg, og at reliabiliteten er tilfredsstillende.

5.2 Viktigste funn

Rammefaktorer

I forhold til skolenes rammefaktorer er privat skole i besittelse av meget gode treningsfasiliteter, har god kvalitet på utstyret de benytter og har forholdsvis stor trenertetthet (1 trener pr 10-12 spiller). Videre er skolen i besittelse av keepertrener og en trener til å ta seg av de som trener alternativt. Skolen drar også årlig på treningsleir til utlandet. Tilbudet koster 20000 per år (treningsleir ekskludert). Offentlig skole trener både på kunstgress med undervarme, i gymsal og på treningssenter. De har en trener per 16-20 spiller. Videre er utstyret skolen benytter, og da spesielt fotballene, av varierende kvalitet i følge spillerne.

Begge skoler har et klart forbedringspotensial i forhold til transportordninger, og ikke minst ordninger rundt bespising. På disse områdene blir spillerne i stor grad overlatt til seg selv, og flere av spillerne fra begge skoler uttrykte et ønske om bedre tilrettelegging fra skolens side rundt disse forholdene.

Innhold

Begge skoler gjennomfører tre treningsøkter per uke, alle på morgenen. I privat skole er alle treningene på kunstgress. Ut over disse treningene gjennomfører skolen noen fagdager hvert år for å øke spillernes teoretiske kunnskaper. Offentlig skole gjennomfører 1 – 2 treninger på kunstgress per uke, avhengig av baneforhold utendørs. Videre har offentlig skole et stort fokus på bevisstgjøring av hva som kreves for å bli en god fotballspiller. Gjennom fagene treningslære, aktivitetslære og idrett og samfunn,

samt bruk av videoanalyse, og lignende, har de en forholdsvis bred tilnærming til sin spillerutvikling.

Spillerne er tilfredse med tilpasningen av skolehverdagen i forhold til trening, kamp, konkurranser, og lignende. Skolene benytter seg av idrettsfravær, en ordning som fungerer godt i praksis i følge spillere og lærere.

Elevforutsetninger

Ser en på ferdighetsnivået til spillerne i privat skole er dette forholdsvis høyt. Flere av spillerne trener blant annet daglig i eliteseriekubber, mens de også har spillere med sin treningshverdag i 2. divisjon. I offentlig skole har de beste spillerne sin treningshverdag i 2. divisjon, mens majoriteten av spillerne har sin kamp- og treningsarena på forholdsvis høyt juniornivå. Alle spillerne i oppgaven oppgir at fokuset på skoletreningene er dårligere enn hva det er på klubbtreninger. For spillere som har et ønske og en ambisjon om å få så mye som mulig ut av sitt potensial er dette, slik jeg ser det, ikke heldig.

Lærerforutsetninger

På trenersiden uttrykker både spillere og lærere stor tilfredshet rundt kompetansen skolene er i besittelse av. Felles for trenerne er at de både har trenerutdannelse og trenererfaring fra relevant nivå. Ingen av trenerne rundt toppgruppene ved skolene har lærerutdanning.

Mål med tilbudet, samt organisering og metode

Begge skoler ser på seg selv først og fremst om et supplement til klubbaktiviteten. Av den grunn gjennomføres skoletreningene med forholdsvis lav intensitet. Dette medfører også at tilbudet (i all hovedsak) retter seg mot spillere som allerede har en forholdsvis stor treningsbelastning i klubb, da spillere som trener mindre ville hatt mer nytte av treninger med høyere intensitet. Til tross for like tanker rundt målsettingen med tilbudet, tilbyr offentlig skole etter mitt skjønn en mer hensiktsmessig fotballoplæring. Dette fordi de i større grad innlemmer med-/motspiller og valg i sine treninger. Med dette mener jeg at privat skole har en mer teknikkcentrert tilnærming til aktiviteten, mens offentlig skole har en mer spillsentrert tilnærming. Trenerne på skolene står fritt i

forhold til hvilke instruksjonsmetoder, lederverktøy, øvelser, og lignende de benytter seg av på treningsfeltet.

Tabellen nedenfor viser hvordan jeg har vurdert de to skolene i forhold til elementene i den didaktisk relasjonsmodellen. Vurderingen er gradert med minus (-), middels og pluss (+). Ut fra mine vurderinger er ingen av skolene vurdert til minus (-) i tabellen på noen av områdene.

Tabell 1: *Hvordan skolene vurderes i forhold til de ulike elementene i den didaktiske relasjonsmodellen.*

	Privat skole	Offentlig skole	Kommentar
Mål	+	+	Hensiktsmessige ift spillerbehov
Innhold	Middels	+	Offentlig skole mer omfattende og helhetlig
Rammefaktorer	+	Middels	Bedre fasiliteter og økonomi i privat skole
Eleveforutsetninger	+	Middels	Høyt ferdighetsnivå i privat skole
Lærerforutsetninger	+	+	God kompetanse på begge skoler
Organisering og metode	Middels	+	Teknikksentrert privat og spillsentrert offentlig

5.3 Relasjonen mellom de didaktiske elementene i min modell

Ettersom jeg har tatt utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen ved beskrivelse og analyse av fotballtilbudet vil jeg i det kommende se nærmere på hvordan noen utvalgte elementer fra modellen påvirker hverandre.

Relasjon rammefaktorer – innhold

Innholdet i fotballtilbudet er helt klart påvirket av rammebetingelsene til de to skolene. Hvor tett den enkelte spiller kan bli fulgt opp (trenertetthet), hvilke arenaer det trenes på, og mulighet for treningsleir er alle eksempler på forhold som påvirkes av skolenes rammefaktorer. Det å ha flere trenere rundt spillergruppa åpner for andre muligheter i forhold til hva en kan gjennomføre enn om en bare er en trener. På samme måte kan hvilke arenaer en har tilgjengelig være avgjørende for hva en velger å gjøre på de ulike treningene. Her kommer også relasjonen *rammefaktorer – lærerforutsetninger* inn, da

lærerne ikke nødvendigvis får brukt det de er best på om de for eksempel må trene gruppa i en gymsal/et styrkerom istedenfor på fotballbanen.

Relasjon mål – innhold

På samme måte som at innholdet blir påvirket av hvilke rammefaktorer skolene forholder seg til, vil også målet med tilbudet være styrende for innholdet. Begge skolene har som mål å supplere klubbene, men ettersom skolene ikke har tilgang på samme type treningsareal til enhver tid gjøres den supplerende treningen noe ulikt. Mens privat skole i all hovedsak trener fotball på kunstgress, bruker offentlig skole også treningstiden til å trene basistrening på treningssenter og fotball i gymsal. Målet med tilbudet endres dermed ikke på bakgrunn av rammefaktorene, men det brukes derimot andre virkemidlene for å nå målsettingen. Forskjellene mellom privat og offentlig skole er forholdsvis store på dette området, men ikke nødvendigvis så store at det gjør det ene tilbudet vesentlig bedre enn det andre. Til det er det for mange andre områder som også har betydning for kvaliteten på fotballtilbudet.

Relasjon lærerforutsetninger – organisering og metode

Sammenhengen mellom lærerforutsetninger og organisering og metode er stor slik jeg vurderer det. Ettersom lærerne står forholdsvis fritt i forhold til hvordan de ønsker å påvirke spillergruppa, vil lærernes bakgrunn helt klart være av betydning. Dette viser seg også i praksis ved de to skolene sin ulike tilnærming til spillet. Privat skole har blant annet gjennom sin stasjonstrening (Kap. 4.4.1) en mer teknikkentrert tilnærming, mens offentlig skole har en mer spillsentrert tilnærming

Relasjon elevforutsetninger – organisering og metode

Elevforutsetningene ved de to skolene ser i liten grad ut til å påvirke hvordan det jobbes på treningsfeltet i de beste fotballgruppene. En skulle kanskje tro at skolene tilpasset opplegget i forhold til hva spillerne er mottagelige for. Ettersom samtlige spillere trakk frem at fokuset på skoletreningene ikke bestandig er det beste, er det interessant at dette ikke får konsekvenser for hvordan treningene organiseres og hvilke innlæringsmetoder som benyttes. I offentlig skole gjorde de derimot en tilpasning i forhold til spillerne som ikke var i skolens A-gruppe.

Lærer offentlig: *”Ja, og det er litt annen sammensetning på de gruppene. Det er en litt annen mentalitet hos mange på de gruppene. De er her for å spille fotball i større grad. De har ikke valgt toppidrett for å trene. De har valgt toppidrett for å få spille rett og slett. Så... en tilnærming på skjønn der.”*

Relasjon mål – organisering og metode

Skolenes mål med tilbudet påvirker først og fremst mengden spillaktivitet på fotballtreningene. Begge skoler gjennomfører lite spillaktivitet for at ikke totalbelastningen for spillerne skal bli stor. Skolene gjennomfører heller treninger med lavere intensitet, blant annet gjennom å begrense spillaktiviteten. Metodene for innlæring av fotballferdighet er allikevel forskjellig på skolene, hvor offentlig skole i større grad enn privat skole innlemmer med- og motspillere i treningen.

5.4 Veien videre

I mitt prosjekt har jeg sett på hva som kjennetegner fotballtilbudet i en offentlig og en privat skole. Dette er gjort ved bruk av kvalitative intervjuer som metode. For å komme enda mer i dybden på problemområdet kunne det vært interessant å få gjort en feltstudie, for på den måten kunne observert om fotballhverdagen er slik informantene presenterer den. Videre kunne det vært interessant å se om andre skoler har de samme likhetene og forskjellene. I forlengelsen av dette ville det, slik jeg ser det, vært spennende å se på hvordan en kan kombinere det beste fra det beste. Altså hvordan tilrettelegge et fotballtilbud slik at det i størst mulig grad optimaliserer spillerens mulighet for utvikling. Gjennom mitt arbeid i videregående skole har jeg i slutfasen av denne oppgaven blitt mer bevisst på hvordan skolehverdag og fotballhverdag ikke alltid er like forenelige. Altså hvordan skolehverdagen påvirker treningshverdagen, og hvordan disse eventuelt tar energi fra hverandre. Dette har jeg ikke satt fokus på i denne oppgaven, men er etter mitt skjønn også et område som kunne være spennende å se nærmere på.

Referanser

Arnesen, T. E., Ryen, G., og Vegge, Ø. (1993): *Hvordan blir kroppsøving-sundervisningen ved Oslo Montessorigrunnskole organisert med tanke på individualisering? Et kvalitativt intervju.*

Oslo: Norges idrettshøgskole

Carlson, R. (1991): *Vägen til landslaget. En retrospektiv studie av framgångsrika ungdomar i sju idrotter*

Gotab Stockholm

Dale, E. L., og Wærness, J. I. (2003): *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle – blikk for den enkelte.*

Oslo: Cappelen Akademiske Forlag

Dowling, F. (2006): *Intervju og feltarbeid – mer enn teknikker*

Forelesningsnotat NIH, utdelt 29.08.06

Ekblom, B., Bolin, L., Bruce, Å., Hsmbræus, L., og Öberg, I.-B. (1992): *Kost & Idrott. Matens betydelse för prestation och hälsa.*

Stockholm: Riksidrottsförbundet

Eriksson, S. (1989): *Elitidrott – utbildning. En svensk modell i historisk perspektiv*

Göteborg: Mölndal

Fog, J. (1994): *Med samtalen som udgangspunkt*

København: Akademisk Forlag

Gjerset, A., Haugen, K., Holmstad, O., og Giske, R. (2006): *Treningslære*

Oslo: Gyldendal undervisning

Hagen, A. (1988): *Toppidrett og skolegang. En emirisk belysning av idrettsungdoms erfaringer fra kombinasjonen toppidrett-skolegang*

Oslo: Norges idrettshøgskole

Helsen, W. F., Hodges, N. J., Van Winckel, J. og Starkes, J. L. (2000): *The roles of talent, physical precocity and practice in the development of soccer expertise*
Journal of Sports Science, 2000, 18, 727-736

Hiim, H., og Hippe, E. (1998): *Læring gjennom opplevelse, forståelse og holdning*.
Oslo: Universitetsforlaget.

Johansson, U., Kling, M., og Sixtensson, C. (1988): *Malmö FF:s fotbollsuniversitet. En framtidmodell för svensk fotboll?*
Högskolen i Halmstad

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

Kvale, S. (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*
Ad Notam Gyldendal AS

Kårhus, S. (1985): *Toppidrett og skolegang. Opplegg og erfaringer med kombinasjonen toppidrett skolegang i den svenske gymnasieskolen*.
Oslo: Norges idrettshøgskole

Kårhus, S. (1986): *Toppidrett og skolegang. En empirisk kartlegging av toptreneres synspunkter på sentrale spørsmål i tilknytning til kombinasjonen toppidrett – skolegang*
Oslo: Norges idrettshøgskole

Lyngsnes, K. M., og Rismark, M. (2002): *Didaktisk arbeid*.
Oslo: Universitetsforlaget

Mason, J. (1996): *Qualitative researching*
London: Sage Publications

Maykut, P., og Morehouse R. (1994): *Beginning qualitative research: a philosophic practical guide*

London: Falmer Press

Olsen, E., Semb, N.J., og Larsen, Ø. (1994): *Effektiv fotball*

Oslo: Gyldendal: I samarbeid med Norges fotballforbund

Rogland, L. T. (no 2, vol 1, 2003): *Moving Bodies mennesket i bevegelse. Ballspill: Egenart, trening og læring.*

Oslo: Norges idrettshøgskole

Stelter, R. (2003): *Coaching – læring og utvikling.*

Virum: Psykologis Forlag AS

St.meld. nr. 14 (1999-2000): *Idrettlivet i endring, om statens forhold til idrett og fysisk aktivitet.*

Kulturdepartementet

St.meld. nr. 41 (1991-1992): *Om idretten, Folkebevegelse og folkeytelse.*

Kulturdepartementet

Utdanningsdirektoratet (2006): *Læreplan i toppidrett – valgfrie programfag.* Hentet 20. mai 2007 fra

http://udir.no/templates/udir/TM_Læreplan.aspx?id=2100&laereplanid=201276

Ward, P., Hodges, N. J., Starkes, J. L. og Williams, M. (2007): *The road to excellence: deliberate practice and the development of expertise*

High Ability Studies, Vol. 18, No. 2, December 2007, pp. 119-153

Vedlegg 1

Informasjon til elev/spiller og foreldre

Prosjektleder Pål Konradsen gjennomfører prosjektet: Hva kjennetegner fotballtilbudet i offentlig og privat skole.

Bakgrunn: Vi ser at mange lovende fotballspillere i dag velger å søke seg til offentlige og private videregående skoler med tilbud i fotball for å gjennomføre sin videregående opplæring. I den sammenheng er det interessant og se hvordan disse spillerne blir ivaretatt, og hvilket tilbud de blir gitt. I dette prosjektet vil det systematiseres mer kunnskap om lærernes og elevenes opplevelse av fotballtilbudet.

Gjennomføring: Elevene er bedt om å delta i ett intervju om deres opplevelse av fotballhverdagen på skolen, i november/desember 2007. Intervjuene blir tatt opp på bånd. De vil bli oppbevart nedlåst og bare være tilgjengelig for prosjektleder. Det vil også kunne foregå uformelle samtaler med elevene i naturlige møter i skolehverdagen.

Anonymitet og taushetsplikt: Elevenes navn vil ikke fremgå i min oppgave, men det vil kunne fremgå indirekte personidentifiserbare opplysninger i oppgaven. Det øvrige datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår, og at lydopptak slettes. Prosjektleder har taushetsplikt.

Frivillighet: Elevene er frivillig med på prosjektet. Eleven kan trekke seg fra videre deltagelse når som helst uten begrunnelse.

Rettigheter: Prosjektlederen har rettigheter til de innsamlede data fra intervjuene og kan bruke dem i masteroppgave og senere publikasjoner.

Prosjektslutt: Data vil oppbevares til 10. august 2010, og deretter slettes.

Undertegnede kan kontaktes på telefon (91727293) eller e-post (paaling@hotmail.com).

Oslo 1. November 2007

Pål Konradsen
Prosjektleder

Inger-Åshild By
Veileder

Vedlegg 2

**Norges idrettshøgskole
Postbok 4014 Ullevål Stadion
0806 Oslo**

Samtykkeerklæring ved innsamling og bruk av personopplysninger til forskningsformål

Prosjektleder: Pål Konradsen, Norges idrettshøgskole

Prosjekttittel: Hva kjennetegner fotballtilbudet i offentlig og privat skole

Det gis samtykke til at opplysninger fra meg kan brukes i masteroppgave. Jeg har lest informasjonsskrivet og er kjent med hva deltagelsen innebærer.

Klipp

Jeg samtykker i å delta i prosjektet.

Sted

Dato

Informant (elev)

Pål Konradsen
Prosjektleder

Inger-Åshild By
Veileder

Vedlegg 3

Forsøk på kategorisering av temaer til intervju av lærere og ansvarlige ved skolene.

Mål:

- Hva ønsker de?
- Hva er overordnet?
- Hvem er de der for? ("Prioriteres de beste?")

Innhold:

- Totalbelastning (hvordan ser en vanlig skole-/treningsuke ut?)
 - o Klubbtrening, egentrening, skoletrening
- Hva fokuseres det på treningsfeltet?
 - o Temaer?, rolletrening?, elevstyrt?
 - o Andre aktiviteter enn fotball
 - Skadeforebygging, førstehjelp, "trenerutdanning"
- Hvilke spillere fokuseres det på? (DIFFERENSIERING PÅ FELTET?)
 - o Alle verdsettes/prioriteres likt?, de beste? de som ikke henger så godt med?

Fasiliteter: (Se selv, sammenlign, observasjon i tillegg til intervju)

Renslighet, slum eller palass. Ligger det noen "danning i dette"? Ansikt utad?
Vekt på å virke profesjonell?

- Baner
- Haller
- Garderober
 - o Skap, badstue, tørkeskap
- Mål/baller/vester/kjegler
- Transport??

Samarbeid klubb: Finnes det undersøkelser som viser hva som er fornuftig? Gjelder ift alle didaktisk hovedpunktene (mål, innhold, etc).

- dialog spiller&lærer, lærer&trener
 - o formell/uformell
 - o Intervju av elev: elev&trener (samkjøring? Bli mer kritisk til hva som skjer i klubb/skole)
- samkjøring av treninger i klubb og skole ift:
 - o Totalbelastning,
 - o Restitusjon, skader
 - o Kamper. samlinger

Organisering og metode:

Fra skolens side, finnes det noe skriftlig ift:

- Induktiv/deduktiv undervisningsprinsipp
- Formell/funksjonell arbeidsform

- Teknikksentrert/spillsentrert tilnærming
- Spillaktivitet?
- Hensyn til hva som skjer i klubb?
- Differensiering?
 - o Ift. Skader, kamper, samlinger, nivå, osv.

Oppfølging spillere:

- Dialog med spiller?
 - o Hvor ofte?, formelle samtaler?, uformelle?
- Treningsdagbok?
 - o Frivillig?
- Egentrening?
 - o I regi av skole?, oppfølging av dette?
- Dialog med spillerens foreldre og trenere
- Utviklingsmål
 - o Frivillig?, oppfølging av disse?

Lærerforutsetninger:

- Hva ønsker skolen når de ansetter?
 - o Hva prioriteres?
 - Trenerutdanning?, trenererfaring?, lærerutdanning?, spillererfaring?
 - Hva med keepertrenere?
- Hva tror lærerne elevene opplever omkring opplegget?
 - o Samme syn?

Elevforutsetninger:

- Gruppeklima
 - o Mobbing, humørfyllt
 - o Mye sosial sammenligning (mestrings- /oppgaveorientert klima)
- Ferdighetsnivå:
 - o Kretslag, landslag
 - o tippeliga, 1./2./3. Div
 - o Jr.interkrets, aldersbestemt fotball
- Jenter sammen med gutter?
- Rekruttering:
 - o Skolen er aktiv i rekrutteringen: sender brev på spillere?
 - o Karakterer fra ungdomsskolen? Idrettspoeng?
 - o Elevene søker selv?
 - o Skolen blir tipset om spillere?
 - Fra hvem? Samarbeidspartnere?

Økonomi/ressurser:

- Antall spillere
- Antall trenere/lærere
- Keepertrener(e)

- Skole/staten finansierer
- Elevene selv finansierer
- Klubbene finansierer
- Hva får elevene av utstyr
 - o Treningsklær?
 - o Sko?
 - o Leggbeskyttere?
 - o Bagger?
 - o Overtreksdrakter?
 - o Etc.
 - o "Vandrende reklameskilt", mye sponning
- Mat?
- Transport?
- Internat?

Vedlegg 4

Forsøk på kategorisering av temaer til intervju av spillerne ved skolene.

Alder:

Klubb:

Posisjon på banen:

Trenings-/Kamparena

Oppfølging:

- Inntrykk av hvem som prioriteres?
- Like muligheter til alle?
- Fokus på de beste?

Innhold:

- Totalbelastning for deg (hvordan ser en vanlig skole-/treningsuke ut?)
 - o Klubbtrening, egentrening, skoletrening

Fasiliteter: (Se selv, sammenlign, observasjon i tillegg til intervju)

- Hvordan vurderer du fasilitetene? Renslighet, slum eller palass. Ligger det noen "danning i dette"?
- Baner
- Haller
- Garderober
 - o Skap, badstue, tørkeskap
- Mål/baller/vester/kjegler
- Fornøyd med transportordningen? Problematisk?

Samarbeid klubb: Finnes det undersøkelser som viser hva som er fornuftig? Gjelder ift alle didaktisk hovedpunktene (mål, innhold, etc).

- o Klubbtrener /lærer samkjørt i oppfølging av deg som spiller?
- o Gjør opplegget i klubb eller skole noe med inntrykket av de ulike, eller er det jevnt "nivå" på de to?
- samkjøring av treninger i klubb og skole ift:
 - o Totalbelastning
 - o Restitusjon
 - o Skader
 - o Kamper
 - o Samlinger
 - o Osv

Organisering og metode:

Fra skolens side, finnes det noe skriftlig ift:

- Induktiv/deduktiv undervisningsprinsipp.
 - o Blir spillernes meninger lyttet til på feltet?
- Formell/funksjonell arbeidsform

- Mye du og ball, eller mye med motspillere?
- Mye spillaktivitet?
- Mye hensyn til hva som skjer i klubb?
- Differensiering?
 - Ift. Skader, kamper, samlinger, nivå, osv.

Oppfølging spillere:

- Dialog med trener?
 - Hvor ofte?
 - Formelle samtaler?
 - Uformelle?
- Treningsdagbok?
 - Frivillig?
- Egentrening?
 - I regi av skole?
 - Oppfølging av dette?
- Dialog med spillerens foreldre og trenere
 - Er foreldrene oppdatert på din situasjon, hvorfor?
- Utviklingsmål
 - Frivillig?
 - Oppfølging av disse?

Lærerforutsetninger:

Dyktige lærere?
 Hva er de gode på?
 Hva kan de bli bedre på?

Elevforutsetninger:

- Gruppeklima
 - Mobbing, humørfyllt
 - Mye sosial sammenligning (mestrings-/oppgaveorientert klima)
- Ferdighetsnivå:
 - Kretslag, landslag
 - tippeliga, 1./2./3. Div
 - Jr. interkrets, aldersbestemt fotball
- Hva syntes du om (hvis tilfelle) Jenter sammen med gutter?
- Rekruttering: Hvordan ble du rekruttert?

Økonomi/ressurser:

- Hva syntes du om at der får/får ikke:
 - Transport
 - Mat, utstyr, osv – problematisk?
- Antall trenere/lærere
 - Er det for få, for mange, bra, dårlig
- Keepertrener(e)
 - Problematisk?
- Internat? - Problematisk at det mangler?