



Høgskolen i Bergen

Masteroppgave

MFAKS514

Predefinert informasjon

Startdato:	13-05-2016 12:00	Termin:	2016 VÅR
Ausltningsdato:	18-05-2016 12:00	Karakterform:	Norsk 6-trinnskala (A-F)
SIS-kode:	MFAKS514 1 MGM	Studiepoeng:	60
Eksamensform:	Masteroppgave og muntlig eksamen		
Intern sensor:	Jan Emil Ellingsen		

Student

Kandidatnr.: 257

Informasjon fra deltaker

Jeg godkjenner avtalen om Valgt
tilgjengeliggjøring av
masteroppgaven min i
BORA:



HØGSKOLEN
I BERGEN

BERGEN UNIVERSITY COLLEGE

Talentforståelse og spillerutvikling ved norske
og danske toppidrettsgymnaser

Talent understanding and player-development
in Norwegian and Danish sport schools

Ulrik Torkildsen Risberg

Master i fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø

Høgskolen i Bergen

Avdeling for lærerutdanning

Innleveringsdato 18.05.2016

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en spennende, utviklende og ikke minst lærerikt prosess. Til tross for at arbeidet har vært krevende og utfordrende, ville jeg ikke vært det foruten. Det er flere personer som har bidratt på ulike måter i denne undersøkelsen, og den hadde ikke vært mulig å gjennomføre uten disse.

Jeg ønsker spesielt å takke alle informantene mine, som i en ellers hektisk hverdag tok seg tid til meg og min undersøkelse. Videre vil jeg rette en stor takk til min to veiledere, Anne Grete Danielsen ved Universitetet i Bergen og Ann-Kristin Nilsen ved Høgskolen i Bergen. Deres tilbakemeldinger, konstruktive kritikk og kloke råd har vært til veldig stor hjelp i denne krevende prosessen.

Jeg vil også takke min mor og far for deres hjelp med korrekturlesing og hjelp underveis med denne masteroppgaven. Deres bidrag har hjulpet mer enn dere tror!

Kjersti, tusen takk for motivasjon og støtte gjennom et krevende år.

Til alle medstudenter, tusen takk for deres kommentarer og hjelp underveis og ikke minst to fine år sammen!

Ulrik Torkildsen Risberg

Bergen, mai 2016

Sammendrag

Introduksjon

Undersøkelsen er gjort i forbindelse med masterprogrammet ”Fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø” ved Høgskolen i Bergen, avdeling for lærerutdanning. Hensikten er todelt. For det første ønsker jeg å undersøke og lære av fire håndballtrenere sin *talentforståelse*. For det andre ønsker jeg å undersøke og lære hvordan disse fire skolene arbeider med spillerutvikling av mannlige håndballspillere. Den første hovedproblemstillingen, *hvordan forstår trenere ved norske og danske toppidrettsgymnaser talent?*, tar sikte på å forsøke å belyse undersøkelsens første hensikt. Den andre hovedproblemstillingen, *hvordan arbeider norske og danske toppidrettsgymnaser med spillerutvikling av mannlige håndballspillere?*, vil forsøke å belyse undersøkelsens andre hensikt. For å få en utvidet forståelse av både talentforståelse og spillerutvikling, har både norske og danske skoler blitt inkludert.

Metode

Undersøkelsen har utelukkende anvendt en kvalitativ metode. Det er blitt utført fire kvalitative forskningsintervjuer med fire håndballtrenere. Disse trenerne arbeider ved to toppidrettsgymnaser i Norge og to i Danmark. Alle intervjuene ble utført personlig på skolene i henholdsvis Norge og Danmark.

Resultat

Resultatene tyder på at de norske trenerne har en nokså lik talentforståelse. Begge de norske trenernes talentforståelse kan se ut til å være tuftet på fysiske og/eller mentale ferdigheter, samt håndball-tekniske og taktiske ferdigheter hos utøverne. Den ene danske treneren var i sin forklaring av sin talentforståelse tydelig på at en utøver gjerne kunne ha gunstige fysiske eller mentale forutsetninger, men at hans talentforståelse i hovedsak handlet om hardt arbeid over tid, samt å være i et riktig miljø. Den andre danske treneren var mest opptatt av miljøet rundt utøveren i sin talentforståelse. Miljøet var det som definerte om en utøver var et talent eller ikke.

For å undersøke hvordan spillerutviklingen ble utført ved skolene, slik hovedproblemstilling 2 tar sikte på å belyse, har undersøkelsen forsøkt å belyse sammenhengen mellom skolens *målsettinger, tilrettelegginger, krav, inntak, og samarbeid*. Ved de norske skolene kan resultatene tyde på at det er en klar *målsetting* for skolene å utvikle utøverne til et gitt

sportslig nivå. Hos de danske skolene varierte målsettingene mellom et klart akademisk fokus og å tilegne utøverne en gitt livsstil. *Tilretteleggingene* ved de norske skolene syntes å være nokså like, da begge skolene var tydelig opptatt av fysisk trening, samt håndballmessig trening. De norske skolene inkluderte også arbeid med mentale ferdigheter i sine tilrettelegginger. Ved de danske skolene varierte tilretteleggingene mellom å tilby utøverne en hverdag som i størst mulig grad skulle sikre deres doble karriere (skole og idrett), og å gi utøverne nærvær, trygghet og oppmerksomhet, både fra trenerne, men også i form av fasiliteter som fremmer utøvernes utvikling. *Kravene* ved alle skolene tydet på at de var opptatt av hvordan utøverne strukturerte og planla hverdagen sin. *Inntaket* av nye utøvere ved de norske skolene tydet på at disse to skolene var opptatt av utøvere med enten fysiske ferdigheter, eller håndball-tekniske og taktiske ferdigheter. Utøvernes motivasjon var også sentralt ved den ene norske skolen. Ved den ene danske skolen kunne det se ut til at de både var opptatt av nåværende, men også fremtidig sportslig potensiale. Også ved denne skolen var utøvernes motivasjon sentralt for inntak. Den siste danske skolen var den som skilte seg mest ut hva inntak angikk. Her var det verken akademiske eller sportslige forutsetninger som lå til grunn for inntak. Denne skolen kunne kun ta inn 1/3 av søkerne, og inntaket ble her gjort ved loddtrekning. Det ble likevel presisert at skolen var opptatt av at nye utøvere viste en ambisiøs holdning og at de var villige til å arbeide hardt. Alle skolene anså *samarbeid* med utøvernes klubbtrenerne som verdifullt. Alle fire skoletrenerne ga uttrykk for at mente at dette samarbeidet fungerte godt.

Konklusjon

Talentforståelsen til alle trenerne ser ut til å være tuftet på en dynamisk, utviklingsorientert talentforståelse. Trenerens talentforståelse varierte mellom å fokusere på fysiske-, mentale, håndballmessige og miljømessige faktorer. I forhold til *spillerutvikling* ser det ut til at det er en nokså klar sammenheng mellom målsettinger, tilrettelegginger, krav, inntak og samarbeid i forhold til hvordan skolene arbeider med spillerutvikling av mannlige håndballspillere. Det skal i denne forbindelse presiseres at skolene i ulik grad vektlegger ulike målsettinger for spillerutviklingen, noe som også fører til ulikheter i hvordan det praktiske utviklingsarbeidet ved skolene utføres. Det kan derfor argumenteres for at skolene har en ulik tilnærming til spillerutvikling av mannlige håndballspillere.

Summary

Introduction

This study is done in conjunction with the master program "Physical activity and diet in a school environment", at Bergen University College, Faculty of Education. There is a twofold purpose for this study. The first purpose is to examine and learn from four handball coaches *talent understanding*. These coaches work at two elite sport-schools in Norway and two in Denmark. The second purpose of this study is to examine and learn how these four elite sport-schools are working with player development of male handball players. The first topic question, *how do coaches at Norwegian and Danish elite sport-schools understand talent?*, aims to analyse the study's first purpose. The second topic question, *how are Norwegian and Danish elite sport-schools working with player development of male handball players?*, will attempt to shed light on the study's second purpose.

Methods

The study has exclusively used a qualitative method. It has been performed four qualitative research interviews with four handball coaches affiliated with the respective schools. All interviews were conducted in person at the schools respectively in Norway and Denmark.

Results

The results of this study suggest that the Norwegian coaches have a fairly equal talent understanding. Both the Norwegian coaches talent understanding may appear to be based on physical and mental skills, as well as handball technical and tactical skills. One Danish coach was evident that an athlete might well have beneficial physical or mental abilities, but that talent mainly consisted of hard work over time, and to be in a proper environment. The other Danish coach was most concerned about the environment around the athlete in his understanding of talent. The environment was, according to him, crucial in defining an athlete's talent.

To investigate how player development of male handball players was conducted at the schools, the study sought to identify the relationship between the schools' objectives, adaptations, requirements, consumption, and cooperation. At the Norwegian schools the results could indicate that there was a clear objective for schools to develop athletes for a given athletic level. At the Danish schools the objectives varied between a clear academic

focus and dedicate athletes a given lifestyle. Facilitation by the Norwegian schools was fairly similar. Both schools were clearly concerned with physical exercise, as well as technical- and tactical handball training. The Danish schools facilitation ranged between providing athletes schooling that as far as possible ensures their dual career (school and sports), and to give athletes the presence, confidence and attention. This presence, confidence and attention were tried given both from the coaches, but also in terms of facilities that promoted athletes' development. The schools requirement from their athletes indicated that all schools were concerned about how the athletes structured and planned their daily lives. The intake of new athletes in the Norwegian schools indicated that these two schools were interested in athletes with either physical or mental skills as well as technical- and tactical handball skills. Athletes motivation was also central in one Norwegian school. At one Danish school it could appear that they were both concerned with the current, but also future handball potential. Also at this school the athletes' motivation was central for intake. The last Danish school distinguished most what intake concerned. There were neither academic nor sporting assumptions that formed the basis for admission. This school could only take in 1/3 of their applicants, and intake was here done by the lottery principle. However, it was specified that the school were concerned that new practitioners showed an ambitious attitude and that they were willing to work hard. All schools considered collaboration with athletes club coaches as valuable. It also turned out that the school coaches at all four schools believed that this collaboration worked well.

Conclusion

All the coaches' talent understanding seemed to be based on a dynamic, development-oriented understanding. The coaches' talent understanding ranged from focusing on physical, mental, handball and environmental factors. It appears that there is a fairly clear correlation between objectives, adaptations, requirements, admission and cooperation in relation to how schools work with player development of male handball players. It should in this regard be noted that the schools in varying degrees emphasize different objectives for player development, which also leads to differences in how the practical development of the players in the schools are performed. It can therefore be argued that schools have a differing approach to player development of male handball players.

Innholdsfortegnelse

FORORD	II
SAMMENDRAG	III
SUMMARY	V
1.0 INTRODUKSJON OG TEORETISK FORANKRING	1
1.1 TALENT.....	1
1.2 EN SNEVER TALENTFORSTÅELSE.....	2
1.3 EN UTVIDET TALENTFORSTÅELSE.....	3
1.4 LÆREPLAN OG TOPPIDRETTSFAGET I NORGE OG DANMARK	4
1.5 TALENT- OPPDAGELSE, IDENTIFIKASJON, UTVIKLING OG UTVELGELSE	5
1.6 <i>Talentoppdagelse og talentidentifikasjon (TI)</i>	5
1.7 <i>Talentutvikling (TU)</i>	7
1.8 <i>Talentutvelgelse</i>	9
1.9 GAGNÉ (2004) SIN TALENTMODELL.....	10
1.10 BRONFENBRENNERS ØKOLOGISKE UTVIKLINGSMODELL.....	11
1.11 <i>Mikronivået</i>	12
1.12 <i>Mesonivået</i>	12
1.13 <i>Eksonivået</i>	13
1.14 <i>Makronivået</i>	13
1.15 TIDLIG SPESIALISERING.....	14
1.16 DELIBERATE PRACTICE	14
1.17 DELIBERATE PLAY.....	15
1.18 DEVELOPMENTAL MODEL OF SPORT PARTICIPATION (DMSP)	17
2.0 HENSIKT OG PROBLEMSTILLINGER	18
3.0 METODE	20
3.1 PROBLEMSTILLING	20
3.2 KVALITATIV METODE	21
3.3 FORSKERENS FORFORSTÅELSE	21
3.4 DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJUET.....	23
3.5 FORSKNINGSETISKE BETRAKTNINGER	24
3.6 FORMÅL, UTVALG OG INKLUSJONSKRITERIER	26
3.7 INTERVJUGUIDE.....	27
3.8 GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE	28
3.9 TRANSKRIBERING	28
3.10 KODING OG KATEGORISERING.....	29
3.11 FENOMENOLOGISK ANALYSE.....	31
3.12 PÅLITELIGHET, GYLDIGHET OG OVERFØRBARHET	31
3.13 <i>Pålitelighet</i>	32
3.14 <i>Gyldighet</i>	33
3.15 <i>Overførbarhet</i>	35
4.0 PRESENTASJON AV RESULTATANALYSE	35
4.1 PRESENTASJON AV INFORMANTENE	35
4.2 TRENERNES TALENTFORSTÅELSE.....	36

4.3 SKOLENES MÅLSETTINGER.....	37
4.4 SKOLENES TILRETTELEGGINGER.....	39
4.5 SKOLENES KRAV TIL UTØVERNE.....	41
4.6 SKOLENES INNTAK AV NYE UTØVERE.....	43
4.7 SAMARBEID MELLOM SKOLETRENER OG KLUBBTRENER.....	44
4.8 SAMARBEID MELLOM SKOLETRENER OG UTØVER.....	46
4.9 SAMARBEID MELLOM SKOLETRENER OG SKOLELÆRERE.....	47
5.0 DRØFTING OG DISKUSJON.....	47
5.1 TRENERNES TALENTFORSTÅELSE.....	47
<i>Trener A og B.....</i>	<i>47</i>
<i>Trener-C.....</i>	<i>48</i>
<i>Trener-D.....</i>	<i>49</i>
5.2 SKOLENES MÅLSETTINGER.....	51
<i>Skole-A.....</i>	<i>52</i>
<i>Skole-B.....</i>	<i>53</i>
<i>Skole-C.....</i>	<i>53</i>
<i>Skole-D.....</i>	<i>54</i>
5.3 SKOLENES TILRETTELEGGINGER.....	57
<i>Skole-A.....</i>	<i>57</i>
<i>Skole-B.....</i>	<i>59</i>
<i>Skole-C.....</i>	<i>60</i>
<i>Skole-D.....</i>	<i>61</i>
5.4 SKOLENES KRAV TIL UTØVERNE.....	62
<i>Skole-A.....</i>	<i>62</i>
<i>Skole-B.....</i>	<i>64</i>
<i>Skole-C.....</i>	<i>64</i>
<i>Skole-D.....</i>	<i>65</i>
5.5 SKOLENES INNTAK AV NYE UTØVERE.....	65
5.6 SAMARBEID MELLOM SKOLETRENERE OG KLUBBTRENERE.....	68
5.7 SAMARBEID MELLOM SKOLETRENER OG UTØVER.....	71
5.8 SAMARBEID MELLOM SKOLETRENERE OG SKOLELÆRERE.....	72
5.9 SAMARBEID SETT I LYS AV SKOLENES MÅLSETTINGER.....	72
5.10 DRØFTING AV MÅLSETTINGER PÅ ULIKE NIVÅ.....	74
<i>Skole A og B.....</i>	<i>74</i>
<i>Skole C og D.....</i>	<i>75</i>
5.11 SAMMENHENG MELLOM MÅLSETTINGER PÅ ULIKE NIVÅER OG RELASJONER PÅ MIKRONIVÅ.....	77
<i>Skole A og B.....</i>	<i>77</i>
<i>Skole C og D.....</i>	<i>78</i>
5.12 KRAV.....	79
<i>Skole-A.....</i>	<i>79</i>
<i>Skole-B.....</i>	<i>80</i>
<i>Skole-C.....</i>	<i>80</i>
<i>Skole-D.....</i>	<i>81</i>
6.0 OPPSUMMERING, KONKLUSJON OG VIDERE FORSKNING.....	82
6.1 OPPSUMMERING AV TRENERNES TALENTFORSTÅELSE.....	82
6.2 KONKLUSJON – TRENERNES TALENTFORSTÅELSE.....	83
6.3 OPPSUMMERING – SPILLERUTVIKLING VED SKOLENE.....	83

6.4 Skole-A.....	86
6.5 Skole-B.....	86
6.6 Skole-C.....	87
6.7 Skole-D.....	87
6.8 KONKLUSJON SPILLERUTVIKLING VED SKOLENE	88
7.0 REFERANSER.....	89
VEDLEGG 1 - FIGURLISTE	96
VEDLEGG 2 – SAMTYKKEERKLÆRING	97
VEDLEGG 3 – GODKJENNING FRA NSD	99
VEDLEGG 4 – INTERVJUGUIDE	101

1.0 Introduksjon og teoretisk forankring

I dag tilbyr 24 videregående skoler i Norge programfaget *toppidrett* i kombinasjon med ordinær studiespesialiserende opplæring (Utdanning.no, 2016). Det har vært en økning i både antall skoler som tilbyr programfaget toppidrett og antall elever som søker seg inn på slike skoler de siste årene (Knudsen, 2016; Næss, 2016; Søvik, 2016). Også for private skoler som tilbyr programfaget toppidrett kan det se ut til at det har vært en økning de siste årene. Dette kan sees gjennom statsbudsjettets økning i støtte pr. elev, som før statsbudsjettet for 2014 var 10.236 kr. I statsbudsjettet for 2014 ble denne støtten økt til rundt 16.000 kr pr. elev i året (Løken, 2013). Gjennom sin økning i støtte på nesten 6000 kr pr. elever. pr. år. kan dette tyde på at staten ønsker å satse på slike skoler. Eiterspørselen for slik kombinert skolegang viser seg for eksempel gjennom forsøk på å starte private ungdomsskoler tilrettelagt for toppidrett (Ferguson, 2015). Også i Danmark kan det se ut til å være interesse for videregående skoler tilpasset toppidrett. I følge *Team Danmark*, (den danske versjonen av Olympiatoppen) som er det overordnede organet for danske elitesport-skoler, finnes det pr dags dato 26 skoler med tilbud om elitesport (Team Danamrk, U.Å).

Treningen ved slike skoler kommer ved siden av ordinær klubbtrening, noe som kan bety at enkelte utøvere trener opp mot 25 timer i uken. Det kan være slik at utøverne som søker seg til slike skoler gjerne oppfattes som talentfulle av enten seg selv, trenere, medspillere eller foreldre. I følge både Enoksen (2002) og Simonton (1999) er det imidlertid ofte uklart hvilke kvaliteter hos en utøver som legges til grunn når en beskriver utøveren som talentfull, eller ikke.

Gjennom arbeidet med denne undersøkelsen har det vist seg at det finnes mange studier, mye litteratur og forskning rundt både talent og spillerutvikling. Det har derimot vist seg at det finnes få studier, lite litteratur og forskning knyttet til talentforståelse og spillerutvikling ved toppidrettsgymnaser, spesielt i kombinasjon med håndball. Denne undersøkelsen vil derfor undersøke *talentforståelsen* hos fire trenere ved to norske og to danske toppidrettsgymnaser. Videre ønsker også undersøkelsen å vise hvordan disse fire skolene arbeider med *spillerutvikling* av mannlige håndballspillere.

1.1 Talent

Talentbegrepet er ofte brukt for å beskrive mennesker med eksepsjonelle ferdigheter innen idrett, kunst, musikk og vitenskap (Ericsson, Krampe, Tesch-Römer & Kintsch, 1993). Selv

om begrepet talent blir brukt ofte, er det et komplekst konsept som er vanskelig å definere (Baker, Schorer & Cobby, 2012; Durand-Bush & Salmela, 2001; Tranckle & Cushion, 2006; Vaeyens, Lenoir, Williams & Philippaerts, 2008). Samtidig mangler det et klart teoretisk rammeverk som definerer hva et talent er. En av hovedgrunnene til den manglende konsensusen om talent er den mangeårige debatten om naturens relative bidrag og kulturen i utviklingen av talentet (Vaeyens et al., 2008). Til tross for manglende konsensus om, og utfordringene knyttet til talentbegrepet, er det utstrakt bruk av begrepet i idretten. En beskriver gjerne en utøver som talentfull, mens det samme ikke gjelder en annen.

1.2 En snever talentforståelse

Å forstå talent i snever forstand vil si å fokusere på prestasjonsnivået til en utøver i ung alder, altså hvor god en utøver er der og da (Johansen, Høigaard & Fjeld, 2009). I snever forstand kan talent kan også forstås gjennom følgende definisjon “As its most basic level, talent refers to the quality (or qualities) identified at an earlier time that promotes (or predicts) exceptionality at a future time” Baker et al. (2012, s. 3). En utøvers talent kan, gjennom en slik snever talentforståelse, bli forstått gjennom prestasjoner i ung alder. Blir disse ferdighetene ansett som fremragende kan de betraktes som indikasjoner på fremtidige eksepsjonelle prestasjoner. En lignende, snever, beskrivelse finner man også hos Howe, Davidson og Sloboda (1998). Her defineres et talent ved å vise til fem egenskaper en utøver må oppfylle for å bli karakterisert som et idrettslig talent. Talent stammer for det første i genetisk overførbare strukturer, følgelig er det til en viss grad medfødt. For det andre vil ikke nødvendigvis et talents fulle potensiale være synlig på et tidlig stadium, men det vil likevel på forhånd vise seg visse indikasjoner på talentet. Disse indikasjonene på talentet vil fagfolk kunne identifisere tilstedeværelsen av før eksepsjonelle nivåer har blitt vist. For det tredje vil disse tidlige indikasjonene på talentet gi grunnlag for å forutsi hvem som sannsynligvis vil utmerke seg. For det fjerde er det kun et fåtall som besitter talent, hvis alle barn eller unge utøvere var talenter, ville det ikke vært noen måte å forutse eller forklare ulik grad av tidlig suksess. For det femte er talent relativt domenespesifikt (Howe et al., 1998, s. 399).

Definisjonene til Baker et al. (2012) og Howe et al. (1998) tar begge høyde for at talentet, i hvert fall til en viss grad, må kunne identifiseres i tidlig alder. Ferdigheter og prestasjoner i tidlig alder er avgjørende for om en utøver for eksempel er et idrettslig talent eller ikke. Disse ferdighetene vist i ung alder er, også i følge definisjonene, bestemmende for å si hvem som vil utvikle seg senere i karrieren. I følge Howe et al. (1998) er også gener avgjørende for om en utøver har et talent eller ikke. Videre hevdes det også av Howe et al. (1998) at ikke alle

kan være talenter på de samme områdene, men at talent er relativt domenespesifikt. Med andre ord blir da for eksempel en utøvers idrettslige talent, i disse to definisjonene, forstått som en statistisk størrelse som i liten grad lar seg påvirke. Enten har man et talent i en idrett, eller ikke (Johansen et al., 2009).

Ommundsen og Høigaard (2008) kritiserer at trenere i stor utstrekning bruker et for snevert talentbegrep. Dette talentbegrepet er basert på snevre og ufullstendige kriterer i form av altfor stort fokus på fysiske og motoriske ferdigheter, hevder de. Talent innebærer langt mer enn disse elementene, nemlig evne til selvregulering, viljestyrke, stresstoleranse og evne til å takle egne følelser (Ommundsen & Høigaard, 2008). Det er en utfordring for trenere å utøve en idrettslig praksis som er tuftet på en fornuftig oppfatning av hva talent er fordi det ikke finnes et tydelig og klart rammeverk for hva et talent er. I følge Ommundsen og Høigaard (2008) er ikke talent ensbetydende med tidlig identifiserbare fysiske og motoriske kvaliteter i form av gode prestasjoner i ung alder. Dette synet støttes også av Ellingsen (2009) som poengterer at medfødte evner ofte først kan identifiseres senere i livet og at barn og unges utvikling skjer ulikt. Å praktisere talentidentifikasjon gjennom å fokusere for mye på fysiske og motoriske kvaliteter, vist i form av gode prestasjoner i ung alder kan være problematisk. Grunnen til dette er at forskning viser at det er svært vanskelig å forutsi, basert bare på observasjoner av ferdighet i en ung aldersfase, hvem som til sist ender som opp som utøvere på høyt nasjonalt og internasjonalt nivå (Ommundsen & Høigaard, 2008).

1.3 En utvidet talentforståelse

Synet på mennesket har endret seg siden 1980 og 1990 tallet (Enoksen, 2002). Det har i følge Enoksen (2002) gradvis skjedd et paradigmeskifte i forhold til hvordan man betrakter mennesket. Man har flyttet fokuset vekk fra et ensidig mekanisk syn på mennesket. Fokuset er i større grad mer en helhetlig forståelse tuftet på erkjennelsen av en grunnleggende sammenheng og gjensidig avhengighet mellom fysiske, biologiske, psykologiske, sosiale og kulturelle fenomener (Enoksen, 2002).

Som motsvar på den snevre statiske talentforståelsen operer man med et mer utvidet og dynamisk talentbegrep i litteraturen. “[...] talent is not merely a performance outcome, a set of particular characteristics or a straightforward linear process. Multiple factors (e.g., individual, social, environmental) determine whether someone demonstrates the potential for success (Baker et al., 2012, s. 4)”. Johansen et al. (2009) beskriver et utvidet talentbegrep som evne og mulighet til å utvikle sitt potensial. I motsetning til definisjonene av en snever talentforståelse, tilegnes et talent her flere faktorer. Dette er faktorer som utøveren selv kan

kontrollere, men også elementer som ligger utenfor utøverens kontroll.

Davids og Baker (2007) påpeker at man ikke bare kan støtte seg på enten miljømessige eller genetiske faktorer når man skal diskutere hva som er årsaken til at noen oppnår suksess i idrett, andre ikke. Davids og Baker (2007) understreker at både miljø og gener enten begrenser eller fremmer utøverens utvikling. Dette skjer i et dynamisk samspill mellom genetisk råmateriale, personlige faktorer og muligheter i utøverens miljø. Med andre ord er ikke disse faktorene gjesidig utelukkende.

1.4 Læreplan og toppidrettsfaget i Norge og Danmark

Studieretning for idrettsfag ble en del av den videregående opplæringen i norsk skole i 1974 (Kårhus, 2001). Årsaken til idrettens inntog i den videregående skole var et ønske om at en større del av ungdomskullene skulle bli tatt hånd om enn hva gymnaset og yrkesskolene hadde gjort tidligere (Kårhus, 2001). "[...] forslaget om idrett som skolefag og en idrettsfaglig studieretning ble gitt tyngst samfunnsmessig og politisk legitimitet gjennom Steen-komiteens generelle vurdering av *skolens ansvar for helserettet fysisk fostring*" (Kårhus, 2001, s. 203). I forbindelse med innføringen av LK-06 ble faget "toppidrett" etablert i den videregående skolen. Legitimering av idrettens plass i videregående utdanning har forandret seg drastisk siden 1970-tallets fokus på å sørge for at flest mulig gjennomførte skolegangen ut over grunnskolen. Ser man til formålet i læreplanen i toppidrett kommer dette tydelig frem:

Opplæringen i programfaget toppidrett kan bidra til at Norge får bevisste idrettsutøvere som kan oppnå gode resultater både regionalt, nasjonalt og internasjonalt. [...] Systematisk og målrettet trening for å øke prestasjonsevnen innebærer også bevisstgjøring om verdier og holdninger og hvilke krav til livsstil og atferd som stilles til en toppidrettsutøver (Utdanningsdirektoratet, 2006a, s. 2).

Formålet med programfaget toppidrett presiserer at skolene som tilbyr dette faget skal kunne bidra til utvikle utøvere på regionalt, nasjonalt og internasjonalt nivå. I kompetansemålene for toppidrett finner man en mer inngående forklaring på hvordan skolene skal oppfylle formålet med faget. Blant annet står det i kompetansemålene for Vg 1, 2 og 3 at eleven skal "gjennomføre systematisk og målrettet trening i spesialidretten" (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Videre er det også et kompetansemål gjennom alle årene ved videregående utdanning at elevene skal kunne "vurdere krav til livsstil som stilles til en toppidrettsutøver" (Utdanningsdirektoratet, 2006b). To andre kompetansemål som også er felles for alle tre årene ved et toppidrettsgymnas er at elevene skal "utvikle basisegenskaper som gir grunnlag for økt

treningsbelastning” og ”gjennomføre skadeforebyggende trening i spjesialidretten” (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Dette er styringsdokumenter de norske skolene, skole A og B, må forholde seg til.

Team Danmark (U.Å), *Lov om Eliteidræt* (2004) og *Lov om Efterskoler* (2015) er danske styringsdokumenter som på enkelte områder kan minne om de norske styringsdokumentene.

Skoler som er samarbeidspartnere med Team Danmark (dansk versjon av Olympiatoppen) er underlagt *Lov om Eliteidræt* (2004). I §1 står det blant annet at Team Danmarks samarbeidspartnere skal ”sikre en forsvarlig utvikling af eliteidrætsudøvere fysisk, personligt og socialt”. I samme paragraf finner man også at en Team Danmark skole skal: ”tilvebringe uddannelses tilbud til eliteidrætsudøvere”. Samtidig kommer det tydelig frem i *Lov om Eliteidræt* (2004) at utdanningsinstitusjoner som samarbeider med dem skal ” iværksætte trænings- og instruktionsmuligheder for eliteidrætsudøvere”. Dette er føringer den ene danske skolen må etterkomme, da denne skolen (skole-C), er en Team Danmark samarbeidspartner.

Den andre danske skolen (skole-D) er ikke en Team Danmark samarbeidspartner. Dette er en kostskole, som er underlagt *Lov om Efterskoler* (2015). Skolens vedtekter er bygget på denne loven. Disse vedtektene er godkjent av *Det danske undervisningsministeriet* (Ikast, 2011). I disse vedtektene står det blant annet følgende:

Efterskolens formål er at tilbyde almindennende undervisning på 9. – 10. kl. niveau samt udvikle den enkelte elevs færdigheder i en eller flere idrætter. [...].

Idrættsefterskolen skal være forum for inspiration, der virker for at udbrede kendskabet til idrættens mange facetter i befolkningen og i det samfund, elevene er en del af (Ikast, 2011, s. 3).

Dette er de styringsdokumentene de fire skolene må forholde seg til, og som skal være styrende for hvordan skolene driver sin undervisningsvirksomhet.

1.5 Talent- oppdagelse, identifikasjon, utvikling og utvelgelse

1.6 Talentoppdagelse og talentidentifikasjon (TI)

Litteraturen skiller mellom talentoppdagelse og talentidentifikasjon. Talentoppdagelse beskriver fasen hvor en utøver som ikke allerede utøver den aktuelle sporten blir oppdaget (Mohamed et al., 2009). Grunnet studiens formål vil ikke talentoppdagelse bli behandlet.

Talentidentifikasjon (TI) er prosessen med å finne utøvere som allerede er aktive i en gitt idrett, og som innehar potensial til å utmerke og utvikle seg i den (Vaeyens et al., 2008). Å

skape den mest effektive modellen for talentidentifikasjon har imidlertid vist seg å være svært krevende, i følge en litteraturgjennomgang gjort av Wolstencroft (2002). Dette synet støttes også av flere andre (Abbott, Button, Pepping & Collins, 2005; Baker et al., 2012; Henriksen, 2008; Kannekens, Elferink & Visscher, 2011). Reilly, Williams, Nevill og Franks (2000) påpeker også at det er få TI-modeller, om noen, som er globalt aksepterte. Likevel benytter mange lag og organisasjoner TI-programmer. Dette være seg programmer tilpasset å gi unge utøvere en strukturert treningshverdag med hensikt å utvikle deres ferdigheter. Grunnen til dette er et ønske om å få avkastning på de finansielle investeringene som blir brukt på unge, lovende utøvere i form av å få seniorspillere på høyt nasjonalt og internasjonalt nivå (Williams, 2000). En annen årsak til den utstrakte bruken av TI-programmer er å fremskynde utviklingsprosessen til utøverne, slik at laget tidligere kan dra nytte av dem (Vaeyens et al., 2008). En vanlig TI-metode har vært å analysere hvilke ferdigheter eliteutøvere besitter, for så å prøve å overføre dette til unge talenter gjennom miljø og trening (Enoksen, 2002). Ferdighetene som blir målt har i stor grad vært fysiologiske, psykologiske, antropometriske og tekniske variabler innen aldersspesifikke grupper. Disse testene har vist seg problematiske av flere grunner; forskere som bruker slike tverrsnittsmodeller ved testing baserer arbeidet sitt på en antagelse om at kriteriene for suksess i senioridrett kan bli overført som grunnlag for å identifisere yngre talenter (Wolstencroft, 2002). I en studie av Lidor et al. (2005) ble det undersøkt om det var forskjeller i hvem som ble tatt ut på ungdoms- og juniorlandslag i håndball gjennom en toårs periode. 405 utøvere ble testet i 5 fysisk-motorisk tester; to eksplosive styrketester, to hurtighetstester samt en agility-test. I tillegg ble høyde og vekt kartlagt. Med unntak av en fysisk-motorisk test, viste det seg at ingen av de fysisk-motoriske testene var sensitive nok til å skille mellom utøvere tatt ut til landslag, og de som ikke ble tatt ut. Det ble heller ikke observert noen signifikant forskjell i hvem som ble tatt ut i forhold til høyde og vekt. Reilly et al. (2000) konkluderer derimot med at deres testbatteri kan være relevant for å etablere referansedata for bruk ved selektering av unge utøvere til talentprogrammer. Reilly et al. (2000) sin undersøkelse hadde færre deltagere, 31 fotballspillere i alderen 15-16 år. I motsetning til Lidor et al. (2005) sin undersøkelse ble det gjort flere antropometriske (menneskekroppens proporsjoner) målinger, fysisk kapasitet ble testet grundigere og tekniske ferdigheter ble testet nøyere. Dessuten var psykologiske faktorer en del av testbatteriet. Eliteutøverne scoret betraktelig bedre på agility (retningsforandringer) og hurtighetstestene samt egosentrering og forventninger til egne ferdigheter. Det ble også observert signifikant bedre aerob kapasitet og mindre kroppsfett hos eliteutøverne. I den tekniske dribbletesten kom det også frem at eliteutøverne scoret bedre enn andre.

En undersøkelse av Srhoj, Rogulj, Zagorac og Katić (2006) viste at det fantes grunnlag for å selektere håndballspillere på bakgrunn av fysiske tester. 155 kvinnelige håndballspillere gjennomgikk fysisk-motoriske, eksplosive og koordinative tester da de var 12 ½ år gamle. Syv år senere ble det undersøkt hvor mange som fortsatt var aktive med idretten og på hvilke nivå de konkurrerte. 136 av utøverne hadde enten sluttet med håndball, eller spilte på et lavere nivå. De resterende 19 utøverne konkurrerte på elitenivå. Ved å gjennomgå de 7 år gamle testresultatene kom Srhoj et al. (2006) frem til at de som konkurrerte på elitenivå, allerede i 12 års alderen hadde et fortrinn fysisk-motorisk, eksplosivt og koordinativt. Póvoas et al. (2012) fant i sin kartlegging av fysiske krav hos eliteutøvere i håndball at spesielt den aerobe, men også den anaerobe kapasiteten var viktig. Deres artikkel pekte også på at styrketrening og eksplosivitet var meget sentralt for håndballspillere på elitenivå.

En annen metode for å identifisere talenter har vært å bruke talentspeidere. Lovende utøvere, innenfor idrett, som blir oppdaget får delta på prøvetreninger og treningskamper. Denne prosessen blir kritisert i reviewet til Williams (2000). Her pekes det på at klubber må finne mer objektive og effektive prosedyrer for talentidentifikasjon enn prøvetreninger og treningskamper. Årsaken til dette er at denne måten å predikere suksess på i for stor grad er basert på intuisjon, fremfor objektive kriterier (Williams, 2000).

Til tross for at det er vanskelig å identifisere de beste parameterne for å måle fremtidens suksessfulle utøvere, skriver Baker et al. (2012) at dette ikke er umulig. Baker et al. (2012) påpeker også at hvis man vet hvilke kvaliteter man skal se etter i tidlig alder, vil det være fordelaktig å identifisere og selektere utøverne som innehar disse.

1.7 Talentutvikling (TU)

I følge Williams og Reily (2000) har talentutvikling (TU) blitt stadig mer populært de siste årene. Kort forklart er TU hvordan klubben eller forbundet legger til rette for at utøverne skal få realisert sitt potensiale. Populariteten til TU har medført at forskerne gradvis har skiftet fokusområde vekk fra talentoppdagelse og talentidentifikasjon. Søkelyset har i følge Williams og Reily (2000) i langt større grad blitt rettet mot det de kaller ”talent guidance” i tillegg til talentutvikling. Martindale, Collins og Abraham (2007) kartla i en større undersøkelse hva 16 trenere på elitenivå, innenfor 13 ulike idretter, mente var viktige kriterier for god talentutvikling: Det var viktig at det var sammenhengende, langsiktige mål og metoder: Målene og metodene måtte konsekvent bli prioritert gjennom hele utviklingsprosessen for å forberede utøverne på å bli seniorutøvere. Utdanning, integrering og bruk av ytre påvirkninger ble også påpekt da det ikke var nok at bare trenernes innflytelse var sammenhengende.

Foreldre, medelever, lærere og lagkameraters innflytelse måtte også være sammenhengende. Det måtte også være klare forventninger og koblinger til senioridretten. De som var involvert i, og ansvarlige for, utviklingsprosessen trengte en klar forståelse av dynamikken i spillerutviklingsprosessen. I denne sammenheng var for eksempel ikke alderslike grupper nødvendigvis en nøkkel til suksess i senioridretten. Utøvergruppene burde differensieres på bakgrunn av ferdighet, ikke nødvendigvis alder. Treningsprogrammene til utøverne måtte også tilpasses. Da utvikling i stor grad er en individuell prosess, kreves det treningsplaner tilpasset den enkelte utøvers behov i forhold til målsettinger og ferdigheter. Eierskap, autonomi og indre motivasjon ble også identifisert som sentralt. Utøverne måtte både være i stand til, og villige til, å ta et økende ansvar for egen utvikling. Ikke bare som utøvere, men også som mennesker. Ferdigheter som selvbevissthet, selvtillit, motivasjon, autonomi for læring og egenansvar ble i denne sammenheng identifisert som avgjørende ferdigheter. Videre var det viktig at fokuset var på utvikling, og ikke bare på tidlig suksess. Samværet mellom trener og utøver ble også identifisert som viktig. Dette samværet burde være uformelt. Dette fordi slikt samvær førte til utveksling av viktig informasjon man ikke ville fått gjennom et mer formelt møte. Dessuten medførte dette økt tillit mellom trener og utøver. Hvordan utøverne hadde det med seg selv kom også frem som et sentralt aspekt. Balanse ble her påpekt som et stikkord: Trenerne mente at å skape balanse i utøvers liv var svært viktig for å vedlikeholde en vellykket progresjon. Balanse mellom eksterne aktiviteter kunne også hjelpe idrettsutøvere til å se seg selv fra en mer avrundet perspektiv, samt forberede dem for omverdenen. Stressmestring ble også trukket frem som et nøkkelord i denne sammenheng. Til slutt ble rollemodellens betydning fremhevet. Systematisk utnyttelse av rollemodeller viste seg svært gunstig. Eksempelvis å hente inn suksessfulle utøvere eller trenere hadde en positiv effekt på utøverne. Alt dette var faktorer som ble sett på som svært sentrale for effektivt å utvikle spillere.

En definisjon av TI og TU kan også sees på følgende måte:

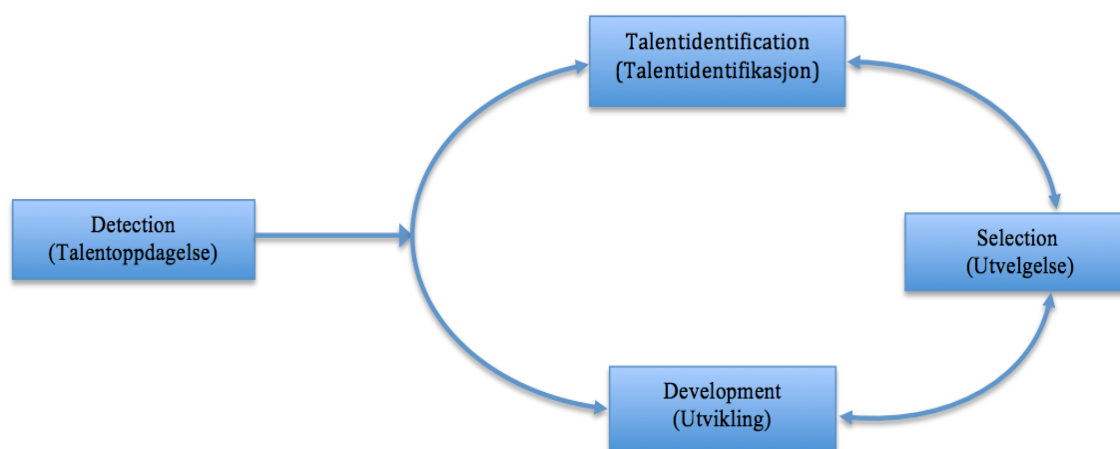
Talent identification and development processes need to consider the interplay between determinants of performance (physical, anthropometric and psychological), the environment (opportunities, parental support) and determinants that underpin the capacity to exploit the opportunities available and to develop within a sport (self-regulatory learning strategies/psycho-behaviours) (Abbott & Collins, 2004, s. 399-400).

Denne beskrivelsen av TI og TU vektlegger en holistisk tilnærming til området. Utvikling skjer ikke bare gjennom den fysiske treningen. Alle tiltak ment å fremskynde utvikling, både sportslige og ikke sportslige, blir i denne sammenheng avgjørende for utøverens utvikling.

Til tross for at det har blitt forsket mye på, og investert mye i, talentutvikling er dette fortsatt et sterkt debattert domene. Det finnes ingen klare, universelle retningslinjer for effektiv talentutvikling for verken lagidretter eller individuelle idretter (Burgess & Naughton, 2010). Hvor suksessfulle talentutviklingsmiljøer har vært, og gyldigheten av dem, har sjelden blitt vurdert, og er fortsatt sterkt debattert (Vaeyens et al., 2008). I følge Abbott og Collins (2004) mangler det en teoretisk berettigelse for flere av de anerkjente TU-modellene (for eksempel Gimbel 1976; Harre 1982; Havlicek et al., 1982; Bompa, 1985). Disse modellene er i for stor grad opptatt av å identifisere medfødte faktorer hos en utøver, og tar for lite høyde for at utvikling normalt skjer over tid.

1.8 Talentutvelgelse

Talentutvelgelse er mer sentralt for et lag, enn på et toppidrettsgymnas. Årsaken er at man i laget har en pågående prosess hvor en vil identifisere spillere som besitter ferdigheter en trener anser som nødvendige i en gitt kamp. Ferdighetene treneren ser etter kan endre seg gjennom en kamp, fra en kamp til en annen og fra sesong til sesong (Williams & Reily, 2000). På et toppidrettsgymnas vil prioriteringen være annerledes. Der vil man i større grad være mer opptatt av langsiktig utvikling fremfor å vinne neste kamp. Suksess blir målt i utvikling av enkeltspillere, ikke i pokaler og medaljer.

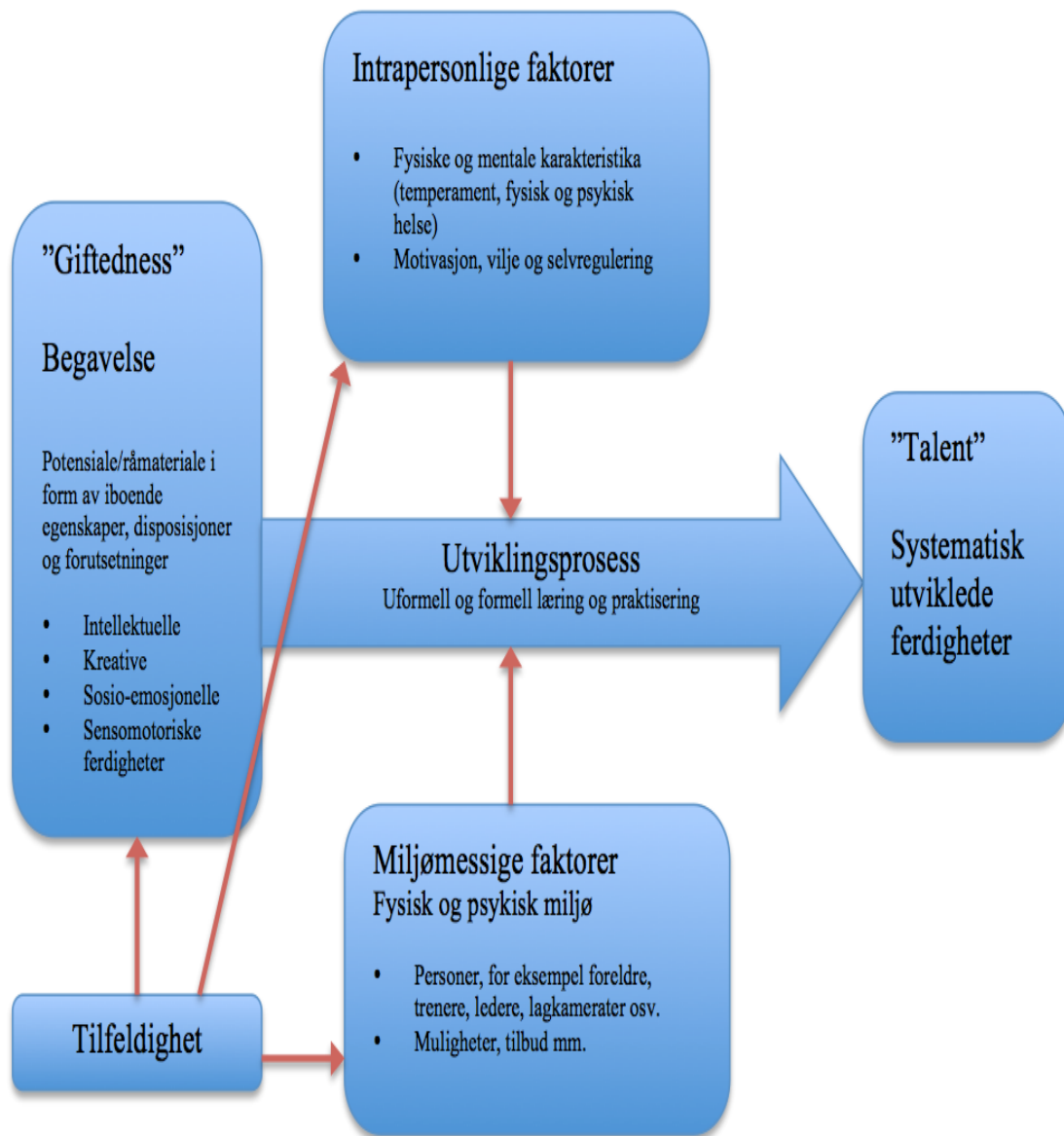


Figur 1 Nøkkeltadier i talent- oppdagelse, identifisering, utvelgelse og utvikling. Etter Williams og Reily (2000)

Williams og Reily (2000) illustrasjon (figur 1) av hvordan de overnevnte begrepene, talentopptagelse, identifikasjon, utvikling og utvelgelse, er ikke ment for å praktiseres kronologisk. De står i relasjon til hverandre og påvirker hverandre gjensidig gjennom hele utøverens aktive karriere.

1.9 Gagné (2004) sin talentmodell

Gagné (2004) sin talentmodell (figur 2), Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT), kan være hensiktsmessig å anvende når en skal beskrive en utøvers talent og dets muligheter for utvikling. Modellen fremstiller en måte å forstå utviklingsprosessen en utøver gjennomgår når han/hun transformerer sine forutsetninger eller det Gagné kaller ”begavelse” (giftedness), til systematisk utviklede ferdigheter. Disse systematisk utviklede ferdighetene kaller Gagné ”talent” eller ”ekspertise”. Det er nettopp denne utviklingssekvensen som utgjør selve kjernen i modellen. Alle utøvere innehar begavelse eller råmateriale. Dette er iboende disposisjoner og forutsetninger. Disse disposisjonene og forutsetningene kan være av intellektuell art, kreative egenskaper, sosio-emosjonell atferd eller sensomotoriske ferdigheter. Det er først når det utvises et enestående nivå av en eller flere av disse ferdighetene en kan snakke om begavelse hos en utøver (Gagné, 2004). Disse ferdighetene er medfødte og utrente og må anses som et utgangspunkt for videre utvikling innen for eksempel håndball. Hvor stor del av den medfødte begavelsen som utvikles til talent i form av systematisk utviklede evner blir avgjort av ulike faktorer. I motsetning til et snevert syn på talent og utvikling, tar DMGT høyde for at det er mer enn den medfødte begavelsen som avgjør en utøvers sluttprodukt. Modellen tar hensyn til både intrapersonlige egenskaper og miljømessige faktorer. De intrapersonlige faktorene spenner fra fysiske og mentale karaktistikka som for eksempel fysisk og psykisk helse, temperament til motivasjon, vilje og selvregulering. De miljømessige faktorene DMGT inkluderer er både det fysiske og psykologiske miljøet utøveren beveger seg i. Her vil selvsagt fysiske forutsetninger som treningsfasiliteter være avgjørende, men også personer utøveren omgås er viktige. For eksempel foreldre, trenere, ledere, medspillere osv. De intrapersonlige og miljømessige faktorene fungerer enten som en påskynder eller begrensning av utøverens utvikling av begavelse til talent (Gagné, 2004).



Figur 2 En videreutvikling av Gagné (2004) sin Differentiated Model of Giftedness and Talent.

1.10 Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell

Sett i lys av DMGT, er miljø viktig for utviklingen av en utøver. Dette er noe også Enoksen (2002) skriver om. Han skriver at talentutvikling og fremgang innen idrett ikke bare er avhengig av bevegelsesmessige forutsetninger. Utvikling av utøvere og idrettslig fremgang er også i stor grad avhengig av sosialisering til en spesiell idrettskultur. Miljøet en utøver befinner seg i er i så måte avgjørende for utøverens utvikling. I denne sammenheng kan det være interessant å bruke Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell (figur 3) som forståelsesramme. Modellen gir et strukturert bilde av de samfunnsnivåer som kan påvirke

utøverens utvikling (Bronfenbrenner, 1979). Prosessen med å utvikle unge mannlige håndballspillere kan sees som et resultat av interaksjonsprosessen mellom utøveren og miljøet han befinner seg i. Teorien kan av den grunn være til hjelp for å se på hvilke samfunnsmessige og sosiale faktorer som kan påvirke utviklingen hos en utøver. De ulike samfunnsmessige og sosiale nivåene i Bronfenbrenners økologiske modell forklares gjennom et sett med sirkler. Han kaller disse sirklene mikro-, meso-, ekso-, og makronivåer. Modellens hoveddeler består av aktiviteter, roller og forhold mellom mennesker (Bronfenbrenner, 1979).

Imsen (2005) mener at en person aldri kun hører hjemme i ett miljø, en beveger seg mellom ulike miljøer samtidig, for eksempel familien, skolen, venner, lagkamerater, treningsmiljøet, etc. Videre hevder Imsen (2005) at utøveren bærer med seg impulser på tvers av miljøene og at utøveren forholder seg til miljøene og påvirker dem, men at utøveren stadig må være den samme personen. Samtidig kan man anta at utøveren tilegner seg ulike holdninger i de ulike miljøene. På idrettsgymnaset er det gjerne en langsiktig utvikling av utøveren og en mestringsorientert filosofi som ligger til grunn for treningsarbeidet. På klubb laget er det et langt mer resultatorientert miljø hvor det å vinne er det viktigste, samt at utvikling blir målt gjennom å sammenlikne prestasjoner spillere i mellom. Men det kan også være slik at filosofien er lik på begge arenaer. Videre kan det tenkes at holdningen i laget og på idrettsgymnaset er at håndballen er viktigere enn skole, mens av lærere og foreldre får utøveren høre at skole og utdanning er viktigere enn håndballen.

1.11 Mikronivået

Det innerste nivået til Bronfenbrenner er mikronivået, i dette nivået er utøveren direkte involvert. Eksempelvis skole, klubb lag, familie eller venner. Her deltar personen selv og blir påvirket av andre. Hvor mye tid som brukes i de ulike miljøene er avgjørende for hvor stor påvirkning disse har på personen (Bronfenbrenner, 1979). Dersom utøverens relasjoner er preget av nærhet og skjer ofte, øker muligheten for påvirkning (Enoksen, 2002). Eksempelvis kan foreldrenes påvirkning svekkes hvis utøveren tilbringer mye tid i klubb laget hvor han blir påvirket av medspillere og trenere.

1.12 Mesonivået

Når utøveren opererer i to eller flere mikronivåer samtidig, samt at det finnes en samhandling mellom disse nivåene, oppstår mesonivået (Bronfenbrenner, 1979). Et eksempel på dette kan være samhandling mellom klubbtrener og idrettsgymnasets trener. I følge den økologiske utviklingsmodellen er det viktig at samhandlingen mellom mikrosystemene på mesonivået fungerer godt og at de er veletablerte for å fremme utøverens utvikling. De forskjellige sosiale

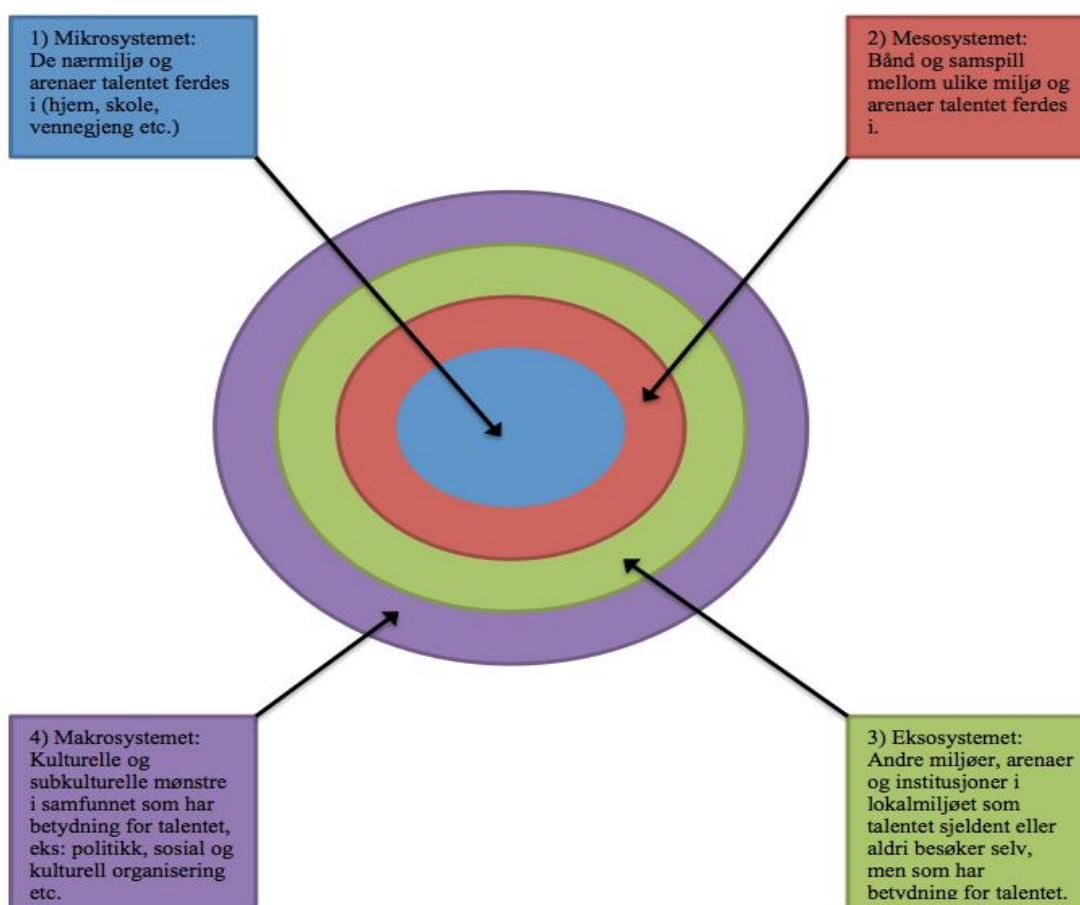
miljøene utøveren befinner seg i, kan formidle ulike holdninger og meninger om de samme temaene. Dette kan (ofte) virke uforenlig og forvirrende for utøveren.

1.13 Eksonivået

På dette nivået er utøveren ikke direkte og personlig delaktig, men utøveren kan likevel bli påvirket av hva som skjer på dette nivået (Bronfenbrenner, 1979). Eksempelvis kan det være beslutninger klubben tar om hvilke spillere det skal satses på, hvilke utøvere som blir tatt opp ved toppidretts gymnaset eller hvilke muligheter utøveren har for egentrening utenom trening på skolen og klubblaget.

1.14 Makronivået

Makronivået kan beskrives som politiske og kulturelle tradisjoner og innflytelse fra storsamfunnet (Bronfenbrenner, 1979). Staten, fylkeskommunen og kommunen bestemmer i stor grad hvilke forutsetninger utøveren har for sin utvikling gjennom hvor store ressurser som bevilges til både bredde- og toppidrett. Det kan også være endringer gitt av for eksempel det Internasjonale håndballforbundet.



Figur 3 Bronfenbrenners systemnivåer. Modifisert etter Bronfenbrenner (1979).

1.15 Tidlig spesialisering

Chase og Simon (1973) prøvde i sitt sjakk-studie for over 40 år siden å forklare nivå- og prestasjonsforskjellen mellom sjakkspillere. Resultatforskjellen mellom utøverne mente de kunne forklares gjennom mengde og kvalitet på trening. Hypotesen ble basert på funn som tydet på at forskjellen mellom eksperter (stormester) og mindre dyktige spillere (mester og nybegynner), var ekspertenes evne til å organisere informasjon i mer meningsfulle biter, ikke gjennom å ha en overlegen minnekapasitet. Chase og Simon (1973) mente også at denne evnen var domenespesifikk, noe som støtter forestillingen om at disse ferdighetene ikke var medfødt, men lært. Chase og Simon (1973) introduserte også begrepet ”10-års regelen”. Dette er et generelt kriterium for hva som kreves for å oppnå ekspertise i sjakk. Siden har denne regelen blitt overført også til andre områder som musikk, matematikk og idrett. Regelen ble ytterligere verifisert av Baker, Cote og Abernethy (2003). Deres undersøkelse fant at av 15 eliteutøvere i forskjellige ballidretter, hadde 14 av dem drevet med idretten sin i minst 10 år.

Ericsson et al. (1993) skriver at prestasjoner på ekspertnivå skiller seg fra prestasjoner på normalnivå rent kvalitativt. Videre hevder de at ekspertutøverne besitter evner og ferdigheter som også skiller seg fra normalutøvere. Det Ericsson et al. (1993) benekter er at alle disse evnene og ferdighetene er medfødte og uforanderlige. Kun enkelte unntak finnes, da er spesielt høyde den mest fremtredende egenskapen som til en viss grad er genetisk betinget. Som motsvar på denne snevre forklaringen på forskjell i prestasjoner mener Ericsson et al. (1993) at forskjellen bunner i en livslang bevisst investering for å utvikle et sett ferdigheter innen ett spesifikt domene. Denne investeringen kaller de for ”deliberate practice”.

1.16 Deliberate practice

Utviklingen hos en utøver kan forekomme indirekte gjennom for eksempel lek, eller den kan oppstå som følge av det Ericsson et al. (1993) kaller ”deliberate practice”. Hensikten med deliberate practice er å fremme utviklingen på et spesifikt område hos en utøver. I motsetning til utvikling tilegnet på et indirekte plan, krever utvikling på et direkte plan streng struktur og spesifikke oppgaver. Årsaken til dette er at en ønsker å utvikle utøverens ferdigheter innen et spesifikt domene. Et annet sentralt trekk ved deliberate practice er den kontinuerlige overvåkingen trenere og ledere må ha over utøverens prestasjoner. Dette for å sikre at det blir trent på de riktige og mest nødvendige ferdighetene hos utøveren (Ericsson et al., 1993).

Ericsson et al. (1993) påviste i sin undersøkelse blant musikere at de som trente mest i barne- og ungdomsårene, besatt et høyere musikalsk nivå enn de som hadde trent mindre i samme tidsrom. Undersøkelsen viste at musikerne som hadde begynt å spille fiolin da de var 4-5 år

gamle, hadde opparbeidet seg 10 000 timer deliberate practice ved fylte 20 år. De nest beste hadde opparbeidet 8000 timer, mens de antatt dårligste 5000 timer. Det er nettopp denne akkumulasjonen av treningstimer som er den sentrale tesen i Ericsson et al. (1993) sitt teoretiske rammeverk. Hvilke prestasjonsnivå en utøver befinner seg på, kan knyttes direkte til antall spesifikke treningstimer, eller deliberate practice. Til tross for at teorien er bygget rundt musikere, mener Ericsson et al. (1993) at deres tese for utvikling også kan overføres til idretten. Sett ut i fra teorien til Ericsson et al. (1993) spiller altså naturlig, medfødt talent ingen rolle for prestasjonsnivået hos en utøver. Videre kommer det frem av undersøkelsen at eliteutøverne hadde spesialisert seg i hovedidretten deres i tidligere alder enn hva sub-eliteutøverne hadde. Dette medførte en tidligere start med deliberate practice samt flere timer med deliberate practice opparbeidet gjennom hele karrieren. Derfor hevder Ericsson et al. (1993) at eliteutøverne tilegner seg et høyere prestasjonsnivå.

Deliberate practice har også blitt kritisert fra flere hold. Årsaken til dette er selve kjernen i teorien, nemlig opparbeidelsen av antall timer. Baker, Copley og Thomas (2009) skriver at det har blitt avdekket flere negative konsekvenser knyttet til tidlig spesialisering. Dette innebar blant annet fysiske konsekvenser. Det finnes bevis som underbygger påstanden om at intensiv trening i en tidlig periode av utviklingen, kan øke utøverens sannsynlighet for å bli skadet. Videre ble det avdekket at tidlig spesialisering kunne medføre psykososiale konsekvenser. Dette innebar en bekymring om hvor vidt idrettsgleden kunne påvirkes negativt ved tidlig spesialisering. Barn og unge kunne lettere miste gleden ved idretten hvis de føler at de mislykkes etter intensiv trening. Sosiale konsekvenser ble også påpekt da enkelte studier har vist at utøvere som har spesialisert seg i tidlig alder, viser mindre evne eller lyst til å hjelpe og dele av seg selv med andre. Disse utøverne viser også større antisosiale tendenser. Frafall ble også poengtert som en mulig negativ konsekvens. Stadig økende antall undersøkelser påviser sammenhengen mellom tidlig spesialisering og frafall i ungdomsidretten. Til slutt ble negative konsekvenser knyttet til utbrenthet trukket frem. Utbrente utøvere blir stadig mer vanlig i barne- og ungdomsidretten. Det kan se ut til at det spesielt er utøvere i individuelle idretter som er mest utsatt for å bli utbrent.

1.17 Deliberate play

I forhold til alle de mulige negative konsekvensene forbundet med tidlig spesialisering finnes det forskning som støtter en alternativ tilnærming til utvikling. Côté, Baker og Abernethy (1999) fant i sin undersøkelse av tre elite-roere og en elite-tennisspiller at tidlig spesialisering ikke var avgjørende for utviklingen til disse utøverne. Det som tvert i mot gikk igjen hos alle

fire deltagerne var utprøving av ulike aktiviteter i ung alder. Soberlak og Côté (2003) fant også i sin studie av fire 20 år gamle elite-ishockeyspilleres utvikling, at tidlig spesialisering ikke var nødvendig for ekspertise i ishockey. Det som tvert i mot var sentralt for utøvernes utvikling var ulike aktiviteter gjennom alle stadiene i utviklingsprosessen. De samme funnene ble gjort av Carlson (1988). Han fant at en del av suksessfaktoren hos svenske elite-tennisspillere var deltagelse i et bredt utvalg av idretter under oppveksten. Kontinuitet og stabilitet blant trenerne, samt gode trener/utøver-relasjoner var også sentralt for at enkelte tennisspillere oppnådde elitenivå i følge Carlson (1988).

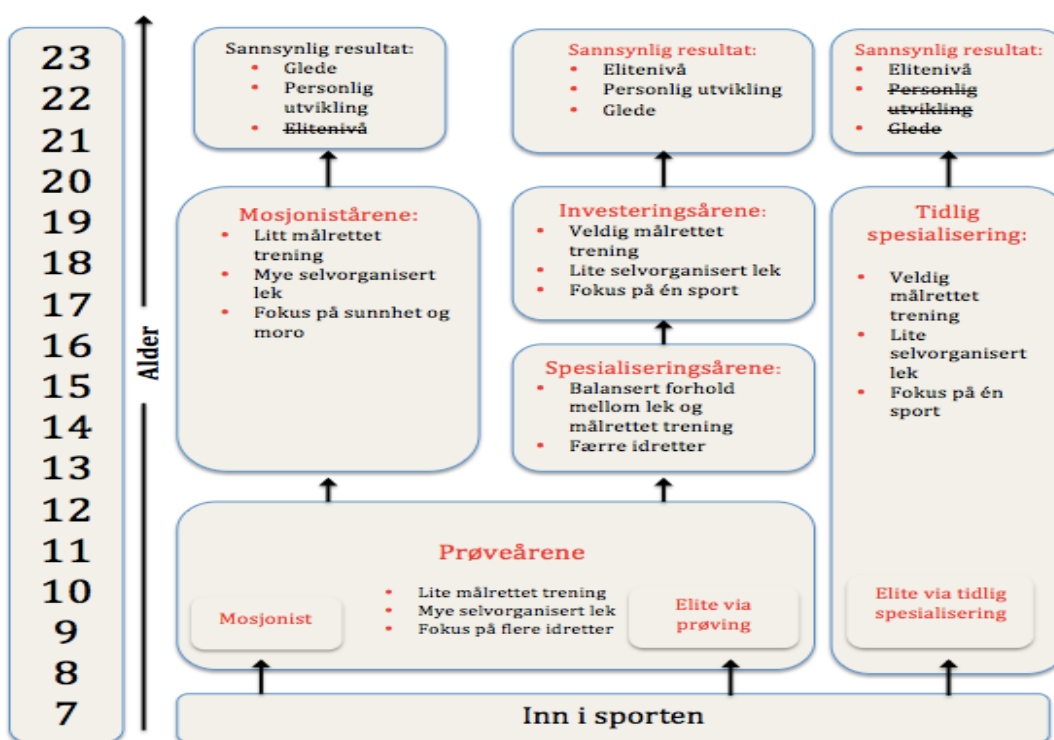
Utprøving av ulike aktiviteter relativt tidlig i utviklingsfasen kaller Berry, Abernethy og Côté (2008) for "*deliberate play*". Disse aktivitetene er gjerne de uformelle kampene i ulike ballidretter på den lokale idrettsplassen. I motsetning til *deliberate practice* er ikke hovedfokuset og motivasjonsfaktoren ved *deliberate play* ferdighetsutvikling. Motivasjonen er aktiviteten i seg selv. Reglene og retningslinjene er ikke bestemt av en trener for å maksimere utviklingen, de er laget av deltagerne selv for å vedlikeholde underholdningsverdien. Côté, Baker og Abernethy (2003) poengterte at utøvere opparbeidet seg en rekke motoriske og koordinative egenskaper gjennom å delta i et bredt spekter av aktiviteter i ung alder. Utviklingshistorien til 32 utøvere i den australske toppserien i fotball for menn ble kartlagt av Berry et al. (2008). En del av konklusjonen i denne undersøkelsen var at det helt klart er viktig å investere nok tid i strukturert treningsarbeid. Samtidig kom det også frem at tid brukt på *deliberate play* var svært sentralt for utøvernes utvikling.

Côté et al. (1999) identifiserte i sin undersøkelse blant roere og en tennis spiller tre faser i forhold til idrettslig deltagelse. Disse fasene ble omtalt som *sampling-*, *specializing-*, og *investment years*. Grovt oversatt til norsk blir dette *prøvetaking-*, *spesialisering-* og *investeringsårene*. Prøvetakingsårene går fra 6-12 år, og her er allsidighet, lyst- og lekbetont aktivitet sentralt for utøveren. *Deliberate play* står altså sentralt i denne delen av utøverens utvikling, samtidig som *deliberate practice* og fokus på prestasjon er svært nedtonet. Spesialiseringsårene spenner fra 13 til 15 års alderen. Her blir fokuset mer prestasjonsrettet. Til tross for at det er mer systematisk trening, er det fortsatt en balanse mellom *deliberate practice* og *deliberate play*. I denne fasen blir også fokuset stadig mer rettet mot én idrett, til tross for at utøveren fortsatt driver flere aktiviteter ved siden av. Investeringsårene 16-20+ årsalderen er preget av at utøveren kun driver hovedidretten sin samtidig som treningen er systematisert og organisert utelukkende for å forbedre prestasjonene i denne (Côté et al., 2003).

1.18 Developmental model of sport participation (DMSP)

Côté et al. (2007) forklarer utviklingen hos en utøver til elitenivå gjennom to veier; tidlig allsidighet og tidlig spesialisering. Utviklingsprosessen blir illustrert gjennom modellen *developmental model of sport participation (DMSP)* (figur 4). Skal en utøver oppnå elitenivå i en idrett gjennom tidlig allsidighet bør spesialiseringen begynne rundt 13-års alderen. Spesialiseringsårene (13-15 år) betraktes som overgangsårene til investeringsårene (16+). Gjennom spesialiseringsårene deltar utøveren i færre aktiviteter enn i prøveårene, samtidig som både deliberate- play og practice er en del av treningshverdagen. Etter hvert som utøveren går over i investeringsårene innskrenkes deltagelse i idretter til kun en hovedidrett. Utøvere som følger denne veien til elitenivå har en tendens til å oppnå større grad av personlig utvikling og glede (Côté et al., 2007).

En annen vei til elitenivå går gjennom tidlig spesialisering. Utøvere som tidlig i karrieren velger kun én idrett å fokusere på, opplever ikke alltid gleden og leken en ellers kanskje ville opplevd om man ikke hadde startet spesialiseringen alt i prøveårene (6-12-år) (Côté et al., 2007). Det finnes også, i følge Côté et al. (2007), empirisk grunnlag til å anta at tidlig spesialisering medfører større slitasje på alle ferdighetsnivåer. Videre påstår Côté et al. (2007) at tidlig fokus på strukturert trening i én idrett også kan ha negativ effekt på utviklingen av utøverens fysiske helse. For eksempel kan intensiv trening i kritiske perioder av utøverens kroppslige utvikling medføre belastningsskader.



Figur 4 Côté, Baker og Abernethy (2007) sin Developmental model of sport participation, videreutviklet etter Côté et al. (2007).

2.0 Hensikt og problemstillinger

Det er en todelt hensikt for denne undersøkelsen. For det første vil jeg forsøke å gi innblikk i *talentforståelsen* hos fire håndballtrenere, ved to toppidrettsgymnaser i Norge og to i Danmark. Den andre hensikten er å undersøke hvordan trenerne ved disse fire skolene arbeider med *spillerutvikling* av mannlige håndballspillere. Spillerutvikling er her forstått som utvikling av ferdigheter som forbedrer utøverens håndballferdigheter. Dette kan være håndball- tekniske og taktiske ferdigheter, fysiske ferdigheter som styrke, eksplosivitet, hurtighet etc. eller mentale ferdigheter som stressmestring, konsentrasjon, selvtillit etc. Det kunne, med bakgrunn i undersøkelsens første hensikt (talentforståelse), vært nærliggende å bruke begrepet *talentutvikling*, fremfor spillerutvikling. Det kan være nærliggende å anta at begrepet *talentutvikling* har en annen betydning for trenerne enn hva begrepet *spillerutvikling* har. Med dette menes at talentutvikling kanskje av enkelte trenere blir forstått som utvikling av talenter. Begrepet kan derfor ekskludere utøvere ved skolen som ikke oppfattes som talenter av trenerne, noe som kunne gitt undersøkelsen et for snevert fokus. En av hensiktene med undersøkelsen er imidlertid å få et innblikk i, og forstå hvordan trenerne arbeider med spillerutvikling av mannlige håndballspillere på skolene. Det kan tenkes at begrepet spillerutvikling i større grad omfatter flere av utøverne ved skolen, noe som igjen kanskje vil gi trenerne et annet perspektiv i forhold til undersøkelsens andre formål.

Undersøkelsens hovedproblemstillinger:

Hovedproblemstilling 1:

Hvordan forstår trenere ved danske og norske toppidrettsgymnaser begrepet talent?

Hovedproblemstilling 2:

Hvordan arbeider norske og danske toppidrettsgymnaser med spillerutvikling av mannlige håndballspillere?

Årsaken til at det er valgt trenere ved toppidrettsgymnaser, og ikke trenere tilknyttet et ordinære klubblag, er todelt. For det første er undersøkelsen gjort i regi av masterprogrammet ”Fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø” ved Høgskolen i Bergen, avdeling for lærerutdanning. Det legger enkelte føringer for hvor undersøkelsen kunne utføres, i dette tilfellet i et *skolemiljø*. Den andre grunnen til at disse trenerne er inkludert i undersøkelsen er en antagelse om at trenere ved slike skoler har et annet fokus på hva et talent er, enn hva en

klubbtrener har. Siden trenerne ved disse skolene, i motsetning til klubbtrenerne, ikke lever av resultater i form av tabellplasseringer og medaljer, kan det tenkes at dette også påvirker deres talentsyn. Det finnes heller ikke mange studier eller mye relevant forskning og litteratur knyttet til talentforståelse og spillerutvikling ved toppidrettsgymnaser, og denne undersøkelsen vil utgjøre et bidrag i denne sammenheng. Med tanke på økningen i både antall toppidrettsgymnaser og utøvere som søker seg til slike skoler, er den også svært aktuell.

Drøftingen av hvordan trenere ved norske og danske toppidrettsgymnaser arbeider vil bli gjort i lys av fire underproblemstillinger:

Underproblemstilling 1:

På hvilke måte kan det finnes en sammenheng mellom målsettingene bestemt på makro- og/eller eksonivå, og målene på mikronivå, uttalt i intervjuene?

Underproblemstilling 2:

På hvilke måte kan det være en sammenheng mellom målsettingene på makro- og/eller ekso og mikronivået, og relasjonene på mikronivå?

Underproblemstilling 3:

Hvilke kriterier legger danske og norske toppidrettsgymnaser til grunn når de skal ta inn nye utøvere ved skolen?

Underproblemstilling 4:

Hvordan fungerer samarbeidet mellom håndballavdelingen ved skolene og klubbene spillerne er tilknyttet?

Undersøkelsen vil anvende Bronfenbrenner (1979) sin økologiske utviklingsmodell som forståelsesramme i drøftingen av underproblemstilling 1 og 2.

En stor del av grunnen til at underproblemstilling 1 står i sammenheng med hovedproblemstilling 2, er en antagelse om at målene bestemt både på makro-, ekso og mikronivå til en viss grad vil være styrende for hvordan spillerutviklingen ved skolene utføres. Modellen vil i sammenheng med underproblemstilling 2 bli brukt til å analysere om målene, både på makro-, ekso, og mikronivå samsvarer med relasjonene på mikronivået. Relasjonene på mikronivået er her forstått som *tilretteleggingene* skolene gjør og *kravene* skolene stiller til sine utøvere.

Undersøkelsens to siste underproblemstillinger, 3 og 4, er også utarbeidet i sammenheng med å svare på hovedproblemstilling 2. I motsetning til underproblemstilling 1 og 2, vil ikke Bronfenbrenner (1979) sin økologiske utviklingsmodell bli anvendt for å besvare disse. Underproblemstilling 3 kan være med på å belyse undersøkelsens hovedproblemstilling 2, da *inntaket*, og hvilke kriterier dette blir gjort på, vil påvirke hvordan skolen arbeider med spillerutvikling. Velger eksempelvis skolen å ta inn utøvere med gode håndballmessige forutsetninger, men med svake fysiske forutsetninger vil dette kreve en annen type spillerutvikling i form av mye fysisk trening. Er utøveren derimot fysisk godt rustet, men svak håndballmessig, vil dette kreve mer håndball- teknisk og taktisk trening.

Bakgrunnen for utarbeidelsen av underproblemstilling 4, er at utøverne ikke utvikles utelukkende i regi av trening på skolen eller i klubblaget. Begge utviklingsarenaene er delaktige i utviklingen av utøvernes ferdigheter, både håndball- teknisk og taktisk, fysisk og mentalt. Utøverne har gjerne minst en trener ved skolen og i en i klubblaget. Flere trenere kan medføre at utøverne blir dratt i ulike retninger innenfor samme utviklingsområder, gitt at ikke samarbeidet mellom skole- og klubbtrener er velutviklet. Et tett og velutviklet samarbeid mellom trenerne kan også tenkes å virke positivt på utøvernes utvikling hvis trenerne på skolen og i klubblaget drar i sammen retning innenfor samme utviklingsområder.

3.0 Metode

Dalland (2012) beskriver metode som et redskap man anvender i en undersøkelse. Metode kan også beskrives som en systematisk måte å undersøke virkeligheten på (Halvorsen, 1989). En mer presis definisjon på metode er ”Metodene dreier seg om hvordan vi innhenter, organiserer og tolker informasjon” (Larsen, 2010, s. 17). Man skiller mellom to ulike metodiske tilnærminger; *kvalitativ* og *kvantitativ* metode (Dalland, 2012). Med bakgrunn i undersøkelsens problemstillinger har *kvalitativt intervju* blitt valgt som metode.

3.1 Problemstilling

Problemstillingen bør være styrende for hvilke av metodene man anvender. Årsaken til dette er dimensjonen *klar-uklar* (Jacobsen, 2000). En klar problemstilling kjennetegnes av at forskeren vet hva han eller hun skal undersøke. En uklar problemstilling kjennetegnes derimot ved at forskeren på forhånd ikke nøyaktig vet hva han eller hun leter etter. En uklar problemstilling fører ofte til at forskeren utvikler en *eksplorerende problemstilling*. En eksplorerende problemstilling kjennetegnes ved at forskeren i utgangspunktet ikke har hypoteser som skal prøves ut (Thagaard, 2009). Denne type problemstillinger vil ofte være

tjent med en metode som får frem nyanserte data, går i dybden og er åpen for funn av uventede forhold. Med bakgrunn i problemstillingene for denne undersøkelsen har kvalitativt intervju blitt valgt som metode. Det ble konkludert med at kvalitative forskningsintervjuer var den mest hensiktsmessige måten å skaffe til veie data relevant for problemstillingene i denne undersøkelsen. Årsaken til dette er at undersøkelsen ønsket å gå dypere i temaene enn hva en kvantitativ metode ville tillatt. Gjennom intervjuer kunne undersøkelsen fange opp flere nyanser av interesse for problemstillingen. Denne metoden ble ansett som den beste metoden for å finne svar på de spørsmålene undersøkelsen forsøkte å finne svar på. Det ble også vurdert om observasjon skulle bli inkludert som en metode ved siden av intervjuene. Dette kunne i enda større grad vært med å svare på, spesielt hovedproblemstilling 2, men grunnet undersøkelsens omfang ble ikke observasjon inkludert. Videre ble det vurdert hvor vidt utøverne ved skolene også skulle inkluderes. Dette ville vært med på å berike dataene med enda flere nyanser, men også dette ville blitt for omfattende for rammene undersøkelsen ble gjort i.

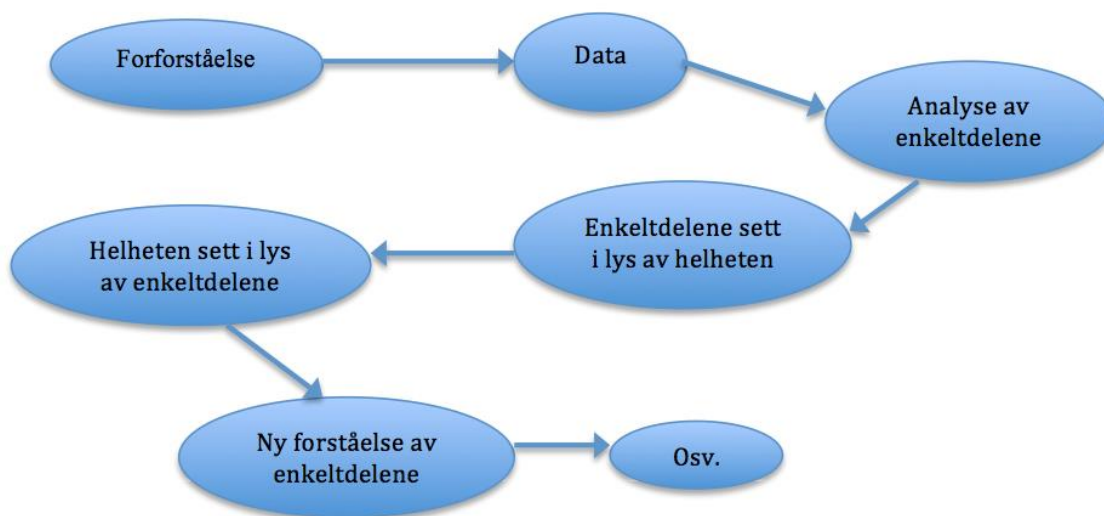
3.2 Kvalitativ metode

Å forske kvalitativt innebærer å prøve å forstå deltakernes perspektiver. Man utforsker menneskelige prosesser eller problemer i en virkelig kontekst (Postholm, 2005). Det finnes ingen standardtilnærming innen kvalitativ forskning, men et mangfold; observasjon, intervju, analyse av tekst eller dokumenter samt bruk av visuelle medier (Ryen, 2002). Uavhengig av hvilke kvalitative metode man anvender, er en viktig målsetting med kvalitativ forskning å oppnå en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2009). Et typisk kjennetegn ved kvalitative metoder generelt, er at forskeren ofte fokuserer på få undersøkelsesenheter. Metodelitteraturen kaller slike undersøkelsesopplegg for *intensive* undersøkelsesopplegg (Jacobsen, 2000). Kvalitativt orienterte metoder kan bidra til en bedre forståelse av det samfunnet vi lever i, hvordan enkeltmennesker, grupper og institusjoner handler og samhandler (Dalland, 2012). En kvalitativt orientert metode kan være preget av en *induktiv* tilnæringsmåte. Forskeren nærmer seg en virkelighet som er ukjent, uten klare hypoteser. Formålet med en slik tilnærming kan være å utvikle begreper om et fenomen, samt å få en størst mulig forståelse av alle aspekter ved fenomenet (Jacobsen, 2000).

3.3 Forskerens forforståelse

På grunn av metoden valgt for å løse undersøkelsens problemstilling vil min forståelse, tolkning og analyse av data, litteratur og teori være sentral. Det vil derfor være hensiktsmessig å anvende en hermeneutisk tilnærming gjennom hele undersøkelsen. En

hermeneutisk prosess er en fortolkende prosess, slik Repstad (2007) beskriver den. ”Hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende” (Thagaard, 2009, s. 39). I følge hermeneutikken kan fenomener tolkes på flere nivåer. Videre hevdes det innen hermeneutikken at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det en studerer, er en del av (Thagaard, 2009). For å kunne forstå delene må forskeren også forstå helheten, og for å kunne forstå helheten må forskeren forstå delene. Hermeneutikken er relevant for samfunnsvitenskapene, fordi mye av disse fagenes datamateriale består av meningsfulle fenomener som for eksempel verdier og atferdsmønstre. Det er derfor fortolkning og forståelse av meninger skaper store deler av fundamentet for disse fagene (Gilje & Grimen, 1995). Jacobsen (2000) beskriver den kvalitative analysen som en veksling mellom de enkelte deler (detaljer) og helheten. Denne vekslingen mellom deler og helhet kalles ofte for *hermeneutisk spiral* (Jacobsen, 2000) (figur 5). En hermeneutisk spiral gir mulighet for en kontinuerlig utdyping av meningsforståelsen (Repstad, 2007). Man kan illustrere en hermeneutisk spiral slik:



Figur 5 Den Hermeneutiske spiral. Etter Jacobsen (2000).

Underveis i undersøkelsen vil det bli søkt å fortolke de meningene, verdiene, handlingene og fenomenene som kommer frem i intervjuene. En sentral faktor som er viktig å huske på da, er at disse meningene, verdiene, handlingene og fenomenene alt er fortolket av deltagerne. Med andre ord blir det som alt er fortolket, fortolket en gang til. Dette kaller Gilje og Grimen (1995) for *dobbel hermeneutikk*. Gilje og Grimen (1995, s. 145) beskriver dette begrepet på følgende måte ”Samfunnsforskere må derfor ofte fortolke og forstå noe som *allerede* er

fortolkninger, dvs. sosiale aktørers fortolkninger og forståelse av seg selv, av andre og av den fysiske verden”.

En grunntanke i hermeneutikken er at forskeren alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger (Gilje & Grimen, 1995). Disse forutsetningene kalles også for en *forforståelse* (Gilje & Grimen, 1995; Nilssen, 2012; Postholm, 2005). En forforståelse kan beskrives slik: ”Forforståelsen omfatter ikke bare det teoretiske rammeverket, men også mer eller mindre skjult bagasje som erfaringer, verdier, kunnskap, forskningsfilosofi og holdninger til feltet eller området vi skal studere” (Nilssen, 2012, s. 68). Når man møter en type tekst, analyserer en atferd eller prøver å forstå noe som virker uforståelig, gjør man alltid dette i lys av den bakgrunnen vi selv bringer med oss (Gilje & Grimen, 1995).

Jeg har personlig lang fartstid som håndballspiller og er i skrivende stund fortsatt aktiv spiller. Treneryrket har jeg nylig tatt fatt på og har av den grunn ikke like mye erfaring her. Ved undersøkelsens start begynte jeg også i en deltidsjobb som målvaktstrener ved et toppidrettsgymnas. Skolegang ved et toppidrettsgymnas har jeg aldri gått på toppidrettsgymnas selv, men jeg har hatt både medspillere og trenere som har vært aktive på slike skoler. Gjennom disse, samt egen nylig trenererfaring, har jeg fått en viss innsikt i hvordan slike skoler opererer i Norge. Denne erfaringen og interessen for håndball, talent og spillerutvikling har langt på vei vært styrende for valg av problemstilling. Forforståelsen i form av erfaring og interessefelt har preget mine valg helt fra jeg bestemmer meg for tema. Videre mens jeg samlet inn data, søkte opp og leste aktuell teori, og ikke minst når jeg analyserer og tolker data.

3.4 Det kvalitative forskningsintervjuet

Det kvalitative intervjuet er bare en av flere varianter av intervjuet. I en oversikt over varianter av intervjuet satt opp etter strukturingsgrad, vil det fast strukturerte intervjuet befinne seg på det ene ytterpunktet av skalaen. Det terapeutiske intervjuet som kjennetegnes av lav strukturingsgrad, vil befinne seg på motsatt ytterpunkt av skalaen (Ryen, 2002). Graden av forhåndsstrukturering avhenger av fokus, forskningsspørsmål og utvalgs-kriterier. Det kan av den grunn argumenteres for ulike grader av strukturering. Et argument for liten eller ingen forhåndsstrukturering er at faste opplegg binder forskeren. Dette kan føre til at forskeren ikke fanger opp sentrale fenomener som er viktige for respondenten (Ryen, 2002). Hvis poenget er å fange opp respondentens perspektiv, vil for sterk forhåndsstrukturering virke mot intervjuets hensikt. Samtidig finnes det også argumenter som støtter forhåndsstrukturering. Hvis forskeren på forhånd vet hva han eller hun ønsker å fange opp, vil

sterk forhåndsstrukturering redusere datamengden og forenkle analysen. Enkelte hevder også at strukturering er en betingelse for å kunne sammenligne på tvers av studier (Ryen, 2002).

Et kvalitativt forskningsintervju beskrives av Kvale og Brinkmann (2015) som delvis strukturert. Det betyr at aktuelle temaer i all hovedsak er fastlagte på forhånd, men rekkefølgen av temaene bestemmes underveis i intervjuet. På denne måten kan forskeren følge informantens fortelling, men samtidig sørge for å få informasjon om de temaene som er bestemt på forhånd.

I følge Dalland (2012) skal ikke et kvalitativt forskningsintervju kun fortelle noe om den enkelte. Det skal helst også si noe utover den intervjuede personen. I forhold til undersøkelsen betyr dette at intervjuene ikke bare skal fortelle noe om tankene og meningene om talent og spillerutvikling hos personene på de respektive skolene. Intervjuene skal helst også føre til økt kunnskap rundt talent og spillerutvikling også på andre toppidrettsgymnaser. Selv om man intervjuer en spesiell gruppe med ønske om å forstå alle i denne gruppen bedre, er det ikke mulig å generalisere denne informasjonen til alle innen gruppen (Dalland, 2012).

3.5 Forskningsetiske betraktninger

For at undersøkelsen på best mulig måte skal gi svar på problemstillingen har det vært nødvendig å innlemme utenforstående i forskningen. Dette er i følge Jacobsen (2000, s. 44) ikke helt problemfritt: ”Samfunnsvitenskapelige undersøkelser dreier seg nesten alltid om å studere mennesker. Hva de tenker, hva de gjør og hvordan de gjør det. [...] Dette stiller alle som vil gjennomføre studier av andre mennesker, ovenfor noen etiske dilemma”. Det er i følge Thagaard (2009) heller ikke alltid like lett å forutse hvilke konsekvenser forskningen kan ha. Etiske spørsmål og dilemmaer er derfor ikke bare knyttet til den direkte intervjusituasjonen; de er integrert i alle faser av en intervjuundersøkelse. Derfor bør forskeren ta hensyn til mulige etiske problemer fra begynnelsen til undersøkelsen er avsluttet (Kvale & Brinkmann, 2015). Et dilemma som oppsto i forbindelse med denne undersøkelsen var hvor mye informasjon deltagerne skulle få i forkant. Deltagerne ble informert om at alle data som ble innhentet og brukt ville bli anonymisert. Dette for ytterligere å minimere undersøkelseeffekten, i håp om at deltagerne da ville åpne seg mer enn hva de ville gjort hvis de visste at meningene deres ville bli publisert med navn.

I nyere forskningsetikk inkluderes konsekvensetikken. Kort sagt innebærer en konsekvensetisk tankegang at man hele tiden skal vurdere gevinsten man kan oppnå gjennom forskningen, opp mot de problemene respondentene kan oppleve (Jacobsen, 2000).

Spørsmålene i undersøkelsen ble vurdert til å ikke være veldig sensitive for deltagerne eller

skolene. Undersøkelsen kom derfor frem til at intervjuobjektene og skolene av den grunn ikke ville ta skade av ikke å få forhåndsinformasjon om annet enn temaet for undersøkelsen. Ser en det fra en annen vinkel, kan det også være at skolene og trenerne kunne vært bedre tjent med å ikke forhåndsinformeres for mye. Årsaken til dette er at undersøkelsen kanskje får mer representative svar og at skolene og trenerne på den måten ble mer bevisste på egne holdninger og handlinger. I tillegg fikk alle skolene tilbud om å få tilsendt undersøkelsen da den var ferdig. Muligens kan de lære noe av hva andre trenere og skoler tenker, praktiserer og vektlegger i forbindelse med talent og spillerutvikling.

En annen etisk betraktning som måtte vurderes i forbindelse med undersøkelsen var at dette er skoler som i stor grad lever av omdømme, som til en viss grad er privatiserte, og som det koster penger å gå på. På bakgrunn av dette ble alle utsagn anonymisert, ikke bare personlig, men også i forhold til hvilke skoler disse gjaldt. Muligheten til å identifisere enkeltpersoner innebærer at man kan se hva en bestemt respondent har svart på et spørsmål eller gjort i en bestemt situasjon (Jacobsen, 2000). I sammenheng med denne problematikken ble muligheten for at utenforstående kan gjenkjenne enkeltpersoner og enkeltskolers meninger drøftet og vurdert. I følge Jacobsen (2000) øker sannsynligheten for dette jo mindre utvalg man opererer med. I forbindelse med denne undersøkelsen vil det være mulig å identifisere skoler og enkeltpersoner hvis man har nok bakgrunnskunnskap om skolene og håndball. Siden disse domene er relativt snevre, var undersøkelsen ekstra oppmerksom på dette. Anonymitet ble derfor sentralt for fremstilling av innhentete data. Anonymitet er et større problem i undersøkelser hvor informantene representerer samme nettverk. Dette kan for eksempel være studier av grupper og organisasjoner (Thagaard, 2009). Derfor ble alle data som ble ansett som overflødige for undersøkelsen, og som kunne tenkes å hjelpe å identifisere den enkelte skole og trener, fjernet. Data som ble fjernet var utdanning, alder, stedsnavn og navn på skolene. Thagaard (2009) skriver blant annet at det er viktig at undersøkelsen utformes slik at informantens identitet ikke avsløres. Dette ble gjort både for trenerne og også hvis det ble gitt enkelte beskrivelser av utøvere i forbindelse med eksemplifisering. I forbindelse med eksemplifisering ble det heller ikke beskrevet hvor og når disse fant sted, kun overordnet innhold som kunne være av interesse for analysen ble brukt. Her ble det også eventuelle navn byttet ut med "utøver".

Jacobsen (2000) poengterer at forskeren alltid skal tenke nøye over hvor følsom informasjonen er for den som skal undersøkes. Informasjon som oppfattes som lite følsom for forskeren kan ha helt motsatt effekt på deltagerne. Undersøkelsen var i den sammenheng oppmerksom på at for deltagerne var ikke dette bare intervju om talent og spillerutvikling. De

ble på mange måter intervjuet om arbeidet deres, hvilke tanker og meninger de har omkring temaer som mange mener mye om og hvordan de utfører det daglig. Undersøkelsen var åpen for svar som ikke nødvendigvis sammenfaller med gjeldende forskning, trender i idrettsverden eller egne meninger og holdninger. I den forbindelse var det viktig for undersøkelsen at deltagerne ble møtt med respekt og åpenhet.

Denne studien har blitt meldt inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). På bakgrunn av denne søknaden ble det vurdert at innsamlingen av indirekte personopplysninger og bruk av lydopptak i forbindelse med intervjuene gjorde studien meldepliktig. Søknaden og det informerte samtykket ble godkjent uten pålegg (se vedlegg 3). Informantene fikk tilsendt det informerte samtykket i forkant av intervjuet (se vedlegg 2). Dessuten ble det gjennomgått av forskeren muntlig før intervjuene. Deltagerne ble informert om muligheten til å trekke seg når som helst dersom de ønsket det, uten å måtte oppgi grunn. De fikk tilbud om gjennomlesing av transskripsjoner og opplysning om hva som ville skje med innsamlete data fra intervjuet. Alle godkjente bruk av deres intervju i en eventuell publisering av undersøkelsen. Da undersøkelsen inkluderte deltagere fra Danmark, ble det vurdert om det informerte samtykket skulle utarbeides på dansk og/eller engelsk i stedet for norsk. I samråd med veileder fant en at det ikke var nødvendig, men at det norske var tilstrekkelig. Da deltagerne ble informert om studien muntlig før intervjuet var forskeren likevel ekstra påpasselig med de danske deltagerne for å forsikre seg om at de hadde full forståelse for hva deltagelse innebar.

3.6 Formål, utvalg og inklusjonskriterier

Det er to formål med denne undersøkelsen. Det første er å undersøke hvordan trenere som arbeider på et idrettsgymnas forstår fenomenet talent. Det andre er å finne ut hva håndballtrenerne på skolene i Danmark og Norge vektlegger i sitt arbeid innen spillerutvikling. Dette vil bli forsøkt gjort ved å gi en helhetlig beskrivelse av spesielle trekk og prosesser i et avgrenset enkeltmiljø – talentforståelse og spillerutvikling ved idrettsgymnaser. For å etterstrebe denne helheten var det formålstjenlig å intervju sentrale aktører på skolene i Danmark og Norge.

I følge Postholm (2005) rår det ulike meninger om hvor mange forskningsdeltagere som bør intervjues i en kvalitativ studie. Gjennom kvalitativ metode kan man ikke innlemme særlig mange deltagere, en øvre ramme på 20 er ofte mer enn nok (Jacobsen, 2000). I en mindre forskningsstudie er det mest tjenlig i forhold til omfang og tidsramme å velge et lavt antall deltagere (Postholm, 2005). Antall intervjuer og informanter er ikke det viktige. Det viktige er

informasjonen de gir (Ryen, 2002). Dersom forskeren velger å kun ha med så få som bare tre personer, kan forskeren gjennom intervju likevel klare å finne en felles forståelse eller den sentrale opplevelsen som er fellesnevneren for deres opplevelser og erfaringer av fenomenet som undersøkelses (Postholm, 2005).

Forskeren skal velge informanter som vil kunne uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet (Tjora, 2012). Å velge informanter som man tror kan uttale seg på en slik måte, kalles et *strategisk utvalg*. Valget av informanter blir gjort på bakgrunn av egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategisk i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2009). Med hensyn til oppgavens formål ble det valgt trenere ved to toppidretts gymnaser i Norge og to i Danmark. Valg av informanter ble gjort på bakgrunn av informantenes egenskaper og kvalifikasjoner, samt deres erfaring med undersøkelsens formål. Alle informantene hadde kvalifikasjoner som trenere, og hadde mellom 3 ½ og 10 års fartstid som trenere ved slike skoler. Dette ga god sannsynlighet for reflekterte uttalelser om talentforståelse og spillerutvikling. Inklusjonskriteriet for deltagelse var at skolene tilbød håndballundervisning i regi av skolen, og at denne treningen ble gjennomført i skoletiden. Dessuten var et kriterium for deltagelse i undersøkelsen at det også var et akademisk og teoretisk undervisningstilbud ved skolene.

3.7 Intervjuguide

Intervjuguide er en oversikt over hvilke tema en skal ta opp i løpet av intervjuet (Jacobsen, 2000). Den skal være forskerens hjelpemiddel i intervjusituasjonen og være det konkrete oversatte uttrykket for det man ønsker å undersøke og analysere (Widerberg, 2001). Det er i følge Launsø og Rieper (2005) viktig å gå tilbake til den overordnede problemstillingen for undersøkelsen når temaene skal utarbeides. En sentral målsetting med kvalitative intervjuer er å gå i dybden på de temaene en ønsker informasjon om. Det er i den forbindelse viktig å stille spørsmål på en måte som inviterer informanten til å reflektere over de aktuelle temaene, samt å gi fylldige svar (Thagaard, 2009). For å kunne gå i dybden på de relevante temaene og stille reflekterende spørsmål er det nødvendig å sette seg inn i informantens situasjon, og å skaffe seg bakgrunnsinformasjon som er relevant for intervjuet (Thagaard, 2009). Denne bakgrunnskunnskapen har omhandlet teori og forskning relevant for problemstillingen og undersøkelsens formål. Dessuten har det vært nødvendig å sette seg inn i hvordan skolene er strukturert og organisert.

Fordi kvalitative intervjuer ofte behandler personlige temaer som krever fortrolighet og tillit for at informanten skal åpne seg, kan rekkefølgen av temaer være avgjørende for hvor mye

informasjon informantene er villig til å dele. Det *dramaturgiske* aspektet ved oppbyggingen av intervjuet er derfor viktig (Thagaard, 2009). Dette innebærer utviklingen av det emosjonelle nivået i løpet av intervjuet. Launsø og Rieper (2005) skriver at det kvalitative forskningsintervjuet kjennetegnes av tre faser: den innledende fase, hovedfasen og avslutningsfasen. I den innledende fase skapes kontakt og tillit. Det er derfor gunstig å starte intervjuet med spørsmål om informantens bakgrunn, utdanning og yrkeserfaring, samtidig som intervjueren gir uttrykk for respekt og interesse (Thagaard, 2009). I hovedfasen dreier det seg om å få så grundig og konkret belysning som mulig av de emnene som er forhåndsforberedt, samtidig som en er åpen for nye relevante emner som kan oppstå underveis (Launsø & Rieper, 2005). Launsø og Rieper (2005) skriver at det er problematisk å ha makten til å avbryte en personlig samtale. Derfor handler avslutningsfasen om å avrunde intervjuet på en etisk akseptabel måte. En bør av den grunn avrunde intervjuet med spørsmål det er forholdsvis enkelt å svare på, samtidig som intervjueren åpner for at den intervjuede kan komme med ytterlige tilføyelser eller bemerkninger (Launsø & Rieper, 2005; Thagaard, 2009).

3.8 Gjennomføring av intervjuene

Noe av det viktigste i en intervjusituasjon er å lytte til og vise genuin interesse for det informanten forteller (Dalen, 2004). Grunnet personlig interesse for håndball og talentforståelse var ikke dette noe problem. Intervjuene ble gjennomført der hvor det var enklest for informantene, i alle fire tilfellene på arbeidsplassen deres. Dette innebar reise til to skoler i Norge og to skoler i Danmark. Intervjuene ble tatt opp på bånd. For å sikre at intervjuene i størst mulig grad dreide seg om problemstillingen, ble det foretatt prøveintervju med to medstudenter. På den måten ble det både fjernet og lagt til enkelte spørsmål. Intervjuguiden ble også vurdert i forhold til at den var utformet på norsk, men skulle brukes på danske informanter. Derfor ble det forsøkt unngått bruk av spesifikke norske ord.

3.9 Transkribering

Transkripsjonene av intervjuene var en tidkrevende prosess. Å gjøre dette selv, er i følge Nilssen (2012) en fordel, da dette er en viktig del av analyseprosessen. Videre fremhever Nilssen (2012) at gjennom lytte- og skriveprosessen oppstår det nye tanker, ideer til koding og kategorisering. En annen fordel med å transkribere selv er at man får en helt unik sjanse til å bli kjent med egne data (Dalen, 2004; Repstad, 2007). Intervjuene bør transkriberes så fort som mulig, mens inntrykkene fra intervjuene fortsatt er ferske (Ehn & Öberg, 2011; Nilssen, 2012). Transkripsjonene ble gjennomført senest to dager etter endt intervju. For ytterligere å

sikre at inntrykkene fra intervjuene ikke gikk tapt, ble det tatt notater av nonverbal atferd underveis i intervjuene. I tillegg ble nølende svar, pauser og uttrykk som ”ehm”, ”med mer” etc. inkludert i transkripsjonene. Da to av intervjuene ble foretatt med danske informanter ble det vurdert og diskutert med veileder om intervjuene skulle skrives ordrett, det vil si på dansk. Dette ville vært i tråd med Ehn og Öberg (2011) sin anbefaling om at forskeren bør legge vekt på å få en så korrekt gjengivelse av hva forskningsdeltagerne sier som mulig. Det ble vurdert at så lenge det ikke var spesifikke danske ord eller håndballfaglig terminologi som kun ga betydning på dansk, skulle alt oversettes til norsk.

3.10 Koding og kategorisering

Nilssen (2012, s. 78) skriver: ”Koding og kategorisering av datamaterialet er kjerneaktiviteter i den kvalitative analyseprosessen”. Årsaken til dette er at koding og kategorisering beskriver prosessen hvor forskeren prøver å skape mening i datamaterialet (Nilssen, 2012). Koding innebærer at forskeren knytter ett eller flere nøkkelord til en del av datamaterialet. Dette for senere å kunne identifisere en uttalelse. Kategorisering vil si at forskeren på en mer systematisk måte kan utvikle begrepsdannelser rundt en eller flere uttalelser. Denne prosessen skaper forutsetninger for kvantifisering (Kvale & Brinkmann, 2015).

Forskeren starter prosessen med en *åpen koding* av datamaterialet (Nilssen, 2012). Det innebærer å sette navn på og kategorisere fenomener gjennom intens og nøye gjennomgang av datamaterialet (Postholm, 2005). Her møter forskeren datamaterialet med et åpent sinn og en åpen holdning til hva dette forteller (Nilssen, 2012). Videre innebærer åpen koding å identifisere, kode, klassifisere og sette navn på de viktigste mønstrene i datamaterialet (Nilssen, 2012). I motsetning til begrepsstyrt koding, hvor forskeren bruker allerede utviklede koder, utarbeider forskeren ved åpen koding (også omtalt som datastyrt koding) kodene gjennom tolking av materialet (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom denne prosessen kan forskeren ende opp med svært mange koder på fenomenene i datamaterialet. Derfor må kodene grupperes for at datamaterialet skal bli håndterlig. Grupperingen av kodene som synes å dekke de samme fenomenene kalles *kategorisering* (Postholm, 2005). Forskeren samler kodene som har noe til felles, og skaper på den måten kategorier (Nilssen, 2012; Thagaard, 2009). Kategoriseringen gjøres for å redusere antall koder forskeren må arbeide videre med. I tillegg er kategorisering en forutsetning for å kunne sammenlikne datamaterialet som kommer frem i intervjuene (Jacobsen, 2000). Målet er å sitte igjen med noen få kategorier fra det enorme datamaterialet, som kan være med på å gi svar på forskningsspørsmålet. Kategoriene skal ikke bare være beskrivende og gjenta det forskningsdeltageren sier. En viktig oppgave

for forskeren i denne sammenheng er å bruke mer analytiske eller teoretiske termer (Postholm, 2005). Jacobsen (2000, s. 193) skriver at en kategori må oppfylle flere krav:

Kategoriene skal være fundert i data. De skal springe ut fra dokumentene, observasjonene og intervjuene vi har tilgjengelig. [...] Kategoriene skal også tilfredsstillere andre krav. Det viktigste er at de skal være begrepsmessig fornuftige. Kategoriene skal ha en mening også for andre enn de som deltar i undersøkelsen, og forskeren. Dette kravet medfører at begrepene må være relevant i forhold til a) andres oppfatning av et begrep, og/eller b) hvordan eksisterende teori og empiri om emnet har behandlet slike kategorier. Dette går direkte på kategoriernes gyldighet.

Proessen med å danne koder og kategorier gjøres først med hvert enkelt intervju individuelt. Når kodene og kategoriene er dannet i hvert enkelt intervju, er neste steg å finne kategorier gjeldende for to eller flere av intervjuene. En kan illustrere denne prosessen slik:



Figur 6 Utvikling av koder og kategorier. Selvutviklet.

Det finnes ulike nivåer av kategorier. En kategori kan være en *superkategori*, i figuren (6) kalt *overordnet kategori*, som inneholder to eller flere underkategorier. En superkategori oppstår når en slår sammen to eller flere kategorier. Forskeren kan også gå motsatt vei, nemlig splitte opp en superkategori og danne *underkategorier* (Jacobsen, 2000). Disse kategoriene vil så bli brukt som verktøy for den forestående analysen. Gjennom kategorisering blir analysearbeidet og presentasjonen av funnene mer oversiktlig.

3.11 Fenomenologisk analyse

Gjennom bruk av analyseredskaper økes sensitiviteten i forhold til materialet, stimulerer den induktive prosessen og tvinger forskeren til å stille spørsmål til materialet (Nilssen, 2012). All kvalitativ analyse starter med en samling av rådata (Jacobsen, 2000). I denne undersøkelsen startet analysen alt ved gjennomføringen av intervjuene, videre gjennom transkripsjoner av intervjuene og i arbeidet med fremstillingen av resultater og drøfting. I en analyse av kvalitative data søker forskeren å oppnå en forståelse av helheten. Deretter finner forskeren frem til meningsbærende elementer eller temaer som beskrives og fortolkes (Dalen, 2004). Gjennom en *fenomenologisk analyse* prøver forskeren å kartlegge meningen, strukturen og essensen av det erfarne opplevde fenomenet (Patton, 1990). Postholm (2005) poengterer også at hensikten med en fenomenologisk analyse er å finne essensen eller den sentrale underliggende meningen av en opplevelse eller erfaring. Det er også sentralt innen fenomenologien å forstå fenomener på grunnlag av de som blir studert sine perspektiver (Thagaard, 2009). Å bruke denne type analyse innebærer å kode og kategorisere dataene til enheter som gjør materialet mer håndterlig (Postholm, 2005). ”Ved å innsnevre intervjuet til den opplevde betydningen av intervjupersonens livsverden, har fenomenologien vært relevant for avklaring av forståelsesformen i det kvalitative forskningsintervjuet” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Målet for en fenomenologisk dataanalyse er å nå frem til den essensielle, konstante strukturen (Postholm, 2005). Thagaard (2009) skriver at fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og på den måten søker å forstå den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer. I forhold til denne undersøkelsen vil da målet for dataanalysen være å finne meningen trenerne ved toppidrettsgymnaser i Norge og Danmark legger i talentbegrepet. Videre vil den fenomenologiske analysen i denne undersøkelsen prøve å bidra til hvordan trenerne opplever og erfarer spillerutvikling ved skolene.

3.12 Pålitelighet, gyldighet og overførbarhet

Begrepene *reliabilitet*, *validitet* og *generaliserbarhet* brukes ofte som indikatorer på kvalitet innen forskning (Jacobsen, 2000). Innen den kvalitative forskningstradisjonen kan disse termene (reliabilitet, validitet og generaliserbarhet), erstattes av begrepene *pålitelighet*, *gyldighet* og *overførbarhet*. Årsaken til dette, er at innen kvalitativ forskning er reliabilitet, validitet og generaliserbarhet kontroversielle termer (Tjora, 2012). Ryen (2002) skriver at det i kvalitativ forskning er problematisk å oppfylle de tradisjonelle kravene til validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. Grunnen til dette er at et møte mellom forsker og informant alltid er en unik tidsbestemt situasjon. Denne undersøkelsen vil ikke bruke disse begrepene,

men heller konsentrere seg om begrepene tettere knyttet til den kvalitative forskningstradisjonen: pålitelighet, gyldighet og overførbarhet.

3.13 Pålitelighet

Postholm (2005) poengterer at forskere innen den kvalitative tradisjonen bruker begrepet *pålitelighet*. Pålitelighet er ofte knyttet til forskningsresultatenes konsistens og troverdighet (Postholm, 2005). I forbindelse med en undersøkelses pålitelighet, er det i følge Jacobsen (2000) viktig å stille spørsmål om det er trekk ved selve undersøkelsen som har skapt de resultatene en kommer fram til. I dette spørsmålet ligger det en annerkjennelse av at måten undersøkelsen er gjort på, kan påvirke selve resultatet. De som undersøkes, påvirkes av forskeren, på lik linje kan også forskeren påvirkes av de han eller hun undersøker (Jacobsen, 2000). Tjora (2012) trekker frem at forskeren selv tar med seg sitt engasjement inn i det han eller hun undersøker. I følge Tjora (2012) er ikke forskerens engasjement og bakgrunn, forstyrrende og destruktivt for en kvalitativ undersøkelse. Engasjementet og bakgrunnen til forskeren kan i følge Tjora (2012) heller tvert i mot sees på som en ressurs, så lenge forskeren redegjør for egen posisjon og hvordan denne kan prege forskningsarbeidet. I forbindelse med denne undersøkelsen ville det vært vanskelig å få innpass på skolene inkludert i undersøkelsen, hvis ikke jeg som forsker hadde hatt den bakgrunnen jeg har fra håndballen og det engasjementet jeg har for talentforståelse, spillerutvikling og toppidrettsgymnaser.

En undersøkelses pålitelighet beror blant annet på hvordan den er gjennomført. Det kan i den forbindelse være nødvendig å stille spørsmål ved hvordan undersøkelsen er gjennomført. Det første forskeren må være oppmerksom på er hvordan og i hvor stor grad selve undersøkelsen påvirker deltagerne. Dette kaller Jacobsen (2000) *undersøkelseffekt*. Med mindre undersøkelsen holdes helt skjult vil deltagerne bli påvirket av stimuli og signaler. I forbindelse med intervjustudier, er det ofte snakk om en *intervjueffekt*. Jacobsen (2000) beskriver denne formen for undersøkelseffekt ved at en samtale formes både i stil og innhold av partene som deltar. Dette kan føre til at resultatene reflekterer hvordan intervjueren har opptrådd, fremfor de fenomenene som skulle undersøkes. I forhold til denne undersøkelsen var det nødvendig å ta høyde for intervjueffekten. For å minimere intervjueffekten har problemstillingen for undersøkelsen ikke blitt gitt til deltagerne. Den eneste informasjonen de fikk var undersøkelsens formål: talentforståelse og spillerutvikling ved toppidrettsgymnaser. Restriksjonen av undersøkelsens innhold ble gjort for å unngå at deltagerne skulle kunne ”forberede seg” og på den måten komme med ”riktige” svar. Dette kan være svar som nødvendigvis ikke beskriver deres ståsted i forhold til undersøkelsens formål. Jacobsen (2000, s. 45) skriver:

Folk som har kjennskap til at det de gjør skal observeres og kartlegges, vil ofte ha en tendens til å opptre annerledes enn det de ville gjort i en vanlig situasjon. De oppfører seg annerledes av forskjellige grunner, det kan være at de ønsker å fremstå på en annen måte enn det de vanligvis gjør, osv.

I følge Jacobsen (2000) er forskerens oppmerksomhet også en trussel mot undersøkelsens pålitelighet. Hvis ikke forskeren er oppmerksom nok i forberedelsesarbeidet, intervjusituasjonen og i analysearbeidet, kan dette få følger for hvor pålitelige undersøkelsens funn og konklusjoner blir. For å ikke være bundet av å måtte skrive ned informantens utsagn i intervjuet, og på den måten være friere, mer oppmerksom samt å i større grad ha mulighet til å følge opp informantens utsagn med oppfølgingsspørsmål i intervjusituasjonen, ble det anvendt en båndopptager i alle intervjuene. Båndopptager ble også anvendt for å ha større mulighet til å gjennomgå intervjuene i ettertid, da man ikke rekker å skrive ned alle utsagn i løpet av et intervju. Derimot ble det tatt notater hvis informanten virket nølende, ukomfortabel, glad, oppspilt etc. i forbindelse med de forskjellige temaene tatt opp i intervjuene. Dette for å i større grad kunne analysere dataene nøyere. Ofte er det ikke hva som blir sagt som er mest interessant, men hvordan det blir sagt. Alle intervjuene ble også transkribert i sin helhet, dette for å videre sikre at denne delen av undersøkelsen ikke skulle bli en større trussel mot undersøkelsens pålitelighet enn nødvendig.

3.14 Gyldighet

Gyldighet handler i følge Larsen (2010) i stor grad om forskeren har samlet inn data relevante for undersøkelsens problemstilling(er). I forlengelse av Larsen (2010) sitt syn på gyldighet er det nærliggende å trekke inn Tjora (2012) sin beskrivelse av gyldighet: ”Gyldighet knytter vi til spørsmålet om de svarene vi finner i vår forskning, faktisk er svar på de spørsmål vi forsøker å stille” (Tjora, 2012, s. 206). Også Fog (2004) behandler begrepet gyldighet. Kan en forsker stole på at det han eller hun presenterer som vitenskap om et gitt tema, faktisk er dette? For å oppnå de kravene Larsen (2010), Tjora (2012) og Fog (2004) stiller til gyldighet, bør forskeren være kritisk til om den eller de metodene forskeren anvender, faktisk undersøker det som er intensjonen for studien (Postholm, 2005; Thagaard, 2009). Som forklart under kapittel 3.1, *Problemstillinger*, ble det konkludert med at kvalitative forskningsintervjuer i best mulig grad kunne besvare undersøkelsens problemstillinger. Gjennom denne konklusjonen ble også undersøkelsens gyldighet tatt høyde for. Dette fordi den valgte metoden ble vurdert til å være den beste metoden å anvende for å undersøke det undersøkelsen søker å finne svar på.

Jacobsen (2000) skriver om *intern* gyldighet. Den interne validiteten beskrives på følgende måte: ”Intern gyldighet går på om resultatene oppfattes som riktige. Om noe er riktig eller feil, kan bero på mange forhold, men vi skal konsentrere oss om hvorvidt beskrivelsen av et fenomen er riktig” (Jacobsen, 2000, s. 214).

For å undersøke den interne gyldigheten kan forskeren gjennomføre tre tiltak. Det første er å konfrontere deltagerne i undersøkelsen med de funnene som er gjort. Dette kan enten gjøres personlig, gruppevis, eller ved å sende ut en foreløpig rapport om de funnene som er gjort. Jacobsen (2000) understreker dog at å teste gyldighet på denne måten har visse begrensninger. Det krever mye av deltagerne gjennom aktiv deltagelse. Videre kan en stille spørsmålstegn ved å teste gyldigheten på denne måten, fordi forskerens oppgave kan være å avdekke forhold som respondentene selv ikke nødvendigvis kjenner seg igjen i. Gyldigheten ble ikke testet på denne måten i denne undersøkelsen. For å undersøke den interne gyldigheten kan forskeren også kontrollere undersøkelsen og konklusjonene mot tilsvarende andre undersøkelser. Jacobsen (2000) skriver at dette kan gjøres ved å se på egne funn og konklusjoner i forhold til hva andre forskere har kommet frem til. Er det sammenfall med en eller flere undersøkelser betyr dette at gyldigheten er styrket, men ikke nødvendigvis at undersøkelsen er sann. Det er gjort mye forskning på feltene *talent* og *spillerutvikling*. Funnene gjort i flere studier på disse feltene blir vurdert opp mot funnene i denne undersøkelsen, for å forsøke å kontrollere gyldigheten så langt det lar seg gjøre. Feltene det derimot er gjort lite forskning på, og som gjør det vanskelig å teste gyldigheten av alle funnene i denne undersøkelsen, er spillerutvikling av håndballspillere på toppidrettsgymnaser. Det har heller ikke lyktes undersøkelsen å finne relevant forskning som kombinerer feltene talent og toppidrettsgymnaser. Et tredje tiltak som kan benyttes for å etterprøve den interne gyldigheten er å foreta en kritisk gjennomgang av resultatene selv (Jacobsen, 2000). For å teste gyldigheten på denne måten, stiller forskeren kritiske spørsmål til om de riktige enhetene er blitt intervjuet og om disse har formidlet sann informasjon. For denne undersøkelsen ble det gjort et strategisk utvalg av enheter på bakgrunn av at disse enhetene ble vurdert til å best kunne være med å svare på undersøkelsens problemstillinger. Til slutt kan forskeren, i følge Jacobsen (2000), kritisk gjennomgå analysefasen. Her vurderes kategoriseringen for å undersøke om denne gjenspeiler data. For å oppnå dette har medstudenter blitt bedt om å se etter sammenhenger mellom kategoriseringene og dataene inkludert i disse. Samtidig har også forskeren selv kritisk vurdert om de kategoriene som har blitt utarbeidet gjenspeiler de dataene som har blitt hentet inn og inkludert i kategoriene.

3.15 Overførbarhet

Hvis resultatene fra et intervjustudie vurderes til å være rimelig pålitelige og gyldige, kan forskeren stille seg spørsmål om hvorvidt resultatene kan *overføres* til andre lignende kontekster, situasjoner og intervjupersoner (Kvale & Brinkmann, 2015). Også Thagaard (2009) beskriver overførbarhet på en lignende måte: overførbarhet viser i hvor stor grad forskningens gyldighetsområde har betydning for enheter utenfor de enhetene som er undersøkt. Jacobsen (2000) skriver at de resultatene en forsker kommer frem til i en kvalitativ undersøkelse, ofte kan være tett knyttet til en spesifikk kontekst, noen spesielle personer eller en spesiell organisasjon. Videre skriver Jacobsen (2000) for å argumentere for at funnene også gjelder i andre kontekster kan forskeren lete etter støtte for funnene sine i andre undersøkelser. Forskeren kan også i følge Thagaard (2009) argumentere for at trekkene og forståelsen utviklet i én sammenheng også kan antas å ha gyldighet i andre, tilsvarende, sammenhenger. For denne undersøkelsen har det vært problematisk å overføre funnene og konklusjonene til andre tilsvarende kontekster og sammenhenger. Årsaken til dette er lite forskning på feltene *talentforståelse hos trenere ved toppidretts gymnaser, og spillerutvikling av håndballspillere ved toppidretts gymnaser*.

4.0 Presentasjon av resultatanalyse

4.1 Presentasjon av informantene

Nedenfor er inntatt en skjematisk presentasjon av informantene. Som skrevet i kapittel 3.5, *forskningsetiske betraktninger*, vil informantene bli anonymisert.

Trener	Skole	Land
A	A	Norge
B	B	Norge
C	C	Danmark
D	D	Danmark

Figur 7 Skjematisk presentasjon av informanter

4.2 Trenerens talentforståelse

Til tross for at det ikke finnes noen klar konsensus blant forskere og fagpersoner om hva et talent er, hadde likevel alle trenerne en oppfatning av hva dette er. Enkelte hadde dog større problemer med å sette ord på sin talentforståelse enn andre. Trenerens beskrivelser varierte fra et talentsyn med fokus på genetiske egenskaper, slik Howe et al. (1998) vektlegger, til en mer utvidet forståelse av begrepet. Trenerne som hadde en mer utvidet talentforståelse innlemmet miljø og/eller personlige egenskaper slik også Davids og Baker (2007) og Baker et al. (2012) fremhever i sin forskning.

Hos Trener-A kan det se ut til at fokuset dreide seg omkring fysiske forutsetninger, men også mentale ferdigheter i form av spillforståelse:

Trener-A: *Det går jo litt på det å finne noen typer, for meg da. Som har noen ekstreme kvaliteter i forhold til blick for spillet, høyde, vinnerkaller, en ekstrem kvalitet på banen som vi kan utvikle, da.*

Trener-B vektla også spillforståelse og fysiske ferdigheter i sin talentoppfatning:

Trener-B: *Det er veldig bredt. Det går på, selvfølgelig på tekniske og taktiske valg. Altså det er alle evner du har til å lese spill. Og så er det fysiske forutsetninger i forhold til størrelse og spenst, hurtighet, bevegelse, alle de tingene der er ting som jeg mener er viktig for et talent.*

Trener-C beskriver et talent som en utøver som er villig til å arbeide hardt og trene mye:

Trener-C: *Forstå det slik at det kan godt være man har noen genetiske fordeler, det kan være at man har noen mentale fordeler, men i bunn og grunn så handler det veldig mye om hardt arbeid. [...] Fordi det kan godt hende du har noen naturlige talent, men det krever først og fremst for meg om hardt arbeid. Det vil si mange treningstimer, kvalitet i treningene.*

Hva trener-C mente med *kvalitet i treningen* presiserte han ytterligere:

Trener-C: *[...] når jeg sier kvalitet i treningene, så tror jeg også på at en del av det å være talent, det er ikke noe du bare er selv, det er også det at det er noen veldig gode talentmiljøer rundt utøverne. [...] siden vi begynte å samle våres dyktigste sports elever i en klasse, fremfor hvor da de var i forskjellige klasser, så har vi opplevd, syns jeg, har vi opplevd en endring. Langt flere holder fast ved deres sport enn når de bare gikk, når bare 1, 2 eller 3 utøvere gikk i en klasse. Ved å samle elitesportelevene blir det er forståelse for det, det er en bedre harmoni. [...]. Men det er bare sånn at hvis man blir vant til å si nei til sosiale ting med*

klassekamerater fordi man skal dyrke sin sport, så på et tidspunkt så begynner de andre klassekameratene å la være å spørre. Og så kan man bli isolert.

Trener-D: var den treneren som så ut til å ha mest utfordringer med å identifisere et talent. Han var innom ulike syn på hva et talent er, både genetiske og miljømessige faktorer. Han var også opptatt av at hvis man sier at *dette* er et talent, så ekskluderer man også en eller flere typer utøvere:

Trener-D: *Jeg synes det er konfust. Jeg synes det er mange ting. [...]. Jeg synes det er veldig vanskelig det her. [...]. Jeg kan godt se begrepet ut fra at man kan ha noe genetisk som er medfødt, eller man kan være vokst opp i et miljø som gjør at man kan ha et talent for å være eliteidrettsutøver. Det er en vanskelig definisjon. For hvis vi setter ord på det og sier det er denne definisjonen som gjelder, så utelukkes også noen mennesker. Og det er vel det der som er fasinerende i mennesket er jo at vi er forskjellige. [...]. For hvis det er noen som hopper høyt og skyter veldig hardt. Hvis han havner på det riktige laget så kan han bli en verdensstjerne. Men hvis han kommer på et lag hvor man vil spille hurtig, så vil han ikke være et talent. Så talent i sin ytterste form skal nok bli oppdaget, men kanskje det er riktig mange talenter rundt om som kun blir oppdaget hvis de er heldige og lander i det miljøet som utvikler deres talent. [...]. Hvis man sier at begrepet talent det fungerer kun på denne måten, så er det kun en vei til målet. Og det er jo ikke særlig fascinerende som menneske.*

4.3 Skolenes målsettinger

På spørsmål om hvilke målsettinger skolen hadde for utøverne sine, kunne trener-A fortelle at det ved denne skolen rådet både et sportslig og akademisk mål for utøverne. Samtidig kunne han fortelle at utøverne selv også er med å definere målene sine:

Trener-A *Altså vi, vi har på en måte både noen mål og visjoner med håndball-linjen vår, og det er at vi skal kunne utvikle spillere på det øverste nasjonalt nivå, og også internasjonale håndballspillere. [...]. Vi har også noen andre mål, det gjelder da selvfølgelig punkt 1 skole, punkt 2 håndball, for det er jo en skole. [...]. hva de sier at de ønsker og hva slags mål de har som håndballspillere er også mål vi prøver følge opp.*

Denne målsetningen er nokså tydelig, til tross for at antall utøvere ikke blir nevnt. Trener-B forteller at ved deres skole ønsker de å utvikle spillere til et spesifikt nivå, det presiseres også hvor mange slike utøvere skolen ønsker å utvikle:

Trener-B: *Vi ønsker å ha, av de som går der, ha en hvert fall opp mot 3 landslagsspillere. Og der har vi ikke vært ordentlig på guttesiden på ett par-tre år. Det har manglet lite grann der.*

I intervjuet med trener-C viste det seg at målsettingen ved denne skolen var noe annerledes enn hva som kom frem i intervjuene med trener-A og trener-B i de norske skolene. Ved skole-C blir utøvernes akademiske karriere tydelig prioritert i forbindelse med målene skolen setter for utøverne sine:

Trener-C: Faktisk er våres viktigste mål, det er faktisk å skape optimale muligheter for at de kan gjennomføre deres dobbelkarriere. Vi vil, det er det viktigste for oss det er at vi får skapt en sammenheng i deres utdanning og deres sportslige forløp. Såklart vil vi også at noen av våre elever slår i gjennom sportslig, men vi har ikke noe mål om det. Det aller viktigste for oss er at de klarer seg godt i skolen.

Trener-C forklarer hvorfor skolen har lagt seg på den målsetting de har:

Vi vet også gjennom erfaring at det er så få som kan klare det (slå igjennom med idretten sin), det er den ene delen, og det er også mange sportsgrener hvor det ikke er realistisk å skape seg en profesjonell karriere. Og det siste er at vi opplever jo også at våre elever kan få karrieretruende skader osv. Det er veldig viktig for oss at utdannelsen og sporten henger sammen.

Videre i intervjuet utdyper trener-C hvorfor skolen har lagt seg på den målsettingen de har:

Trener-C: Og det er faktisk også en ambisjon for Team DK som er sånn den overordnede statelige organisasjonen. Vi vil jo heller ikke, og det vil heller ikke Team DK ha, at vi har en håndballspiller som når han er 30 år og stopper med håndball, så er det slett ikke noe mer, så faller de bare ned i et dypt svart hull.

Det kommer også frem at det er et sportslig motiv bak det til synelatende akademiske fokuset ved skolen, noe trener-C forklarer på følgende måte:

Trener-C: Våres erfaring er nemlig, også sett fra den sportslige siden, det er at vi gjerne vil lage hele mennesker, og det vil heldigvis også klubbene. Fordi når vi har hele mennesker så presterer de bedre på skolen men de presterer også bedre på håndballbanen. Det er våres erfaring.

Skolen trener-D representerer er den skolen som skiller seg fra de andre skolene som organisasjon, da dette er en kostskole hvor elevene bor hele skoleåret. Intervjuet med trener-D viser at fokuset og målet ved denne skolen ser i stor grad ut til å være rettet mot å lede utøverne inn i en spesifikk livsstil:

Trener D: *Altså vi har en målsetning om at det å være i det miljøet de er i det året eller to de er her, at det da handler veldig mye om at vi vil gjerne la dem leve i eliteidrettsutøvernes hverdag. Vi har også en målsetning på den måte at vi håper at de oppnår deres målsetninger, og vi vil gjerne backe dem opp med det vi kan så de lykkes.*

4.4 Skolenes tilrettelegginger

Trener-A fortalte, som skrevet tidligere, at de hadde en visjon og et ønske om å utvikle spillere på øverste nasjonale nivå, samt internasjonale utøvere. På spørsmål om hvordan skolen la til rette for å oppnå disse målsettingene svarte trener-A følgende:

Trener-A: *Punkt 1 er jo egentlig at vi prøver å gjøre en god analyse på elevene før de starter. Altså hvilke elever er det som har godt av å gå her i tre år. Og det andre er jo da delt mellom, kan du si talent eller muligheten til å bli en god håndballspiller og skolegang, at du er relativt "deesent" på skolen. [...]. Du kan si det sånn at, vi blir pushet på "best practice" at det vi gjør her nå, når vi er på trening her, faktisk skal være den beste treningen internasjonalt vi kan ha. Samtidig er det jo ganske mye fokus på, inn mot lærerne, at vi legger til rette for at elevene kan trene mye, spesielt da en strukturert skolehverdag som gjør at de i utgangspunktet har lite lekser.*

Videre trakk han frem at skolen også bruker ekstern ekspertise inn mot både det fysiske og mentale treningsarbeidet:

Trener-A: *Der vi har både innleid ekspertise som går gjennom en del ting rundt mental-trening, visualisering osv. [...]. På onsdager så har alle disse guttene ren fysisk trening med, på et sportssenter der de har tilpasset opplegg med to fysiske trenere til stedet*

Trener-B uttalte at deres målsetting innebar å ha opp mot tre landslagsspillere. Denne skolen var den med det klareste og mest spesifikke målet for utøverne sine, hva nivå og antall angår. I intervjuet med trener-B kom det frem at deres tilrettelegging i stor grad er rettet mot treningsarbeidet.

Trener-B: *Nei, det er litt, tilbake til det jeg sa først, det er det fysiske treningsarbeidet. Det er viktig. Viktig for at de skal kunne danne, og ha det grunnlaget som skal til når de er ferdig her. Og selvfølgelig, de får jo de mulighetene som skal til for å bli bra da. De får en unik mulighet til å trene med kvalitet og mengde. Det er bra tilrettelagt.*

Siden trener-B er håndballtrener, og ikke fysisk trener, ble det spurt om hvordan skolen tilrettela for det fysiske treningsarbeidet, som av trener-B ble ansett som sentralt i forhold til

skolens målsettinger. Hvordan det ble tilrettelagt for det fysiske treningsarbeidet ble besvart på følgende måte:

Trener-B: *Ja, og det er, man plukker gjerne ut noen av disse utøverne som man ser trenger ekstra oppfølging på et spesielt punkt, da kan man knytte dem, og da bruker man Olympiatoppen (OLT). Så sier man at hvis det er på ernæring eller kosthold så får de oppfølging på det, er det mentale ting så får de oppfølging på det. Er det en som trenger å utvikle for eksempel spenst, eller det mangler teknikk så kan man koble på folk fra OLT på det, som har spesiell kompetanse. Det er veldig unikt, og noe av det som kanskje er veldig bra ute hos oss.*

Trener-C uttalte at deres målsetting for elevene var å sikre elevenes doble karriere, hvor utøvernes akademiske karriere var det viktigste. Dette på bakgrunn av skolens erfaring omkring karriereødeleggende skader. Hvordan skolen tilrettelegger for dette ble forklart på følgende måte:

Trener-C: *For oss er det veldig viktig å sikre at de får gjennomført deres gymnasutdannelse, også selv om de spiller håndball profesjonelt, hvor de trener mye på dagtid. For eksempel har vi en tett dialog med klubbene omkring, i forhold til trening. For eksempel håndball, der vi har nå to håndballpiker som er med et eliteserielag. Der er det en dialog med trenerne i denne eliteserielagklubben omkring når de kan være med på trening.*

Tilretteleggingen for at utøverne skal kunne klare sin doble karriere ser det ut til at også samarbeidsklubbene er interessert i, noe som forenkler tilretteleggingen mellom idrett og akademisk utvikling:

Trener-C: *[...]Og det som er flaks for oss er at vi har noen veldig gode klubber, som ligger her omkring, som heldigvis er enig i den her ambisjon om at vi skal både sørge for at de får gode forhold på banen, men de skal også bestå skolen.*

Videre kommer det også frem i intervjuene at skole-C tilrettelegger for akademisk og sportslig utvikling ved å tilby utøverne sine ekstraundervisning og ved å vise forståelse for idrettens krav:

Trener-C: *"[...] vi har en forståelse for sportslig fravær, vi går inn og hjelper og støtter dem i forbindelse med det. [...]. De har mulighet for, når de kommer hjem (fra for eksempel samlinger) å få ekstraundervisning"*

Trener-D fortalte at denne skolen (skole-D) hadde en målsetting for sine utøvere om å skape et miljø hvor de kan leve som eliteidrettsutøvere samtidig som skolen ville hjelpe til så godt de kunne i forhold til de målene utøverne satt for seg selv. Deres tilrettelegging for denne målsettingen ble forklart på følgende måte:

Trener-D: Jeg tror det viktigste vi tilbyr det er nærvær, trygghet og oppmerksomhet. [...]. Så den der, den der faktor som heter organisasjon og struktur den er faktisk et skjema. Så den tryggheten i at nå skal jeg være en time eller to i buss eller nå skal jeg på skolen i denne byen og spille håndball i en annen by og så skal jeg hjem til mor og far. Det nærværet, det er jeg sikker på at kan utgjøre en forskjell for veldig mange, for alt sammen er samlet her.

Videre ble det rent praktiske og nærheten trukket frem i forbindelse med skolens tilrettelegginger:

Trener-D: Også at det hele er samlet. Det der med at ikke, for eksempel bor et annet sted og skal kjøre til trening eller at man må bort et sted for å gå på skole, og et annet sted å trene, og så er det hjem igjen. Men her er det hele samlet. Jeg går direkte fra rommet mitt ut til spisesalen hvor all den riktige maten er, for deretter å gå tilbake på rommet mitt, for så å gå til undervisning og etter det gå ned i hallen. Altså jeg kan gå til alt sammen.

4.5 Skolenes krav til utøvere

Trener-A uttalte, som tidligere skrevet, at skolen hadde målsetting om å utvikle utøvere på øverste nasjonale nivå, samt internasjonalt nivå. Dette ble det tilrettelagt for gjennom kartlegging av potensielle nye elever, fokus på å ha det beste treningstilbudet i tillegg til at det ble forsøkt å tilpasse skolehverdagen deres slik at de kunne trene mest mulig. På spørsmål om hvilke krav skole-A hadde til sine utøvere kom følgende frem i intervjuet med trener-A:

Trener-A: Du kan si at kanskje det viktigste i løpet av de tre årene, er at vi lærer de en struktur og om hvordan de skal trene, og ikke minst vaner på hvordan hverdagen skal se ut. Planlegging, struktur og den biten der. [...]. Kravet er ganske tydelig i forhold til elevene, når de definerer målene sine, hva er det de ønsker. Og så sette vi noen krav i forhold til akkurat det da.

Skole-B var som skrevet skolen med den mest spesifikke målsettingen, hva nivå og antall angår. Dette ble det tilrettelagt for gjennom å forberede utøverne fysisk på de kravene idretten stiller på høyt nasjonalt nivå. Også skole-B sine krav til utøverne ble undersøkt, her er hva som kom frem i intervjuet med trener-B på spørsmål omkring nettopp dette:

Trener-B: *Vi er opptatt av, altså treningshverdagen deres er viktig. Altså hvordan ser den ut. At man har en helhet der. Og har kontroll på det er viktig. Og det forsøker vi å ha kontroll på gjennom bevisstgjøring av dem i form av treningsdagbøker og på en måte kanskje planlegging i forhold til at de kan se når de kommer inn i de tøffere periodene osv.*

Trener-C kunne fortelle at skole-C sin viktigste målsetting var at utøverne deres skulle klare seg godt i skolen. Dette ble det tilrettelagt for gjennom tett samarbeid mellom skole og klubb, slik at utøverne i størst mulig grad kunne satse på idretten sin, uten at det skulle gå ut over deres akademiske karriere. Trener-C fortalte følgende omkring hvilke krav som ble stilt til utøverne:

Trener-C: *Vi har et krav til dem, at selv om vi har en forståelse for sportslig fravær, altså, vi går inn og hjelper og støtter dem i forbindelse med det. Men det vil da også si at alt annet fravær som ikke skyldes sykdom eller sport, det er "no go". For eksempel å forsove seg, skulke det er bare "no go". [...]. Ja, og det betyr jo også at hvis noen, eksempelvis har vi hele tiden, hver eneste uke har vi elever som er av sted til landslagssamlinger, til stevner i utlandet eller tilsvarende, europamesterskaper eller hva det nå er. Da er det mulighet for når de kommer hjem å få ekstraundervisning og det blir så betalt av Team DK.*

For at utøverne skal kunne ha forståelse fra skolen for sportslig fravær og støtte til ekstraundervisning, var det ikke nok å bare ha plettfritt fravær:

Trener-C: *Det stilles noen krav til dem, krav om at de skal strukturere deres tid og organisere deres tid, og det hjelper vi dem så klart med. Men det stilles også noen krav til dem likevel. Også noen større krav, de har ikke så god tid til å for eksempel sitte å se på tv, de har ikke så mye fritid. Og det er også noe av det den opptakssamtalen handler om, nemlig at de er klar over hva de går til. For vi vil ikke gå på kompromiss med utdannelsen. De får en like god, og høy kvalitet som alle andre elever, de får bare noe ekstra i form av idrett.*

Uttalelsene til trener-D, viste som tidligere at skole-D hadde en målsetting om å la utøverne sine leve en spesifikk livsstil, nærmere bestemt en toppidrettsutøvers. Samtidig som at utøverne også selv skulle utforme sine egne målsettinger. Kravene stilt til utøverne ved skole-D ble forklart på følgende måte:

Trener-D: *Når de kommer hit så stiller vi krav om at de er innstilte på å arbeide hardt og at de er ambisiøse. Vi stiller ingen krav til deres evner, fordi vi har sett historisk her at vi kan ikke si når de er 15-16-17-18 år hvem som når gjennom ti år senere. Men vi vet, vi har i hvert*

fall et klart bilde av at dem som forvalter og tilrettelegger sin hverdag slik som en eliteidrettsutøver gjør det, det er også typisk dem som når gjennom.

Det er også et krav for trener-D at utøverne selv tør ”å eie” sine egne målsettinger.

Trener-D: Hvis man har en målsetning, så skal man jo også gjøre langt mer enn å tørre og si det. Og hvis man har sagt det til sin lærer eller familie, så er det også mange som er bevisst rundt denne målsetningen. Det vil gjøre, i forhold til målsetningen, at vi kan si til dem ”passer det her overens med det du sier du gjerne vil?” Og det er der vi skapes.

4.6 Skolens inntak av nye utøvere

Hos skole-A er det viktig å få inn motiverte elever når de velger nye utøvere, samtidig som skolen søker etter de riktige typene. På spørsmål omkring hva skolen ser etter når de skal ta inn nye utøvere, og hvordan skolen arbeider med å finne nye utøvere, svarer trener-A følgende:

Trener-A: Det ene er motivasjon, vi prøver på en måte å finne noen typer som vi synes er interessante, det kan være ekstrem høyde, hurtighet, blick for spillet. Altså du kan si en ekstremferdighet da. Å prøve å få frem det. Og det varierer jo litt fra hvor mange typer det er osv. Men det ser vi blant annet etter. Vi prater så med disse, nesten intervjuer de som et i jobbintervju. Høre litt hva de tenker og hvordan de faktisk ser for seg både den neste treårsperioden, hverdagen, også videre da.

I intervjuet med trener-B kommer det tydelig frem at også her er det snakk om å finne de riktige typene når de tar inn nye elever:

Trener-B: Nei, altså, det er jo typer selvfølgelig som du tror, altså som har spesielle forutsetninger i en gitt posisjon. Det er ikke tvil om det. [...]. Det er noen som kommer inn uferdig rent fysisk. Kanskje det nesten er enda gunstigere, fordi de da har muligheten der (skolen) til å bygge fysikken som skal til. Det er derfor, som jeg sier, noen ganger så kan man ta en som har spesielle fysiske forutsetninger, men som ikke er klar håndballmessig, men definitivt også omvendt. Hvis du går noen år tilbake og ser sånn som vi holdt på med landslaget, at vi var veldig opptatt av størrelse og alt det der. Jeg er ikke opptatt av det nå, jeg opptatt av å finne de rette typene. Som du sier kan utvikles fysisk eller har noen ekstreme ferdigheter. Som man kan dyrke til det blir enda bedre.

Når trener-C skal svare på hvordan skole-C tar inn nye utøvere, forteller han at de aktivt er ute og snakker med trenere og andre personer som kan gi informasjon om den aktuelle eleven, i tillegg til at de har en samtale med aktuelle eleven det gjelder:

Trener-C: Vi snakker med klubbene, typisk trenerne, sportssjefer, talentsjefer omkring deres sportslige nivå. Det som er viktig for oss er at vi både kikker på deres nåværende sportslige nivå, deres engasjement og vilje, derfor den personlige samtalen. Vi kikker også, da i samtale med deres sportssjefer/trener, hva deres vurdering er av spillerens potensial? Da vil de så bli vurdert, og så vil de så kunne komme inn, de som har nivået til det. Dette kan så klart være vanskelig.

Trener-D stiller seg annerledes i forhold til de andre skolene når han blir spurt om hvordan inntaket av nye utøvere blir gjort. Som eneste skole blir det ikke gjort noen personlige samtaler med nye utøvere i forkant av inntak, det blir heller ikke satt noen krav til verken sportslige eller akademiske ferdigheter. Det blir derimot stilt krav omkring deres innstilling, men det gjelder etter at de er kommet inn:

Trener-D: Når de kommer hit så stiller vi krav om at de er innstilte på å arbeide hardt og at de er ambisiøse. Vi stiller ingen krav til deres evner, fordi vi har sett historisk her at vi kan ikke si når de er 15-16-17-18 år hvem som når gjennom ti år senere. Men vi vet, vi har i hvert fall et klart bilde av at dem som forvalter og tilrettelegger sin hverdag slik som en eliteidrettsutøver gjør det, det er også typisk dem som når gjennom. Så for oss handler det ikke om hvor dyktig du er, for oss handler det om hvor engasjert du er og hvor motivert du er. Så vi har ikke noe kjennskap til elevene våre når de begynner ved skolen i forhold til deres håndballeverner. Elevene kommer ikke hit på en prøvetrening eller løpstest eller akademisk test.

4.7 Samarbeid mellom skoletrener og klubbtrener

På spørsmål om hvordan samarbeidet fungerer mellom trenerne på skolene og trenerne i klubbene utøverne spiller for til vanlig svarte trener-A følgende:

Trener-A: Stort sett ganske bra. [...]. Stort sett så går det veldig greit og vi har stort sett mange flinke trenere i området og klubber, altså miljøer i området som gjør en bra jobb med utøverne våre. Så i det store og hele så går det veldig bra.

Trener-B svarte følgende på hvordan han følte samarbeidet er mellom skole- og klubbtrener:

Trener-B: Det også syns jeg er blitt bedre gjennom årene. Man har fått noen gode rutiner i forhold til at man har dialog med klubbtrener. Man kunne i en ideell verden ønske seg at

klubbtrener kanskje var enda mer involvert eller opptatt av skolen, men det er vanskelig, for de har gjerne jobb eller de har tusen andre ting de er opptatt med. Sånn at det er liksom ikke så enkelt å få det til å stemme helt. Men det er klart at i en ideell verden så hadde du kanskje hatt klubbtreneren litt mer involvert i skolen.

Trener-C begynte forklaringen sin på hvordan samarbeidet er mellom skole og klubb ved å forklare hvordan den idrettslige skolegangen ved denne skolen er lagt opp:

Trener-C: I Danmark er det sånn at den primære treningen, den foregår ut i klubbene. Og det vil si at der trener utøverne flere ganger i uken. Det er jo ulikt fra sportsgren til sportsgren hvor mye de trener. Derfor det er et tett samarbeid med klubbene. At treningen de gjør ved skolen, den ikke gjør at de blir skadet. Og det er også de som er tilknyttet morgentreningen på skolen i håndball, er også dem som er tilknyttet klubben.

Videre forklarte trener-C hvordan han synes samarbeidet er mellom skole- og klubbtrener:

Trener-C: Vi har valgt å prioritere samarbeid veldig høyt her de siste årene. Og det har vi også ambisjoner om å fortsette med. Det betyr jo at, det skal alltid være slik at hvis vi opplever utfordringer med en av våres, for eksempel en håndballspiller, så vet jeg at jeg skal ringe til den og den ute i klubben og vi må kanskje ha et møte med eleven, foreldre og treneren. For å være med å sikre at det hele henger sammen. Og der igjen, opplever vi fra klubbens side, en stor vilje for dem med å se på det med det hele mennesket. Fordi de er også interessert i at det går godt på skolen. Og det er en kjempefordel for oss. Sånn vi har utviklet samarbeidet og hatt i det i de siste 10-15-20 år. Spesielt med fotball- og håndballklubbene.

Uttalelsene til trener-C omkring samarbeid bærer preg av å ikke bare ha en idrettslig intensjon. Uttalelsene til trener-C i sammenheng med samarbeid dreier seg også i stor grad om å ivareta utøverne også utenfor idretten:

Trener-C: Det er veldig viktig at det er en sammenheng, der vi som skole, klubber og deres foreldre samarbeider med å backe opp og være med på å skape mening. Man vil ikke ha det slik at en utøvers liv og fremtidige familieliv ender i grus hvis han ikke blir profesjonell idrettsutøver. Da må han kunne bli lege, lærer eller ingeniør. Så derfor er det viktig at vi er med på å skape mening for dem, og har forståelse for deres valg. Fordi det er også med på å de kanskje bli lykkelig og få en karriere. Dette er hamrende viktig, for det er så få som ender med å leve av idretten. Derfor er det veldig viktig at vi som skole, vi som samfunn ikke kun

hyller mestrene, men også sørger for at de som ikke ender med å bli verdensstjerne, at de også får et godt liv. Og det kan vi hjelpe til med ved å gi dem en utdannelse.

Trener-D sitt syn på hvordan samarbeidet er mellom skole- og klubbtrener ble besvart på følgende måte:

Trener-D: Gjennom en normal uke her på skolen så sikrer vi i samarbeid med klubbene at de ikke har løp eller styrketrening samme dag. Vi kikker på totalbelastningen til utøverne sammen med klubbene slik at utøverne ikke styrketrener to ganger samme dag, også prøver vi å gi dem en fridag slik at de kan restituere. Hvis utøverne har kamp på kveldstid, er vi nødt til å tilpasse skoletreningen i forhold til dette. Hvis vi har 30 elever, og 10 av dem skal spille kamp tirsdag kveld gjør vi forskjell i treningen om morgenen. Så de som ikke spiller kamp trener som normalt, mens de andre trener gjerne mer mobilitet/stabilitet fremfor å løpe hardt den morgenen. Men de er på trening og stadig en del av miljøet, men de gjør noe annet.

Hvordan samarbeidet fungerer i praksis mellom skole- og klubbtrener forklarte trener-D på følgende måte:

Trener-D: At trenerne ikke trekker i hver sin retning, det syns jeg faktisk at det er vi aller skarpest på, det gjør vi ikke. Jeg har et bilde av at våre samarbeidspartnere og vi ved skolen trekker i samme retning. Og det syns jeg klart er en av våre styrker. Når vi kanskje merker at det er en trener som vil trekke i en eller annen retning, så går vi i dialog med utøveren om det. Opplever vi at utøveren ikke blir enig med treneren sin i klubb, så tar vi kontakt med treneren for å høre hvor det er vi kan være med å gjøre hverdagen bedre. På den måten får vi en dialog med våres samarbeidspartner. Så jeg har ikke en opplevelse av at det skjer at vi trekker i hver vår retning.

4.8 Samarbeid mellom skoletrener og utøver

I intervjuet med Trener-A, kom det frem under samtalen om samarbeid at han også var opptatt av å trekke inn utøverne i forbindelse med samarbeid:

Trener-A: [...]. Vi ser jo det at spesielt på denne skolen, hvor det er utøvere spredt på mange klubber, så er det en utfordring i forhold til å kartlegge hva den enkelte utøver gjør. Og der kommer kanskje den største biten inn på eleven selv. De må på en måte være bindeleddet for både klubb og skole. At de tar ansvar for seg selv da. Jeg kan ikke bestemme hva en utøver skal gjøre på kveldstrening med klubblaget. Det handler om at jeg må både tilrettelegge aktiviteten her, men også mene noe om hva eleven kanskje bør gjøre på kveldstid, i samarbeid med klubb. Og det er en utfordring.

Også trener-D er tydelig på at utøverne må ta del i samarbeidet mellom skole og klubb:

Trener-D: *Vi har også en tett kommunikasjon med utøverne. For de skal også komme tilbake til oss å si "min uke ser slik ut". For de må lære å ta medansvar. Så kikker vi også på deres totalbelastning. Det er faktisk en av tingene som er svært viktig for oss, er den totalbelastningen elevene får sammen med klubben.*

4.9 Samarbeid mellom skoletrener og skolelærere

Kun en av trenerne trakk frem samarbeid mellom gymnasetts trenere og gymnasetts skolelærere. Det var trener-A, som i forbindelse med temaet samarbeid trakk frem denne formen for samarbeid.

Trener-A: *Jeg vil si at det har blitt stadig bedre på skole-A, en forståelse for idretten, fra akademikernes side i forhold til hvordan egentlig hverdagen ser ut for en ung håndballspiller. Og jeg føler det fungerer ganske bra og at de tilrettelegger så godt det lar seg gjøre i forhold til hva de skal igjen i forhold til læreplanen, men at de (utøverne) har travle hverdager, med også en del som er med internasjonalt på kamper osv.*

5.0 Drøfting og diskusjon

Denne første delen av drøftingen vil ta sikte på å belyse undersøkelsens hovedproblemstilling 1: *Hvordan forstår trenere ved norske og danske toppidrettsgymnaser begrepet talent?*

5.1 Trenerens talentforståelse

Trener A og B

Det var slående at to av trenerne, trener A og B, fremhevet nesten de samme egenskapene da de ble bedt om å forklare deres talentforståelse. Begge beskriver et talent ved å fokusere på håndballspesifikke, mentale og fysiske faktorer. Dette være seg tekniske og taktiske ferdigheter, spillforståelse, høyde, spenst, hurtighet og mentale ferdigheter. Til og begynne med kunne disse beskrivelsene av et talent virke noe snevre, da de i stor grad omhandler fysiske forutsetninger. For eksempel snakker begge om fysisk størrelse, en faktor en trener i mindre grad vil ha rådighet over, spesielt hva antropometriske faktorer angår. Likhetene fortsetter når respondentene snakker om mentale ferdigheter. Spesielt trener-A virker opptatt av dette når han snakker om "vinnere" som en "ekstremferdighet". Begge respondentene nevner også "blikk for spillet" (trener-A) og "taktiske ferdigheter" (trener-B), når de beskriver et talent. Begge respondentene kunne også fortelle at dette er ferdigheter de arbeider med i regi av skolen (se kategori *skolens tilrettelegging*).

At trenerne trekker frem at de anvender ekstern ekspertise og bruker tid på mentale ferdigheter kan tyde på at de ikke anser alle ferdighetene et talent bør besitte som statiske og konstante, heller tvert i mot. Det kan tyde på at de mener dette er dynamiske ferdigheter en kan utvikle. Dette betyr at trenerne kan ha en mer utvidet talentforståelse enn hva det kunne se ut til ved første øyekast. Trener-A sier også eksplisitt at talent innebærer å ha en egenskap som kan utvikles.

Samtidig kan en også argumentere med at enkelte utøvere har bedre forutsetninger enn andre. Ulikheter i forutsetninger for utvikling er noe Gagné (2004) sin Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT) fremhever. I følge DMGT har en utøver ulikt utgangspunkt hva kreative egenskaper, sosio-emosjonell atferd eller sensomotoriske ferdigheter angår. Utøverne vil i ulik grad starte med ulike forutsetninger, som videre kan utvikles. Sett i lys av Bronfenbrenner (1979) kan en også hevde at enkelte har bedre forutsetninger enn andre på *makro-* og *eksonivået*. Her er ikke utøveren selv aktiv, men han/hun blir påvirket av valgene andre aktører gjør. For eksempel hvor mye økonomisk støtte skolen får til å hente inn ekstern ekspertise. Enkelte skoler vil ha bedre økonomiske rammer, noe som igjen påvirker utøverens utviklingsmuligheter.

Trener-C

Mentale og/eller fysiske forutsetninger er ikke nok om man skal være et talent i følge trener-C. Hans talentsyn kan sees i lys av Chase og Simon (1973) sin 10-års regel: et generelt kriterium om hvor lang tid det tar å oppnå ekspertise, samt Ericsson et al. (1993) sin tese om *deliberate practice* (målrettet spesifikk trening): de som trener mest og best, blir også best til slutt. Ericsson et al. (1993) mener også at naturlig talent spiller mindre eller liten rolle, så lenge en tilstrekkelig mengde treningstimer ligger til grunn.

Trener-C sin talentforståelse kan videre sees i lys av Gagné (2004) sin modell for ferdighetsutvikling (DMGT). Alle utøvere har medfødt begavelse (*giftedness*), men det er ikke dette som er talentet. Talentet er systematisk utviklede ferdigheter. Talentet oppstår med andre ord ikke før utøveren selv gjør en aktiv innsats (Gagné, 2004). Trener-C sin talentforståelse kan i forbindelse med systematisk utvikling av ferdigheter, knyttes til Ericsson et al. (1993) sin tese om *deliberate practice*. Ericsson et al. (1993) mener en utøver må akkumulere 10 000 timer med *deliberate practice* for å oppnå et høyt prestasjonsnivå. Ericsson et al. (1993) sin tese viste at for å opparbeide 10 000 timer *deliberate practice* ved fylte 20 år, må utøveren begynne med *deliberate practice* alt ved 4-5 års alderen. Dette er ikke alltid like heldig, i hvert fall hvis en skal tro det Baker et al. (2009) viser i sin

litteraturgjennomgang. Her påpekes flere negative konsekvenser knyttet til tidlig spesialisering. Côté et al. (2007) viser også til negative konsekvenser ved tidlig spesialisering. Utøverne kan i følge Côté et al. (2007) gå glipp av gleden og leken i idretten om en starter spesialiseringen for tidlig. I tillegg påpeker Côté et al. (2007) økt risiko for belastningsskader. Disse konsekvensene mener Côté et al. (2007) det er størst sannsynlighet for at oppstår om utøveren begynner spesialiseringen ved 8-9 årsalderen, fremfor å utsette spesialiseringen til 16-17 årsalderen.

Nå skal det også presiseres at trener-C ikke eksplisitt nevner alder. Dermed sier han ikke direkte at hans talentforståelse er tuftet på at et talent må spesialisere seg i ung alder. Samtidig er en håndballspillers karriere i gjennomsnitt over ved rundt fylte 35 år. Med dette, og Ericsson et al. (1993) sine funn av når de beste 20-åringene startet opparbeidelsen av sine 10 000 timer deliberate practice, sier det seg selv at et talent ikke kan vente i for mange år før han startet sin spesialisering, hvis en skal ta utgangspunkt i trener-C sin forståelse av hva et talent er.

Med tanke på trener-C sin uttalelse omkring *kvalitet i trening, samhörighet og forståelse* i en toppidrettsklasse, kan det være hensiktsmessig å anvende Bronfenbrenner (1979) sin økologiske utviklingsmodell for å forstå dette videre. Hvis relasjonene utøveren har i *mikronivået* er preget av nærhet og skjer ofte vil sannsynligheten for at han/hun blir påvirket av trenere og/eller medelever øke. En kan med relativt stor sikkerhet gå ut fra at relasjonene i en idrettsklasse skjer ofte. Om relasjonene er preget av nærhet er det derimot vanskeligere å si noe om, med mindre en kjenner miljøet utøverne befinner seg i. Miljøet rundt utøveren kan enten fremme eller hemme utviklingen til utøveren, slik Gagné (2004) presiserer i sin modell. Da det tydelig kommer frem at trener-C vektlegger hardt arbeid og miljø i sin talentforståelse, er det naturlig å se denne forståelsen i lys av Baker et al. (2012) sin definisjon av et talent. I denne definisjonen fremheves individuelle, sosiale og miljømessige faktorer som avgjørende for om noen viser potensiale for suksess. Davids og Baker (2007) understreker også at miljø og gener enten begrenser eller fremmer utøverens utvikling. Dette skjer i et dynamisk samspill mellom genetisk råmateriale, personlige faktorer og muligheter i utøverens miljø.

Trener-D

Trener-D er langt mindre bastant i hvordan han forstår talent. I motsetning til uttalelsene til trener A og B, hvor det kommer tydelig frem hvilke ferdigheter et talent bør besitte, har trener-D større problemer med å definere hva et talent er. At trener-D ikke konkretiserer talent

ytterligere enn hva han gjør, samsvarer også med gjeldende forskning (Baker et al., 2012; Durand-Bush & Salmela, 2001; Tranckle & Cushion, 2006; Vaeyens et al., 2008).

Trener-D sine vanskeligheter med å sette fingeren på nøyaktig hva et talent er samsvarer også med Davids og Baker (2007), som mener at det ikke nødvendigvis bare finnes en vei til elitenivå. Trener-D var også bekymret for faren ved å sette en utøver i bås, gjennom å tilegne et talent et visst sett egenskaper. Dette er en oppfatning han til en viss grad deler med Enoksen (2002). Enoksen (2002) skriver at en tidligere fokuserte på et ensidig mekanisk menneskesyn. I dag, derimot, har man en mer helhetlig forståelse av mennesket (Enoksen, 2002). Denne helhetlige forståelsen er tuftet på erkjennelsen av en grunnleggende sammenheng og gjensidig avhengighet mellom fysiske, biologiske, psykologiske, sosiale og kulturelle fenomener (Enoksen, 2002). Trener-D er opptatt av miljøet utøveren befinner seg i, og at det er miljøet som i stor grad avgjør om noen er et talent eller ikke. Trener-D kan se ut til å tufte sin talentoppfatning på å se den enkelte utøver slik han er. Dette synet på utøveren anvendes så for å kunne skape et miljø rundt utøveren, som fremhever utøverens kvaliteter. På denne måten er miljøet sentralt for å skape utøverens talent. Talentforståelsen til trener-D ser altså ikke ut til å være tuftet på å vurdere en utøver opp mot et gitt sett ferdigheter han må besitte for å være et talent, og ut fra dette avgjøre om han er et talent eller ikke. Trener-D kan heller se ut til å være mer opptatt av miljøet rundt utøveren, enn hvilke kvaliteter han må besitte for å være et talent.

I denne sammenheng kan det være hensiktsmessig å se utsagnet til trener-D i lys av Bronfenbrenner (1979) sine *mikro-* og *mesonivå*. Grunnen til dette er miljøets sentrale plass i trener-D sin talentoppfatning. Treningsmiljø er et typisk eksempel på mikronivå. Enoksen (2002) hevder at interaksjonene oppstår ofte og om relasjonene er preget av nærhet, vil dette øke sannsynligheten for påvirkning på utøveren. Det vil ikke være særlig grunn til å anta at det er spesielt mye nærhet i relasjonene mellom en trener og en utøver, om treneren ikke oppdager utøverens potensial. Befinner utøveren seg i et mikronivå med forutbestemte definisjoner på hva et talent er, kan dette medføre relasjoner mellom utøver og trener, men enkelte utøvere kan risikere å falle utenfor. Dermed vil kanskje ikke deres talent bli oppdaget. På den måten kan det også være mulig å argumentere for at forutbestemte definisjoner på hva et talent er, også kan virke hemmende for utøvere som faller utenfor definisjonen. Det vil også være nærliggende å trekke inn *mesonivået* i forbindelse med trener-D sine uttalelser omkring talentforståelse. Denne treneren var opptatt av miljøet rundt utøverne, og at dette i stor grad var viktig for denne trenerens talentforståelse. Hvis det er samhandling mellom de ulike mikronivåene utøverne befinner seg i, vil dette i følge Bronfenbrenner (1979) styrke

påvirkningen på utøverne. Hvis man også tar i betraktning at denne treneren arbeider ved en kostskole, kan det tenkes at mesonivået blir enda mer sentralt. Dette fordi utøverne opererer i flere mikromiljøer enn hva utøvere ved andre skoler gjør. Dette være seg sovesaler, spisesal med 4-5 måltider om dagen, sosial aktivitet utenom skole og trening etc. Hvis det er et utviklingsorientert miljø på hele skolen, også miljøene utenfor treningsarenaen, kan dette styrke mesonivået og utøvernes utvikling. Dette kan eksemplifiseres på følgende måte: hvis en utøver opererer i et miljø med utøvere som er opptatt av utvikling, også utenfor treningsarenaen, kan dette påvirke hvordan miljøet som helhet opptrer i forbindelse med for eksempel hvile og kosthold. Det er nærliggende å anta at utøvere som hviler tilstrekkelig og spiser riktig utvikler en større sannsynlighet for å lykkes med idretten sin. Videre kan det også tenkes at hvis det er et utviklingsorientert miljø ved skolen, vil dette også påvirke relasjonene mellom utøverne. Håndball er en lagidrett, hvor utøverne i stor grad er avhengig av hverandre for utvikling. Hvis det er nære relasjoner mellom utøverne kan det tenkes at det er en større sannsynlighet for at utøverne hjelper hverandre både i trening, men også med å ta de riktige valgene utenfor trening (kosthold, hvile etc.). Sannsynligheten for at utøverne hjelper hverandre i utviklingsarbeidet, kan en tenke seg at øker hvis relasjonene utøverne i mellom er nære. I denne forbindelse vil mikronivåene utenfor treningsarenaen spille en sentral rolle i forbindelse med relasjonsbyggingen utøverne i mellom. Dette kan for eksempel være relasjonsbygging i spisesalen, soverommet eller i garderoben.

5.2 Skolenes målsettinger

Denne delen av drøftingen vil forsøke å belyse undersøkelsens hovedproblemstilling 2, *hvordan arbeider trenere ved norske og danske toppidrettsgymnaser med spillerutvikling?* I den kommende drøftingen vil det først bli gjort en kort oppsummering av de fire skolenes målsettinger, samt en kort drøfting i forbindelse med dette. Videre vil en mer dyptgående drøfting av hver skoles målsetting bli gjort, både opp mot teori og forskning behandlet i teorikapittelet og skolene i mellom.

Felles for alle skolene var at de hadde langsiktige målsettinger for utøverne sine, til tross for at disse målsettingene ikke nødvendigvis var de samme fra skole til skole. Martindale et al. (2007) fant at nettopp langsiktige mål, ved siden av sammenheng mellom mål og metoder, var noe trenere på elitenivå anså som sentralt for utvikling av utøvere.

Resultatanalysen av intervjuene med trener A og B tyder på at de norske skolene har nokså identiske målsettinger. Begge skolene var opptatt av nivået på utøverne. Den ene treneren (B) presiserte også hvor mange utøvere de ønsket å utvikle til et gitt nivå. Dette kan kanskje

skyldes læreplanen i toppidrett (Utdanningsdirektoratet, 2006a), et styringsdokument de norske skolene må forholde seg til. Læreplanen de norske skolene må forholde seg til er mer inngående behandlet i teorikapittelet. Samtidig kom det frem i intervjuet med trener-A at de også hadde et akademisk fokus i forhold til målsettingene deres.

I Danmark viste resultatanalysen av intervjuene med trener C og D at målsettingene på disse skolene bar preg av å være ulike både skolene i mellom, men også i forhold til de norske skolenes målsettinger. Både elevenes akademiske karriere og å tilegne dem en gitt livsstil, *toppidrettsutøver-livsstil*, ble nevnt som viktige målsettinger for de to danske skolene.

For den ene av de norske skolene, skole-A, kan det også være av interesse å nevne at dette er en delvis privat skole. Dette innebærer at det er knyttet enkelte kostnader ved å gå på denne skolen for utøverne. Da det er nærliggende å anta at det er ambisiøse utøvere som søker seg til en slik skole, kan en tenke seg at disse utøverne ønsker ”valuta for pengene” i form av forbedrede prestasjoner. En del av årsaken til at denne skolen velger en såpass ambisiøs sportslig målsetting kan da kanskje forklares gjennom at skolen i større eller mindre grad lever av omdømme i forhold til antall utviklede spillere på et gitt nivå?

Skole-A

Trener-A sine uttalelser omkring målsettinger, kunne ved første øyekast virke veldig idrettslig preget. Likevel kommer det senere i intervjuet frem at også det akademiske blir prioritert i aller høyeste grad. Dette blir videre i intervjuet presisert av trener-A, når han rangerer skole og sport henholdsvis som nummer 1 og 2 i forhold til hva som blir ansett som viktig. Her kan en se likhetstrekk med trener-C sine uttalelser som tydet på at denne skolen i stor grad vektla det akademiske aspektet i sine målsettinger. Fokuset på både det akademiske og det sportslige kan sees i lys av Abbott og Collins (2004) holistiske definisjon av talentidentifikasjon og talentutvikling. Det kan altså tyde på at skolen ikke bare tar hensyn til enten det akademiske eller det sportslige alene, men at begge deler blir vektlagt ved skolen. Funnet til Martindale et al. (2007) omkring sammenhengende, langsiktige mål og metoder i forhold til hva som kjennetegner god spillerutvikling kan trekkes frem her. For at skolen skal kunne oppnå sine sportslige målsettinger, tyder det på at de ser utvikling i et større perspektiv enn bare ved å fokusere på idrettslig utvikling.

Videre kan også Martindale et al. (2007) sin undersøkelse trekkes frem i forbindelse med utsagnet omkring utøvernes egne målsettinger. Trener-A trakk også frem at utøverne selv satte seg egne målsettinger. I undersøkelsen til Martindale et al. (2007) ble det blant annet funnet at tilpassede treningsprogrammer og eierskap var noe elitetrenerne mente var sentralt

for utvikling av talenter. Dette finner vi også igjen i uttalelsene til trener-A. Intervjuet viste at utøverne selv er med på å definere målene sine og på den måten også sannsynligvis får et eierskap til sin egen utvikling.

Det er altså tydelig at til tross for at skole-A har ambisiøse målsettinger for utøverne sine, i form av at de ønsker både internasjonale og nasjonale utøvere og akademisk utvikling, lar de også utøverne selv sette egne målsettinger.

Skole-B

Den andre norske skolen (B) hadde i følge trener-B en målsetting som var like spesifikk hva nivå angår, som det trener-A viste til i sitt intervju. Samtidig inkluderte trener-B også et spesifikt antall utøvere på spørsmål om hvilke målsettinger skolen hadde for sine utøvere. Skole-B er ikke privatskole, men en ordinær fylkeskommunal videregående skole som det ikke koster penger å gå på. En grunn til denne skolens målsetting kan sees i lys av herre- og guttehandballens nivå i byen denne skolen befinner seg. Til tross for manglende kvantitative data på antall landslagspillere utviklet de siste årene i denne regionen, kommenterte trener-B i intervjuet at det hadde vært for få landslagspillere fra denne byen de siste årene. Ytterligere forklaringer på skole A og B sine målsettinger er det vanskelig å behandle videre uten å ikke trekke inn *læreplanen i toppidrett* og *Olympiatoppens målsettinger med toppidrett* i forklaringene. Eksempelvis står det i formålet til læreplanen i toppidrett at dette programfaget kan bidra til at Norge får bevisste idrettsutøvere som kan oppnå gode resultater regionalt, nasjonalt og internasjonalt (Utdanningsdirektoratet, 2006a). En sentral målsetting for Olympiatoppen er å utvikle det beste utøverne i Norge til å bli de beste utøverne i verden. For skole A og B kan dette medføre enkelte føringer. Læreplanen er et styringsdokument skolene må søke å etterfølge i størst mulig grad. Målsettingen til Olympiatoppen er også en målsetting det kan tenkes at disse skolene i størst mulig grad prøver å etterfølge, da Olympiatoppen har godkjent disse to skolene som toppidrettsgymnaser. I den forbindelse yter Olympiatoppen disse skolene tjenester som for eksempel ekstern treningsekspertise.

Skole-C

Hos den ene danske skolen, skole C, var målsettingen sterkt knyttet til utøvernes akademiske karriere. Trener-C uttalte at deres målsetting for elevene var å sikre elevenes doble karriere, hvor det viktigste var å sikre utøvernes akademiske karriere. Denne målsettingen kan sees i lys av skolens erfaring omkring karriereødeleggende skader og ødelagte idrettskarrierer, i tillegg til at det kun er et lite fåtall som vil kunne leve av håndballen. Skadeproblematikken, samt det trange nåløyet for å slå gjennom med idretten sin, var også en viktig grunn til at

skolen også hadde som mål å skape en tett sammenheng mellom skole og idrett. Spesielt siste del av det første utsagnet til trener-C i resultatpresentasjonen er her av interesse. Her skiller trener-C seg markant både fra de to norske skolene (skole A og B), og fra den andre danske skolen (skole D). Frykten for at utøverne skader seg og får karrieren sin ødelagt som følge av det, er noe også Baker et al. (2009) trekker frem i sin kritikk av å drive intensiv trening for tidlig i utviklingsprosessen. Samtidig har flere (Chase & Simon, 1973; Ericsson et al., 1993) gjennom sin forskning argumentert for at eksepsjonelle ferdigheter i blant annet idrett henger sammen med tidlig spesialisering samt mange og spesialiserte treningstimer. Anvender man så Côté et al. (2007) *Developmental Model of Sport Participation (DMSP)* ser man at det er i 16-17 årsalderen, *investeringsårene*, en utøver bør begynne kun å fokusere på en sport og drive veldig målrettet trening. Samtidig kan det også argumenteres for at det finnes alternative måter å oppnå ekspertise i idrett. I følge tesen til Côté et al. (1999) om *deliberate play*, samt funnene til Soberlak og Côté (2003) om utviklingsprosessen for ishockeyspillere på elitenivå, kan det se ut til at det også er mulig å oppnå fremragende ferdigheter i idrett gjennom andre metoder enn tidlig spesialisering og tidlig målrettet trening.

Det kan tyde på at uttalelsene til trener-C omkring skolens målsetting både støttes av forskning, samt at enkelte forskere mener at veien til suksess går via tidlig, spesialisert trening. Med dette kan det altså stilles spørsmålstegn ved skolens målsettinger, sett i sammenheng med sportslig suksess. Samtidig skal en også være klar over at det ikke finnes én vei til suksess, da alle utøvere er ulike, og som forskning viser finnes det alternative metoder for å oppnå idrettslig suksess. Det er også viktig å huske på, som trener-C er opptatt av, at svært få kan leve av håndballen. Derfor er viktig å ha en akademisk karriere å falle tilbake på om en enten blir karrieretruende skadet, eller ikke blir dyktige nok til å leve av idretten alene.

Skole-D

Trener-D sine uttalelser om skolens målsettinger for utøverne var ulik både i forhold til de norske skolene (skole A og B) og den andre danske skolen (skole C). Fokuset var verken å utvikle utøvere til et gitt nivå eller å sikre utøvernes akademiske karrierer. Fokuset til trener-D virker i større grad å være rettet mot å lede utøverne inn i en spesifikk livsstil, *toppidrettslivsstilen*. Skole-D er også den skolen som skiller seg markant fra de andre skolene, da dette er en kostskole hvor elevene bor hele skoleåret. Dette kan gi fordeler både i forhold til idrettslig utvikling og det akademiske aspektet. På den annen side skal en også være klar over at å bo på en internatskole kan medføre enkelte utfordringer. Disse fordelene og utfordringene vil gi føringer for hvilke målsettinger skolen kan tillate seg. Den største

fordelen knyttet til kostskolen er muligheten til påvirkning. Siden utøverne bor på skolen store deler av året, gir dette trenerne bedre muligheter til å påvirke utøverne i retning av skolens målsettinger. Årsaken til dette kan tenkes å være at trenerne har større mulighet til å bli kjent med utøverne, og gjennom denne kunnskapen om utøverne enklere kan lede dem i retning av skolens målsetting. Ved å bo på skolen har også utøverne bedre muligheter til trening, da alle fasiliteter er i direkte nærhet. Å ha utøverne i direkte nærhet, gir også trenerne bedre anledning til å kontrollere hva utøverne gjør i løpet av skoletiden. Eksempler på dette er hvor mye de hviler, hva de spiser og hva de gjør utenom treningene. Samtidig er det også nærliggende å anta at det å gå på en internatskole medfører enkelte utfordringer. Disse utfordringene kan relateres til mikro- og mesonivået i Bronfenbrenner (1979) sin økologiske utviklingsmodell. Utøverne på denne skolen er i alderen 15 til 18 år. Dette er en alder hvor utøverne fremdeles er i utvikling både fysisk og psykisk. Det kan da, for enkelte, være utfordrende å bo langt vekke fra familie og venner. Dette er eksempler på mikromiljøer det kan tenkes at en utøver kan dra nytte av i denne perioden i livet. Utøverne skal også bygge seg et nytt nettverk og knytte nye relasjoner. Alt dette kan i tenårene være vanskelig nok i trygge, kjente mikromiljøer. Å bygge relasjoner og skape seg et nytt nettverk kan sees på som en utfordring på mesonivået, da mikromiljøene utøveren operer i, er nye og ukjente. På den måten kan tenkes at utviklingen av mesonivået blir mer utfordrende. Samtidig kan dette også være noe utøveren tjener på, både i akademisk, sportslig og menneskelig forstand. Å vite at man er i stand til å ta vare på seg selv og tilegne seg et nytt nettverk, samt å vite at en mestrer relasjonsbygging er noe utøveren kan dra nytte av senere i livet på ulike arenaer.

Det kan tenkes seg at å tilegne seg den livsstilen trener-D ønsker for utøverne ved denne skolen (skole D), krever en sterk indre motivasjon hos utøveren. Grunnen til dette er at *toppidretts-livsstilen*, i hvert fall hvis en tar utgangspunkt i Olympiatoppens definisjon på *toppidrett*, viser at det er en krevende livsstil. Utøveren må velge vekk mye annet for å tilfredsstillende definisjonens harde krav: ”Toppidrett defineres som trenings- og forberedelsesarbeid på linje med de beste i verden, avhengig av den enkelte idretts egenart og utbredelse. Arbeidet fører til jevnlig prestasjoner på internasjonalt toppnivå. Idretten er for disse utøverne en hovedbeskjeftigelse” (Olympiatoppen, 2013a). I forbindelse med skolens fokus på denne livsstilen, kan det være hensiktsmessig å trekke frem Ryan og Deci (2000b) sin *selvbestemmelsesteori*. Årsaken til dette er at skole-D ønsker å tilegne utøverne sine en gitt livsstil. Dette er en livsstil det er krevende å leve etter. Sannsynligheten for å klare å etterleve denne krevende livsstilen er større om utøverne er *indre motivert*.

Indre motivasjon blir definert av Ryan og Deci (2000a) som å utføre en aktivitet for dets iboende tilfredsstillelse, fremfor en eventuell konsekvens av å utføre aktiviteten. Ryan og Deci (2000b) har i sine undersøkelser funnet at tre medfødte psykologiske behov, *kompetanse, autonomi og tilhørighet*, enten styrker eller svekker sannsynligheten for indre motivasjon. I forbindelse med en gitt aktivitet, kan feedback og kommunikasjon, som fører til en følelse av kompetanse, gi større sannsynlighet for økt indre motivasjon for denne aktiviteten (Ryan & Deci, 2000b). Samtidig skriver Ryan og Deci (2000b) at følelsen av kompetanse ikke alene er nok for økt indre motivasjon med mindre den er akkompagnert av en følelse av autonomi. Tilhørighet er det siste psykologiske behovet Ryan og Deci (2000b) skriver enten styrker eller svekker indre motivasjon hos en person.

Martindale et al. (2007) identifiserte blant annet at eierskap, indre motivasjon og autonomi var sentrale faktorer for å skape god utvikling av yngre utøvere. Trener-D var også, ved siden av å fokusere på livsstil, tydelig på at elevene selv må sette seg målsettinger, og at skolen så hjelper dem å realisere disse. Dette kan det være hensiktsmessig å se i lys av Martindale et al. (2007) og Ryan og Deci (2000b) sine funn omkring autonomi og eierskap, samt poengtering av autonomi. Ved å la elevene ha medbestemmelse over egne målsettinger, kan det også tenkes at det skapes eierskap, følelse av autonomi og ansvar for egen utvikling.

Selvbestemmelsesteorien fremhever indre motivasjon som den mest optimale motivasjonsformen, hva indre og ytre motivasjon angår. Selvbestemmelsesteorien har i forbindelse med utviklingen av motivasjonsforståelse postulert at ytre motivasjon også i ulik grad kan være selvregulert. Dette stiller krav til at behovet om autonomi er oppfylt. Hvis dette behovet er oppfylt, kan en form for ytre motivasjon ha sunne kvaliteter og bidra til utvikling. Dette skjer dog ikke før en aktivitet oppleves som *personlig viktig* for utøveren (Reeve, 2014). Dette kan eksemplifiseres på følgende måte: hvis en utøver har målsetting om å bli en utøver på høyt nasjonalt nivå, og vet at dette krever mye ekstras trening, vil ikke denne ekstras treningen i seg selv være indre motivert. Det er ikke nødvendigvis slik at utøveren engasjerer seg i ekstras treningen fordi denne oppleves som interessant eller gøy i seg selv (indre motivasjon). Utøveren kan også være engasjert i ekstras treningen fordi han velger å akseptere et mål som personlig viktig (Reeve, 2014). Utøveren bruker altså ekstras treningen som et middel for å oppnå målsettingen sin om å nå et nasjonalt høyt nivå, til tross for at han ikke er direkte indre motivert for denne ekstras treningen.

I hvor stor grad utøverne føler kompetanse, autonomi og tilhørighet er det vanskelig å diskutere og drøfte, til tross for at det ville vært av interesse da skolen har valgt den

målsettingen de har. Uten å enten intervjuere utøvere ved skolen, eller gjennomføre en spørreundersøkelse vil det ikke være mulig å besvare dette. Hensikten har derimot gjennom de fire foregående avsnittene vært å vise hvordan skolen, i lys av forskning, kan arbeide for å skape de beste forutsetningene for målsettingene sine.

5.3 Skolens tilrettelegginger

Skole-A

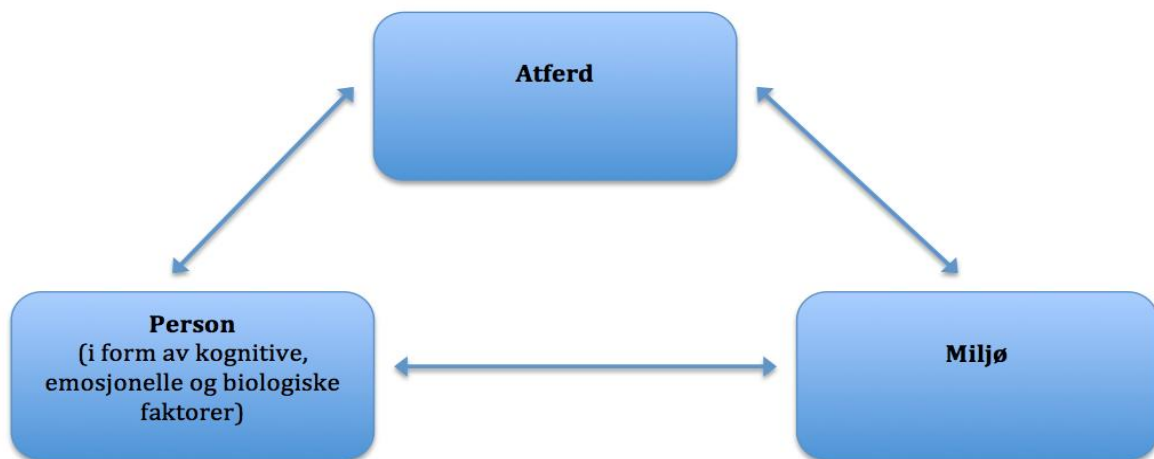
Trener-A gikk helt tilbake til hvordan inntaket på skolen blir utført i forhold til hvordan skole-A legger til rette for å nå denne skolens målsettinger. Uttalelsene viser at skolen allerede før inntak kartlegger potensielle utøvere før selve inntaket blir gjort. Videre kommer det frem at uttaket blir gjort på bakgrunn av om trenerne tror utøveren har utbytte av tre år ved skolen både sportslig og akademisk.

Skolen setter også krav til seg selv i form av at den skal ha de beste treningene, ikke bare ut fra egne standarder. Den måler den beste treningen ut fra hva som regnes som best internasjonalt. Dette står i samsvar med skolens egne målsettinger, å utvikle internasjonale utøvere. Hva som er den beste internasjonale treningen blir dog ikke presisert videre. Det kan forklares med at dette er varierende fra sesong til sesong.

Trener-A sine uttalelser om målsettingene ved skolen var blant annet knyttet til å utvikle internasjonale spillere. I tillegg ble det presisert av trener-A at dette var en skole hvor også det akademiske var sentralt. Å leve opp til skolens sportslige målsettinger krever svært mye av elevene i form av blant annet trening. Til tross for at utøverne får mye trening og oppfølging på et toppidrettsgymnas, er det krevende både fysisk og psykisk. Ikke minst er det også svært tidkrevende da det stort sett er trening med skolen hver morgen og trening med klubb lag hver ettermiddag/kveld. Dette kan det se ut til at skolen tar hensyn til. Det akademiske blir tilrettelagt på en måte som gjør at utøverne får en mulighet til å satse sportslig samtidig som deres akademiske karriere blir ivaretatt. Det akademiske tilpasses idretten, så langt det er mulig, uten at det påvirker det akademiske negativt. Dette todelte fokuset står i samsvar med Martindale et al. (2007) sitt funn om at flere instanser må stå i sammenheng. Det holder ikke bare at trenerne har forståelse for utøvernes belastning. Denne forståelsen må også deles av lærere, medelever og foreldre. Trener-A fortalte at det teoretiske ble lagt til rette fra skolens side ved å strukturere skoledagen og leksene i forhold til elevenes hektiske idrettshverdag. Videre kan tilretteleggingen mellom det sportslige og det akademiske ses i lys av Bronfenbrenner (1979) sitt mesonivå. Utøverne opererer i både teoretisk undervisning og idrettslig trening ved skolen. Slik det ser ut til ut fra uttalelsene til trener-A er det

samhandling mellom disse miljøene. Denne samhandlingen vil i følge Bronfenbrenner (1979) fremme utøverens utvikling.

Skole-A sine fokusområder i forhold til å finne utøvere med de riktige forutsetninger for å gå på denne skolen, både sportslig og akademisk, og skolens tilrettelegging for disse utøvernes akademiske og sportslige utvikling, kan sees i sammenheng med Bandura (1978) sin resiproke determinisme. Denne sosial-kognitive teorien viser at mennesker påvirkes av egne kognitive, emosjonelle og biologiske faktorer, egen atferd og faktorer i miljøet. Alle disse forutsetningene påvirker hverandre gjensidig, og på den måten også utøvernes utvikling. Denne gjensidige påvirkningen er illustrert under, i figur 8.



Figur 8 Model av den resiproke determinisme. Etter Bandura (1978).

Trener-A fortalte at denne skolen (A) er opptatt av å finne utøvere som har godt av å gå ved skolen i tre år. Han fortalte også at skolen er interessert i å finne utøvere med muligheter til å bli gode håndballspillere. Dette kan tyde på at skolen er ute etter å finne utøvere med kognitive, emosjonelle og biologiske faktorer som påvirker utøvernes utvikling i positiv retning. Dette kan være utøvere med kognitive og emosjonelle forutsetninger til å håndtere en betraktelig økt treningsmengde kombinert med teoretisk undervisning. Utøvere som begynner ved skoler som skole-A må tilpasse seg en treningshverdag hvor treningsmengden ofte fordobles i forhold til hva de er vant til. Ved siden av dette er den akademiske undervisningen på et høyere og tøffere nivå enn hva de er vant med fra ungdomsskolen. Videre stiller også håndballen fysiske og biologiske krav i form av eksempelvis styrke, utholdenhet, eksplosivitet og antropologiske forutsetninger. Det kan altså se ut til at skole-A tar hensyn til disse personavhengige forutsetningene når de tilrettelegger for både sportslig og akademisk utvikling ved skolen. Bandura (1978) trekker også frem at miljøet påvirker

mennesker. Eksempelvis, i forbindelse med denne undersøkelsen, kan det tenkes å være større sannsynlighet for at utøverne blir påvirket i en utviklingsorientert retning, hvis det er et utviklingsrettet miljø ved skolen. Er derimot miljøet på skolen mer opptatt av resultater og prestasjoner, vil sannsynligheten for at utøverne blir mer prestasjons- og resultatorienterte øke.

På skole-A står idrett sentralt i miljøet. Samtidig har skolen utdanningsmuligheter på lik linje med andre videregående skoler. Miljøet på skole-A er tilrettelagt slik at utøverne skal få mulighet til å trene mye, samtidig som deres akademiske karriere blir ivaretatt. Miljøet ved skolen ivaretar den sportslige utviklingen ved å tilby utøverne trening, både håndballteknisk og fysisk trening, gjennom å ha det skolen selv kaller den ”beste internasjonale treningen” de kan ha. Den akademiske utviklingen blir ivaretatt gjennom et miljø hvor utøvernes skolehverdag blir strukturert i forhold til at de har mye trening. Den siste faktoren Bandura (1978) inkluderer i sin resiproke determinisme er atferd. Hvordan adferden til elevene er i forbindelse med trening og undervisning på skolen er det vanskelig å si noe om, da utøvernes atferd ikke har vært hovedfokuset for denne undersøkelsen. Det kan likevel tenkes at dette er ambisiøse utøvere, med høye forventninger både til seg selv, og til skolen. Dette fordi skolen tilrettelegger for at den skal kunne leve opp til egne målsettinger (nasjonale og internasjonale utøvere samt teoretisk undervisning), noe som øker sannsynligheten for å tiltrekke seg ambisiøse utøvere, med adferd der etter.

Det kan altså se ut til at skole-A sin målsetting og deres tilpasning i forhold til denne målsetting står i forhold til hverandre. Dette vist gjennom å tilpasse målsettingene i forhold til inntaket, treningshverdagen og det akademiske aspektet ved å gå på et toppidrettsgymnas.

Skole-B

Trener-B sine uttalelser omkring skolens tilrettelegginger tyder på at dens tilrettelegging er preget av idrettens fysiske arbeidskrav. Det faktum at håndball på toppnivå er fysisk krevende kommer en ikke unna. Spørsmålet er hvilke fysiske ferdigheter som er mest avgjørende for en håndballspiller. Póvoas et al. (2012) påpekte både aerob og anaerobe utholdenhet, samt styrke- og eksplosivitetstrening som sentrale fysiske faktorer for eliteutøvere i håndball. Srhoj et al. (2006) retrospektive studie viste at utøvere med fysiske egenskaper bedre enn normalen for deres alder, også hadde større sannsynlighet for å spille håndball på elitenivå senere i karrieren. Samtidig viste undersøkelsen til Lidor et al. (2005) at det var vanskelig å identifisere fremtidige landslagsspillere på bakgrunn av fysisk-motoriske tester.

Intervjuet med trener-B viser at skole-B er opptatt av å klargjøre utøverne for de fysiske kravene på seniornivå. Identifisering av hva som kreves som seniorutøver og fokus på dette i utviklingsarbeidet poengterte Martindale et al. (2007) som viktig for suksessfull spillerutvikling. Trener-B trekker frem at utøverne får de mulighetene som skal til for at de skal nå frem i idretten sin. På bakgrunn av sitatets tidligere innhold og uttalelsene omkring skolens målsettinger er det nærliggende å anta at trener-B med dette mener ekspertise innen fysisk trening. Denne ekspertise blir anvendt i skolen, nettopp for å tilfredsstille målsettingene skolen har satt seg og hvordan skolen selv mener den kan tilrettelegge for disse målene. Ser en tilbake til målsettingene uttalt av trener-B skolen har for utøverne sine viser det seg at det er en klar sammenheng mellom målsettingene og skolens tilrettelegging.

Skole-C

Trener-C viste i sine uttalelser at skolen vektlegger å fokusere på hele mennesket og at de anser skolens ansvar som noe mer enn å bare utvikle idrettsutøvere, selv om dette selvsagt må anses som et av skolens mer sentrale ansvarsområder. Til tross for dette viser skolen at den også fokuserer på fremtiden til utøveren etter endt karriere. Årsaken til dette kan godt tenkes å være forankret i skolens tidligere erfaringer omkring karrieretruende skader, som har satt en stopper for en utøvers karriere i ung alder, som ble behandlet nærmere under kategorien *målsettinger*. En annen nærliggende forklaring på dette fokuset kan være undervisningslovgivningen skolen plikter å følge. Skole-C har som skole A og B styringsdokumenter de må følge.

Det kan være nærliggende å tro at sportslig utvikling hovedsakelig oppnås gjennom fysisk trening. Fysisk trening er selvsagt sentralt for utøverens utvikling, men i følge Enoksen (2002) har man i dag et mer holistisk syn på mennesket enn hva man hadde for noen tiår siden. Dette har medført at andre aspekter, utenom det sportslige, også blir innlemmet i utviklingsprosessen av idrettsutøvere. Dette viser seg også i Abbott og Collins (2004) definisjon av talentidentifikasjon og talentutvikling. Funnene til Martindale et al. (2007) omkring hva trenere mente var sentrale aspekter for vellykket utvikling kan også være med å belyse viktigheten av å fokusere på mer enn bare idrett og fysisk trening. Deres funn viste at *balanse* i utøverens liv var viktig for den sportslige utviklingen. Dette kan være med på å forklare trener-C sitt fokus på utøvernes akademiske karriere.

Slik det fremstår kan det virke som om, med utgangspunkt i trener-C sine uttalelser, at skole-C sin viktigste målsetting er elevenes akademiske karriere. Dette målet blir prøvd oppfylt gjennom å tilpasse skolegangen til idretten. Både skolen og klubbene har merket seg

fordelen av å skape det de kaller ”hele mennesker”. Derfor kan det virke som om begge parter er opptatt av nettopp dette. Hadde en, eller begge parter, utelukkende hatt fokus på sitt domene ville ikke det latt seg gjøre å skape slike mennesker. Det vil være nærliggende å knytte en slik ensidig holdning til en snever utviklingsforståelse. Med dette ment at hvis det utelukkende var fokus på utvikling av håndballferdigheter, ville dette vært et for snevert utviklingsfokus. Samtidig ville det vært et snevert utviklingsfokus hvis det utelukkende var et akademisk fokus. Samtidig skal en også være klar over at å dele fokus på denne måten er svært krevende både for utøveren selv og for skolen eller klubblag. For både å lette denne oppgaven, samt leve opp til skolens målsettinger, legger skolen til rette for at utøverne skal kunne være med på mest mulig av det idretten krever. Disse kravene kan innebære reisedøgn og tid vekke fra skolen. Den undervisningen utøverne i så fall går glipp av, får de da mulighet til å ta igjen senere.

Skole-D

I sammenheng med trener-D og hans uttalelser omkring målsettinger, var det tre stikkord som var sentrale: *nærvær*, *trygghet* og *oppmerksomhet*. Dette var stikkord trener-D tydelig vektla da han ble spurt om å beskrive hvordan det ble tilrettelagt for skolens målsettinger. Skolen er tydelig opptatt av at den er en kostskole. Som tidligere skrevet medfører dette enkelte utfordringer for utøvernes utvikling i forbindelse med at de bor vekke fra familie og sitt vante nettverk. Dette kan tenkes å være noe av grunnen til at *trygghet* blir fremhevet som et område skolen tilrettela på. Det vil også kunne tenkes at *nærvær* blir vektlagt i sammenheng med at utøverne bor vekke fra trygge, vante omgivelser. Stikkordet *oppmerksomhet* kan det tenkes dreier seg om at utøverne skal føle seg sett av skolens trenere. De velger tross alt å flytte hjemmefra for å satse på håndball. Dette kan det tenkes at trenerne ved skolen er klar over, og derfor prøver å tilby utøverne sin fulle oppmerksomhet den perioden de er ved skolen. På spørsmål om tilrettelegging i forhold til målsettinger kunne det vært nærliggende å anta at en utelukkende, eller i størst grad, ville vektlegge fysiske fasiliteter, treningsutstyr, trenerens håndballfaglige kompetanse etc. siden skolen har andre forutsetninger for å drive spillerutvikling gjennom sin rolle som kostskole, enn hva andre skoler har. Dette er viktig for en utøvers utvikling, uavhengig av skolens målsetting. Når skole-D har lagt seg på den målsettingen de har, er det interessant å se at nettopp disse tre stikkordene ble trukket frem av treneren. Det kan tyde på at de er opptatt av og bevisste på at utøverne ikke lenger har de trygge rammene de tidligere har vært vandt til. Samtidig kan det trolig også være sportslige grunner bak disse stikkordene. Siden trener-D vektlegger en livsstil(ending) som deres

målsetting for utøverne, kan en anta at en transaksjon til denne livsstilen skjer hurtigere om utøverne opplever nærvær, trygghet og oppmerksomhet fra trenerne sine.

Selv om man kunne tro at de fysiske fasilitetene og tilgjengeligheten ville bli trukket frem som den mest sentrale tilretteleggingen, ble den altså ikke det. Det var tydelig at det var de tre overnevnte stikkord, *nærvær*, *trygghet* og *oppmerksomhet*, som ble tillagt mest verdi i forhold til skolens målsettinger. De fysiske fasilitetene og tilgjengeligheten ble likevel også trukket frem i forklaringen av skolens tilrettelegginger. Slike miljømessige forutsetninger er, i følge Gagné (2004), avgjørende for utøverens utviklingsprosess av sitt råmateriale (begavelse) til systematisk utviklede ferdigheter (talent). Trener-D sine uttalelser tyder på at skole-D tilrettelegger for sin målsetting gjennom både å skape trygge omgivelser for utøverne sine, men også gjennom å ha alle nødvendige fasiliteter i umiddelbar nærhet. Årsaken til at dette er den eneste skolen med denne tilretteleggingen kan, som tidligere skrevet, ligge i skolens egenart som kostskole.

5.4 Skolenes krav til utøvere

Skole-A

På spørsmål omkring tilrettelegging fra skolen sin side trakk trener-A frem at det var viktig å sikre at de utøverne som ble tatt inn hadde godt av tre år på skole-A. Denne vurderingen ble gjort blant annet på bakgrunn av om de tålte å trene så mye som en slik skolehverdag krever. Viktigheten av at utøverne selv klarte å strukturere hverdagen sin ble også fremhevet. Både å tåle å gå på skole-A i tre år, og evne å kunne strukturere hverdagen ble trukket frem som krav fra skolens side. Ser man på Gagné (2004) sin DMGT modell for utvikling blir *motivasjon*, *vilje* og *selvregulering* inkludert som katalysatorer som påvirker en utøvers utviklingsprosess. I følge Gagné (2004) vil motivasjon som katalysator innebære at utøveren identifiserer og velger motiver, behov eller interesser som er viktig for ham.

Trener-A fortalte at det ble satt individuelle krav til utøverne i forhold til hvilke mål utøverne selv setter seg. Her er det naturlig å anta at kravene til en utøver som ønsker å bli profesjonell håndballspiller og leve av håndballen, stiller seg annerledes enn kravene til en utøver som ønsker å spille håndball på lavt nasjonalt nivå. Denne ulikheten vil også gjelde hvilke motiver, behov eller interesser utøveren har. Dette vil, slik Gagné (2004) påpeker, være avgjørende for i hvor stor grad og på hvilke måte utøveren er *motivert*. I denne sammenheng kan det være av interesse å trekke frem Ryan og Deci (2000b) og deres poengtering av indre motivasjon som den mest optimale motivasjonsformen. I forbindelse med motivasjonen hos en utøver kan det være nærliggende å inkludere Reeve (2014) som viser at det finnes grader

av ytre motivasjon. En utøver som anser målet om å bli profesjonell håndballspiller som personlig viktig for ham, kan drive aktiviteter, for eksempel ekstratrening, som i seg selv ikke er indre motivert. Denne graden av ytre motivasjon kalles *integrert ytre motivasjon* (Reeve, 2014). Det kan da være mulig å anta at utøvere ved skole-A med høye målsettinger for egen karriere stilles over for andre krav enn utøvere med lavere målsettinger. Dette kan så kanskje bety at utøverne med høye målsettinger gjennomfører krav fra skolen (for eksempel ekstratrening eller prioriteringer) som ikke direkte er knyttet til indre motivasjon. Videre kan også Martindale et al. (2007) sin undersøkelse trekkes frem i forbindelse med kravene stilt i forhold til utøvernes egen målsettinger. I denne undersøkelsen ble det blant annet funnet at tilpassede treningsprogrammer og eierskap var noe elitetrenerne mente var sentralt for utvikling av talenter. Dette finner vi også igjen i uttalelsene til trener-A, da utøverne selv er med på å definere målene sine, og på den måten også sannsynligvis får eierskap til sin egen utvikling.

Siden det var et krav til utøverne som begynte ved skolen at de tålte å gå på denne skolen i tre år, er *vilje*, slik Gagné (2004) definerer uttrykket verdt å trekke inn i denne sammenheng. Begrepet beskrives av Gagné (2004) som ressurs- og tidsbruken en utøver legger ned i utviklingsarbeidet sitt. Da en utøver ofte må regne med hindringer, kjedsomhet, prøving og feiling, er viljen hans avgjørende for hvor mye ressurser og tid han velger å legge i utviklingsarbeidet sitt. For skole-A kan det da tenkes at de er opptatt av å tiltrekke seg utøvere med sterk vilje, da skolegang ved denne skolen krever mye tid og ressurser fra utøverne. Samtidig kan de færreste utøverne forvente at utviklingsarbeidet deres vil gå på skinner gjennom hele karrieren, uten verken innslag av hindringer, kjedsomhet, prøving eller feiling.

Selvregulering ble identifisert av Gagné (2004) som et trekk som kjennetegnet talentfulle utøvere. Det ble i denne sammenheng sett på som initiativrik atferd, effektiv tidsstyring, autonomi, konsentrasjon og gode arbeidsvaner. Da det stilles krav om at utøverne ved skole-A må være forberedt på en langt tøffere skolehverdag enn hva de tidligere har vært vant til, både hva idrett og teori angår, er det nærliggende å tro at selvregulering er en egenskap hos utøverne som denne skolen vil anse som viktig. Her kan det også være interessant å nevne Bandura (1977) sin *Self-Efficacy* (mestringstro). Begrepet Self-Efficacy kan tett knyttes til følelsen av å ha kontroll (Bandura, 1977). Dette kan være seg å ha kontroll over egen strukturering av skole- og treningshverdagen.

Man kan også se likhetstrekk mellom hva skolen krever av sine utøvere, og hva Martindale et al. (2007) fant om hva elitetrenerne mente var avgjørende for god talentutvikling. I denne

undersøkelsen ble motivasjon pekt på som en sentral faktor hos utøverne. Også eierskap og autonomi ble fremhevet. Faktorene identifisert av både Gagné (2004) og Martindale et al. (2007), er ferdigheter en kan tenke seg en utøver bør inneha for å leve opp til kravene trener-A forteller skolen stiller til sine utøvere, nemlig en krevende skolehverdag (akademisk og fysisk) og evne til å strukturere treningshverdagen. Ericsson et al. (1993) poengterte at prestasjonsnivået til en utøver, direkte kan knyttes til antall spesifikke treningstimer i en gitt idrett, noe som igjen vil være avhengig av hvor strukturert han er.

De tydeligste kravene skole-A stiller til sine utøvere springer altså ut fra strukturering av treningshverdagen og utøvernes egne målsettinger.

Skole-B

Kravet trener-B forteller blir stilt til utøvere ved skole-B tyder på at skolen vil bevisstgjøre utøvernes forhold til deres egen treningshverdag. Dette kravet ligner i stor grad på kravet trener-A fortalte ble stilt ved skole-A, i forhold til strukturering av hverdagen. Sett i forhold til skole-B sin tilrettelegging og skolens målsetting, kan det tenkes at dette kravet stilles for å kunne optimere utøverens treningshverdag. Det vil på sikt øke sannsynligheten for å oppnå de målsettingene skolen har satt. Samtidig kan det være naturlig å anta at dette kravet stilles for å gi utøverne eierskap til egen utvikling. Utøverne går bare på skolen i tre år. Etter dette må de selv ta ansvar for egen trening og utvikling. Det kan derfor tenkes at kravet omkring planlegging stilles for å forberede dem på at de en dag må ta større ansvar for sin egen utvikling. Dette har likhetstrekk med Martindale et al. (2007) sine funn som viste at nettopp eierskap, autonomi og indre motivasjon til egen utvikling var av elitetrenerne ansett som viktige egenskaper hos utøverne for at de skulle utvikle seg. En kan tenke seg at det er økt sannsynlighet for at utøverne, gitt at de føler eierskap, autonomi og indre motivasjon, gjennomfører det treningsarbeidet som er nødvendig for å stadig utvikle seg.

Skole-C

Som tidligere skrevet fortalte trener-C at utøverens akademiske karriere var meget sentral for skole-C. Dette gjenspeiles også i kravene skolen stiller til sine utøvere. Skolen tilrettelegger for at utøverne kan ha fravær i forbindelse med idretten sin, uten å gå glipp av undervisning. Undervisning utøverne har vært fraværende fra, i forbindelse med for eksempel landslagssamlinger, får de mulighet til å ta igjen når de kommer tilbake fra for eksempel en landslagssamling. Anvender man Gagné (2004) sin DMGT for utvikling, vil dette ekstratilbudet skole-C tilbyr utøverne sine falle inn under de miljømessige faktorene som påvirker utøverens utviklingsprosess. I denne sammenhengen kan man med rimelig grunn

anta at dette vil være en miljømessig faktor som påvirker utøverens sportslige utvikling i positiv retning. Dette da han slipper å måtte takke nei til sportslige utviklingstilbud som for eksempel landslagssamlinger. Videre kan et slikt ekstratilbud sannsynligvis også føre til en økt grad av trygghet for utøveren, fordi han da slipper å bekymre seg for det akademiske han evt. går glipp av i forbindelse med idretten. Samtidig kommer ikke et slikt tilbud uten enkelte forpliktelser for utøverne. Alt fravær, unntatt sykdom og skader, aksepteres ikke for å nytte seg av dette tilbudet.

Trener-C var også tydelig på at ett av kravene stilt til utøverne gjaldt deres disponering av tid og hvordan de strukturerte sin hverdag. Her ser man at det er tydelige likhetstrekk mellom både Trener A, B og C sine uttalelser. Disse tre skolene er tydelig opptatt av at utøverne strukturerer og organiserer sin tid og treningshverdag. Det kan være flere grunner til dette, men det vil være nærliggende å anta at viktige grunner for dette er kravene toppidretten setter. I denne sammenheng vil spesielt tid til å trene nok, og nok tid til å restituere tilstrekkelig være viktige grunner for å fokusere så sterkt på strukturering av utøverens hverdag. Utøverne må også selv være i stand til å ta ansvar for egen utvikling og karriere, da de senere ikke vil ha den samme oppfølgingen. Forskjellen mellom skole A og B, og skole-C er at det kan se ut til at skole A og B i større grad har et sportslig fokus bak deres ønske om å lære utøverne å strukturere hverdagen. Det kan i større grad se ut til at skole-C har et mer akademisk fokus bak sin intensjon om å tilegne utøverne en strukturert hverdag.

Skole-D

I følge Ericsson et al. (1993) kreves det 10 000 timer med spesifikk, målrettet trening for å oppnå fremragende prestasjoner i for eksempel idrett. Å oppnå dette timeantallet krever høy grad av motivasjon hos en ung utøver. Dette kan være en forklaring på hvorfor skole-D fokuserer så sterk på motivasjon som de gjør. I følge Gagné (2004) sin modell for utvikling er blant annet motivasjon enten en katalysator, eller en brems på en utøvers utvikling. Motivasjon var, som tidligere beskrevet i følge Gagné (2004), at en utøver velger motiver, behov eller interesser som er viktige for ham. Hvis håndballen og treningen rundt utøveren ikke er viktig eller av interesse for utøveren, kan det tenkes at utøveren heller ikke har motivasjonen til å trene så mye som Ericsson et al. (1993) anbefaler.

5.5 Skolenes inntak av nye utøvere

Denne delen av drøftingen vil forsøke å tilføre undersøkelsen et grunnlag for å besvare underproblemstilling 3, *hvilke kriterier legger danske og norske toppidrettsgymnaser til grunn når de skal ta inn nye utøvere ved skolen?*

Som det fremkommer av resultatanalysen, finnes det både ulikheter og likheter mellom skolene når det gjelder inntak av nye utøvere. De norske skolene var for eksempel begge veldig opptatt av å finne ”de riktige typene”. Både på en norsk og en dansk skole anvendes samtaler med potensielle nye utøvere før inntaket. En skole i Danmark hadde verken samtaler, akademiske eller sportslige krav for inntak. Denne skolen skilte seg ved dette markant fra de andre skolene når det gjaldt inntak av nye utøvere.

Måten de norske skolene beskriver sin måte å finne nye utøvere, kan minne om det litteraturen kaller *talentidentifikasjon (TI)* (Vaeyens et al., 2008). Flere undersøkelser har poengtert problematikken rundt å bruke slike TI-modeller. Årsaken til denne problematikken er at det ikke finnes noen globalt aksepterte TI-modeller, slik Reilly et al. (2000) poengterer. Vanskeligheten med å utarbeide et slikt talent-kartleggingsverktøy for nye utøvere, kan være årsaken til at de norske skolene beskriver de riktige typene så bredt som de gjør. Trener-A trakk frem det han kalte ekstremferdigheter da han beskrev hva skolen så etter hos nye utøvere. Disse ferdighetene kunne både være fysiske forutsetninger, men også taktiske og mentale ferdigheter. Trener-B trakk også frem å finne de riktige typene som sentralt for å ta inn nye utøvere. Også ved denne skolen ble de riktige typene definert gjennom fysiske og taktiske ferdigheter. Å identifisere talentfulle utøvere gjennom fysiologiske, psykologiske, antropometriske og tekniske variabler har i følge Wolstencroft (2002) vist seg problematisk. Samtidig skal skolene velge nye utøvere fra sesong til sesong, og det finnes ulikheter skolene i mellom hva ressurser angår. Skole A, B og C har betraktelig færre plasser til disposisjon enn skole-D. Dette kan forklare hvorfor disse skolene velger de utøverne som viser størst potensial for utvikling der og da. Dette potensialet kan være både fysiske forutsetninger, men trenerne har også trukket frem taktiske og mentale ferdigheter som noe de mener kan utvikles.

Forutsetningene for inntaket hos både skole A og B kan videre betraktes i lys av Gagné (2004) talentmodell. De fysiske og håndballmessige forutsetningene trener A og B trekker frem, kan betraktes som intrapersonlige faktorer, som enten bremser eller fremskynder utviklingen av en utøver. Forutsetningene Gagné (2004) trekker frem varierer mellom fysiske karakteristikker og mentale og psykiske forutsetninger. Bakgrunnen for inntaket hos skole A og B, kan altså se ut til å være i tråd med Gagné (2004) sin talentmodell. Fokuset på både fysiske og mentale forutsetninger som bakgrunn for inntak ved disse to skolene minner også om Abbott og Collins (2004) holistiske tilnærming til TI og TU.

Fremfor å ha inntakstester, trekker to av trenerne, A og C frem at de snakker med potensielle utøvere før et eventuelt inntak. Dette for å undersøke utøvernes motivasjon, hvordan de selv

ser for seg de neste årene ved skolen. Martindale et al. (2007) fant i sin undersøkelse, om hva som lå til grunn for suksessfull talentutvikling, at eierskap, autonomi og indre motivasjon var sentrale ferdigheter for å sikre god talentutvikling. Utøverne trener mellom fem og tolv timer ukentlig ved skolene. Mange av treningene gjennomføres som morgenøkter. Dette medfører at det kreves svært mye tid, energi og prioriteringer av utøverne. Dette kan være noe av grunnen til at disse skolene er interesserte i snakke med utøverne før de starter på skolen, som et forsøk på å forsikre seg om at utøverne er klar over hva som venter dem.

For den andre norske skolen, skole-B, ble ikke intervju eller samtaler med potensielle nye utøvere beskrevet i intervjuet da samtalen dreide seg om inntak av nye utøvere. Her kunne informanten fortelle at noe av det viktige i forbindelse med inntaket var å finne utøvere med spesielle forutsetninger i en gitt posisjon.

For den siste skolen, skole-D, gjøres inntaket av nye elever på en helt annen måte. Her er det ikke krav til idrettslig nivå, slik det i større eller mindre grad er på de andre skolene. Totalt har skolen pr. dags dato 39 guttespillere i alderen 15-19 år. Dette er, som tidligere skrevet, en kostskole som gir andre muligheter, men som også stiller andre krav og utfordringer til spillerutvikling. Da denne skolen har flere tilgjengelige plasser for nye utøvere, kan de også gjøre inntaket sitt på en annen måte enn hva de andre skolene gjør. Denne skolen har verken akademiske eller sportslige krav for nye utøvere. I intervjuet ble det fortalt at skolen er svært populær, og kun 1/3 av søkerne får tilbud om plass ved skolen. Denne tredjedelen kommer inn på skolen ved loddtrekning. Uttalelsene til trener-D om hvorvidt en kan avgjøre hvilke utøvere i alderen 15-19 år som ender opp med å slå igjennom 10 år senere, opplever jeg som spennende. Dette var den eneste treneren som kom med en slik uttalelse. Det er også den eneste skolen som operer etter inntaksprinsipp uten verken akademiske eller idrettslige krav. For de tre andre skolene varierte det mellom å være både idrettslige og akademiske krav for inntak, eller kun en av delene. Trener-D forklarte at tidligere erfaringer hadde vist at det ikke nødvendigvis var den beste 15-åringen som endte opp som profesjonell håndballspiller. Derfor stilte ikke skolen idrettslige krav til nye utøvere. Det erfaringene hadde vist trener-D, var at utøvere som klarte å forvalte tiden sin til riktig trening og restitusjon og var motiverte til å arbeide hardt over tid, ofte var de som slo gjennom. Dette kan delvis sees i lys av Ericsson et al. (1993) sin teori om deliberate practice. Den som trener mest og riktigst blir også best. Samtidig har forskning vist at denne måten å oppnå idrettslig suksess på, også medfører enkelte farer og utfordringer knyttet til fysiske skader, frafall, utbrenthet og negative psykososiale konsekvenser (Baker et al., 2009).

Alle skolene ser ut til å ha en dynamisk utviklingsorientert inntaksfilosofi, hvor ulike forutsetninger, både fysiske og mentale, blir ansett som ferdigheter hos potensielle nye utøvere trenerne og skolene kan utvikle. Det kan også argumenteres for at skole-D har den mest utviklingsorienterte inntaksfilosofien.

I forbindelse med alle skolenes ulike inntaksfilosofier kan det være nødvendig å presisere at flere forskere påpeker at det er vanskelig å finne en mest mulig effektiv og objektiv modell for talentidentifikasjon (Abbott et al., 2005; Baker et al., 2012; Henriksen, 2008; Kannekens et al., 2011; Wolstencroft, 2002).

5.6 Samarbeid mellom skoletrenerne og klubbtrenerne

Denne delen av drøftingen vil forsøke å tilføre undersøkelsen et grunnlag for å besvare underproblemstilling 4, *hvordan fungerer samarbeidet mellom håndballavdelingen ved skolene og klubblagene spillerne er tilknyttet?*

Gjennomgående for alle skoletrenerne var at de anså *samarbeid* som et verdifullt aspekt i forbindelse med spillerutviklingen på de respektive skolene. Det var, som ventet, et fokus blant alle trenerne å samarbeide med utøvernes klubbtrenerne. Prosessen med å utvikle unge mannlige håndballspillere kan blant annet sees som et resultat av interaksjonsprosessen mellom utøverne og miljøene de befinner seg i. Bronfenbrenner (1979) sin økologiske utviklingsmodell vil derfor i den første delen av drøftingen bli anvendt. Forklaringen bak dette er alle trenernes nokså like uttalelser, meninger og oppfatninger om samarbeid. Årsaken til at denne modellen blir anvendt her er for å underbygge trenernes fokus rundt samarbeid med et teoretisk rammeverk. Dette teoretiske rammeverket kan være med å forklare hvorfor trenerne fokuserte så mye på samarbeid med klubbtrenerne. Videre vil hver treners syn rundt samarbeid bli behandlet opp mot annen forskning og teori.

I følge Bronfenbrenner (1979) sin økologiske utviklingsmodell er det når en utøver opererer i to eller flere *mikronivåer*, og det finnes samhandling mellom disse nivåene, at et *mesonivå* oppstår. Mesonivået oppstår når utøverne både opererer i skoletreningsmiljøet og klubbtreningsmiljøet (mikronivåer), og trenerne i begge miljøene samhandler og samarbeider. Bronfenbrenner (1979) har i sine hypoteser fremsatt at mulighetene for positiv utvikling blant unge er større dersom relasjonene mellom mikronivåene er veletablerte og fungerer godt. En av forutsetningene for gode samarbeidsforhold er at det finnes en viss konsensus og felles forståelse mellom mikronivåene. I sammenheng med denne undersøkelsen er denne konsensusen og forståelsen forstått som, og sett i sammenheng med, *spillerutvikling*. Ut fra uttalelsene til alle skoletrenerne, ser ut til at det er forståelse og en grad av konsensus hos

trenerne ved skolene. Det kunne vært nærliggende å anta, på bakgrunn av skoletrenerens uttalelser om samarbeid, at samarbeidet også fungerer for klubbtrenerne. Det kan ikke denne undersøkelsen si noe om, da undersøkelsen ikke har inkludert klubbtrenerne. Følgelig er deres oppfattelse av samarbeid umulig å si noe om. Det er derfor i denne sammenheng viktig å presisere at det er skoletrenerens oppfattelse av samarbeid som her kommer til uttrykk. Trener-A konkluderte med at samarbeidet mellom ham og de ulike klubbtrenerne gikk veldig bra. Trener-B fortalte at det ved denne skolen hadde utviklet seg gode samarbeidsrutiner og at det var dialog med klubbtrenerne. Trener-C forklarte at det ved denne skolen var et tett samarbeid med klubbene. Trener-D oppfattet at skolens samarbeidsfokus innebar en felles forståelse, og at trenerne ikke trakk i hver sin retning. Dette var trener-D veldig tydelig på, og mente at dette var en av styrkene ved skolens samarbeidspraksis.

Prosessen med å utvikle unge mannlige håndballspillere kan blant annet sees som et resultat av interaksjonsprosessen mellom utøveren og miljøene han befinner seg i. *Utvikling* av mannlige håndballspillere er i denne sammenheng forstått som utvikling av ferdigheter som forbedrer hans håndballferdigheter. Dette kan være fysiske ferdigheter som styrke, eksplosivitet, hurtighet etc. Det kan også være mentale ferdigheter som stressmestring, konsentrasjon, selvtillit etc. Eller håndball- tekniske og taktiske ferdigheter. Resultatet av samarbeidet mellom skoletrenerne og klubbtrenerne kan, ut fra skoletrenerens uttalelser, se ut til å virke fremmende for utøverens utvikling ved alle skolene. Det kan se ut til at samarbeidet ut fra skoletrenerens uttalelser gir økt mulighet for positiv utvikling blant unge, slik også Bronfenbrenner (1979) sin hypotese om mesonivået predikerer. Årsaken til dette er de veletablerte relasjonene mellom mikronivåene, noe som medfører et positivt mesonivå for utøverne.

Det kan tenkes at sannsynligheten for å lykkes med utviklingen av en utøver øker hvis trenerne, både ved skolen og i klubblaget, samarbeider om målene satt for utøverens utvikling. Trener A, B, C og D sine uttalelser omkring samarbeidet mellom skoletrener og klubbtrener tydet på at det var et nokså tett og velutviklet samarbeid mellom skole- og klubbtrener. Martindale et al. (2007) identifiserte i sin undersøkelse at *sammenhengende, langsiktige mål og metoder* var viktige for effektiv spillerutvikling. Gjennom samarbeid er det nærliggende å anta at trenerne, slik Martindale et al. (2007) anbefaler, oppnår langsiktige, sammenhengende mål og metoder. I følge den samme undersøkelsen, var det viktig at målene og metodene konsekvent ble prioritert gjennom hele utviklingsprosessen. Dette for å forberede utøverne på å bli seniorutøvere. Gjennom trenersamarbeid kan det også tenkes at det oppstår en felles forståelse av dynamikken i utviklingsprosessen. Dette øker

utviklingsmuligheten hos utøveren ytterligere, i følge Martindale et al. (2007). Det kan være nærliggende å anta at trenerne involvert rundt utøverne, ved alle fire skolene, øker sannsynligheten for å etterkomme Martindale et al. (2007) sine anbefalinger. Alle trenerne fortalte at samarbeidet mellom skole og klubb fungerer godt.

Trener A, C og D var også opptatt av at samarbeidet skulle sikre at utøverne ikke pådro seg belastningsskader. Siden utøverne trente så mye som de gjorde, var det viktig for dem at samarbeidet mellom skole- og klubbtrener var tett. Trener-C forklarte at samarbeidet ble styrket av at skoletrenerne også var engasjert i klubbtreningene. Det styrket i ytterligere grad forutsetningene for å sikre riktig belastning hos utøverne. Uttalelsene til trener A, C og D om skadeforebyggende samarbeid, sammenfaller med Baker et al. (2009) sine funn i deres kritikk av Ericsson et al. (1993) teori om *deliberate practice*. For mye og feil trening kan, i følge Baker et al. (2009) både medføre negative fysiske, psykososiale og sosiale konsekvenser i tillegg til økt risiko for utbrenthet og frafall. Selv om ingen av trenerne spesifikt nevner *deliberate practice* i sammenheng med samarbeid velger jeg å nevne både Baker et al. (2009) og Ericsson et al. (1993). Årsaken til dette er at trening ved både skolene og i klubbene kan sees på som et ledd i utviklingen av *deliberate practice*. Baker et al. (2009) ble trukket inn i denne sammenheng da denne undersøkelsen viser farene ved *deliberate practice*, noe det også kan se ut til at trenerne er bevisste om.

Trener-B mente at samarbeidet mellom skole og klubb hadde blitt bedre med årene. Dette kan tyde på at samarbeid er et område skolen er opptatt av og ser nytteverdien av. Det kan også tenkes at siden trener-B sier at samarbeid er noe de har blitt bedre på, også er noe som han vektlegger i sitt nåværende treningsarbeid. Trener-B er den eneste av trenerne som trekker frem at samarbeid alltid kan bli bedre. Han mente at samarbeidet ikke alltid var like enkelt å få til å stemme helt, med dette ment at han gjerne skulle kunne involvert klubbtrenerne i enda større grad. Som Gagné (2004) viser til i sin talentmodell, kan de miljømessige faktorene enten virke hemmende eller fremmende på utøvernes utvikling. Gagné (2004) inkluderte personer utøverne omgås med i de miljømessige faktorene. Her kan trolig trenerne være sentrale. Trenernes rolle kan også knyttes til Bandura (1978) sin resiproke determinisme. I denne sammenheng vil trenerne være en del av de eksterne faktorene som påvirker utøverne. Trenerne kan i denne forbindelse betraktes som en del av miljøet, som påvirker utøverne. Trener-B ønsket et enda tettere samarbeid med klubbtrenerne. Dette kan forstås i lys av Gagné (2004) sine beskrivelser omkring miljømessige faktorer som enten fremmer eller hemmer utviklingen til en utøver. Det kan være nærliggende å tro at et tett samarbeid mellom trenerne i så måte vil virke positivt inn på utøvernes utvikling. Det er da mulig å tro at trener-

B ikke nødvendigvis mener at samarbeidet er dårlig, noe han også sier det ikke er, men at han ser utviklingspotensiale på dette området og nytteverdien av samarbeid trenerne i mellom.

Alle skolene hadde positivt syn på samarbeid med klubbtrener. I lys av Bronfenbrenner (1979) sin tese om mesonivået tyder dette på økt mulighet for utvikling av utøvere ved alle skolene.

5.7 Samarbeid mellom skoletrener og utøver

Trener A og D var også opptatt av å kartlegge utøvernes treningsbelastningen ved skolen i forbindelse med samarbeidet mellom skole- og klubbtrening. Dette for å øke kontrollen over utøvernes treningshverdag. Dette samarbeidet kunne brukes til sørge for at utøverne ikke trente feil, i den forstand at de trente det samme flere ganger i løpet av ett døgn, og på sikt da kanskje kunne utvikle belastningsskader. I denne forbindelse var det ikke bare samarbeid mellom trenerne på skole og i klubblag som var sentralt. Også utøverne selv ble inkludert. Utøverne måtte selv ha kontroll på treningshverdagen sin. Forklaringen på dette kan være at trenerne ved disse skolene har opp mot 30 utøvere de til en hver tid skal følge opp. At utøverne selv tar ansvar for egen treningshverdag kan også styrke deres *autonomi*, ett av de tre grunnleggende behov Ryan og Deci (2000b) legger til grunn for enten økt eller svekket indre motivasjon for en gitt aktivitet. Også Martindale et al. (2007) trakk frem autonomi som et sentralt aspekt for å sikre utøvernes utvikling. En annen grunn til at trener A og D trekker frem samarbeid med utøverne selv, for å sikre deres totalbelastning, kan sees i lys av Martindale et al. (2007) funn omkring tilpassede treningsprogrammer. Å tilpasse treningsprogram for den enkelte utøver, ut fra hans behov og i forhold til hans målsettinger og ferdigheter, ble ansett av Martindale et al. (2007) som sentralt for effektiv spillerutvikling.

Å trekke utøverne inn i samarbeidet kan også tenkes å fremme sannsynligheten for å oppnå skolens målsettinger. Dette kan forklares på to måter. For det første lærer utøveren selv å trene og å ha kontroll på egen treningshverdag. Bevissthet om egen utvikling blir et stikkord her. I denne sammenheng er det nærliggende å trekke inn Bandura (1977) sin teori om Self-Efficacy. Følelsen av kontroll over egen treningshverdag kan trolig øke utøverens mestringsstro på dette området. Samtidig uttalte trener-A at en av målsettingene ved skolen var at utøverne selv skulle sette egne målsettinger. Det er trolig slik at ambisiøse målsettinger vil medføre en høyere grad av integrert ytre motivasjon. Dette vil i følge Reeve (2014) trolig øke sannsynligheten for at en utøver utfører handlinger (for eksempel ekstratrening eller vekkprioriterer ”gøyere aktiviteter”), som i seg selv ikke er indre motivert. Hvis det er slik at utøverens ambisjoner er personlig viktig for ham, vil dette øke sannsynligheten for å utføre

handlinger som i seg selv ikke er indre motivert. Å samarbeide med utøverne øker bevisstheten for utøveren om hvilket treningsarbeid som må gjøres i forhold til egne målsettinger. Samtidig som trenerne kan tilrettelegge treningene i forhold til disse målsettingene.

5.8 Samarbeid mellom skoletrenerne og skolelærere

Kun en av trenerne trakk frem samarbeid mellom idrettsseksjonen ved skolen og den teoretiske avdelingen ved skolen. Dette var trener-A. Han mente blant annet at det hadde blitt større forståelse fra akademikernes side for hvordan hverdagen til en ung håndballspiller ser ut. Videre trakk han frem at akademikerne tilrettela slik at utøverne på en best mulig måte kom gjennom det de skulle i forhold til de ulike kompetansemålene i læreplanen. Martindale et al. (2007) identifiserte i sin undersøkelse at det var positivt for utviklingen hos en utøver, hvis også andre instanser som påvirker utøveren i størst mulig grad var sammenhengende med utviklingsløpet til utøveren. For skole-A kan det da tenkes at både den idrettslige, men også det teoretiske utviklingen hos utøverne ved denne skolen har økt sannsynlighet for fremgang. Også Bronfenbrenner (1979) sin økologiske utviklingsmodell kan være hensiktsmessig å trekke frem i denne sammenheng. I følge denne modellen er det viktig at samhandlingen mellom mikrosystemene på mesonivået fungerer godt og at de er veletablerte for å fremme utøverens utvikling. I følge trener-A ser det ut til at samarbeidet mellom idrett og teori (mikrosystemer) fungerer godt, noe som vil styrke sannsynligheten for positiv påvirkning på mesonivået.

Til tross for at verken trener B, C eller D trekker frem tilsvarende samarbeid som det trener-A fremhevet, betyr ikke dette at det ikke er samarbeid mellom idrett og teori på disse tre skolene. Siden ikke intervjuene med disse tre trenerne avdekket noe i forhold til denne tematikken, kan heller ikke undersøkelsen uttale seg noe om dette forholdet.

5.9 Samarbeid sett i lys av skolenes målsettinger

Trener-A sitt fokus på samarbeid kan også knyttes til hans uttalelser om målsettinger. For å kunne etterleve målsettingen om å utvikle nasjonale og internasjonale spillere er utøverne avhengig av å kunne trene og delta i kamp for å utvikle seg. En skadet spiller vil ha problemer med å utvikle seg som håndballspiller. Samtidig er det også viktig å sikre at utøverne ikke trener verken for mye, eller feil. I så måte vil samarbeidet mellom skole og klubb virke fremmende, da trenerne mest sannsynlig oppnår større kontroll over hvor mye utøverne trener, og på den måten minimerer skaderisikoen. Det kan også tenkes at slikt samarbeid øker

sannsynligheten for at utøverne trener på det trenerne mener er riktig i forhold til utøvernes utvikling.

Trener-B sine uttalelser om målsettinger var rimelig tydelige. Det kan tenkes at samarbeid med klubbtrenerne øker sannsynligheten for å oppnå denne målsettingen. Å ha flere trenere som veileder utøverne i samme retning, kan anses som en styrke for å oppnå trener-B sine uttalelser om skolens målsettinger.

Trener-C var opptatt av samarbeid for å sikre utøvernes helhet. Med dette ment å skape *hele mennesker*. Dette synet på samarbeid kan sees i sammenheng med trener-C sine uttalelser om målsettinger. Det var en målsetting å sikre utøvernes *double karriere*. Dette gjenspeiler seg også i trener-C sine betraktninger om samarbeid. Han var tydelig på at samarbeidet ikke bare inkluderte trenerne ved skole og i klubb, men også hjemmet var viktig for ham. Dette for å ytterligere kunne leve opp til skolens målsetting om en dobbel karriere. Dette synet på samarbeid sammenfaller med det paradigmeskiftet Enoksen (2002) mener har påvirket synet på mennesket. Det helhetlige synet Enoksen (2002) nå mener er gjeldende for dagens menneskesyn innebærer at man ikke bare ser mekanisk på mennesket. Andre faktorer som psykologiske og sosiale fenomener har også fått sin plass.

Trener-D trakk frem at samarbeidet mellom skole og klubb i stor grad var rettet mot at trenerne ved begge utviklingsarenaene trakk i samme retning. Dette mente han skolen lyktes med. Også i forbindelse med trener-D sine uttalelser om samarbeid er det interessant å se på hans uttalelser om målsettinger. Trener-D uttalte i forbindelse med målsettinger at de gjerne ville tilegne utøverne sine en gitt livsstil og at utøverne selv var med på å definere målene sine. Å tilegne en utøver en gitt livsstil er i seg selv en vanskelig oppgave. Enda vanskeligere blir det når det er snakk om en *toppidretts-livsstil*. Å ha flere trenere og flere impulser som påvirker utøveren kan virke positivt for utviklingen så lenge trenerne trekker i samme retning. Det kan også tenkes at flere påvirkningskrefter kan virke negativt for utøverens utvikling, fordi ulike trenere gjerne har ulike meninger om de samme temaene. Det kan se ut til at dette ikke er et problem ved skole-D. Grunnen er at trener-D uttalte at en av styrkene ved denne skolen var at samarbeidet fungerte slik at påvirkningen ikke skulle virke forvirrende for utøverne og "trekke ham i ulike retninger". Dette vil i følge Bronfenbrenner (1979) styrke sannsynligheten for positiv utvikling gjennom det som i den økologiske utviklingsmodellen kalles mesonivået.

5.10 Drøfting av målsettinger på ulike nivå

Som skrevet innledningsvis, og som poengtert enkelte steder underveis i resultatanalysen og drøftingen, vil Bronfenbrenner (1979) sin økologiske utviklingsmodell bli benyttet på en mer utdypende måte i dette kapittelet for å besvare undersøkelsens underproblemstilling 1. Når denne underproblemstillingen er forsøkt besvart, vil underproblemstilling 2 bli forsøkt besvart.

Denne delen av oppgaven vil prøve å undersøke om det er sammenheng mellom målsettingene satt på *makronivå* og/eller *eksonivå*, og målene satt på *mikronivået*. Grunnen til at *mesonivået* ikke blir inkludert i denne delen av undersøkelsen er at det på dette nivået i stor grad dreier seg om at utøveren opererer i to eller flere mikronivåer. Dette nivået tar i større grad hensyn til hvor god samhandlingen er mellom de ulike nivåene utøveren opererer i. Målsettingene på makro- og eksonivå er i denne delen av oppgaven forstått som både styringsdokumenter, men også andre instanser som kan påvirke skolens målsettinger, uten at det er et styringsdokument med kraft av lov. Målene på mikronivået er her forstått som de målsettingene skolen selv trakk frem i intervjuet. Relevansen av mesonivået har blitt drøftet underveis i kapittel 7.

Skolene hadde målsettinger for utøverne sine som varierte mellom sportslig nivå, akademisk karriere og tilegnelse av en gitt livsstil. Dette er målsettinger tatt på *mikronivået*. Grunnen til at dette defineres som målsettinger på *mikronivået* er at det er skolene som har definert disse målsettingene.

Skole A og B

For de to norske skolene viste det seg problematisk å vise til noe konkret som kunne forklare deres målsetting. Som skrevet innledningsvis under drøftingen av skolenes målsettinger, ble læreplanens rolle i forhold til skolenes målsettinger trukket frem. Læreplanen i toppidrett kan sees som bestemmelse tatt på *makronivå* (Bronfenbrenner, 1979). Læreplanens bestemmelser kan være avgjørende for hvilke målsettinger skolene setter for utøverne sine. Årsaken til dette er at læreplanen er et styringsdokument de norske skolene må forholde seg til. Målsettingene til de norske skolene kan altså sees i lys av *læreplanen i toppidrett*. I formålsparagrafen til denne læreplanen står det blant annet: ”Opplæringen i programfaget toppidrett kan bidra til at Norge får bevisste idrettsutøvere som kan oppnå gode resultater både regionalt, nasjonalt og internasjonalt” (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Verdt å merke seg er at læreplanen bruker ”kan” og ikke ”skal” når den beskriver hvilke utøvere opplæringen skal bidra til å skape, samt hvilke nivå disse utøverne skal besitte. Dette gir skolene et noe friere utgangspunkt hva

målsettingen for utøverne gjelder. Samtidig står det også i formålsparagrafen at norske skoler med programfaget toppidrett også må legge til rette for at idretten skal kunne kombineres med videregående opplæring: ”Gjennom programfaget toppidrett skal ungdom få muligheter til å kombinere videregående opplæring med idrett på høyt prestasjonsnivå, regionalt, nasjonalt og internasjonalt” (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Dette viser at skolene er pålagt gjennom forskrift til Opplæringsloven å tilby utøverne et treningsmiljø som både fremmer deres idrettslige utvikling og deres videregående opplæring.

De norske skolene er definert som toppidrettsgymnaser. Det vil si at de oppfyller Olympiatoppen og Norges Idrettsforbund sine gjeldende kvalitetskriterier (Norges Idrettsforbund og Olympiske og Paralympiske komite, U.Å). Dette kan bety at skolene tar hensyn til Olympiatoppens målsettinger. I følge Olympiatoppens idrettspolitiske dokument, er deres målsetting: ”Olympiatoppen har som mål å utvikle de beste utøvere i Norge til å bli best i verden” (Olympiatoppen, 2013b). En av strategiene til Olympiatoppen for å oppnå denne målsettingen er ved å ”sikre yngre utøvere som fortsatt er i en studiesituasjon, de beste rammebetingelsene for å kunne kombinere studier og toppidrett” (Olympiatoppen, 2013b). Selv om dette ikke er et styringsdokument, med samme gjennomslagskraft som læreplanen, kan det være nærliggende å anta at skolene følger Olympiatoppens målsettinger. Årsaken til dette er at disse skolene er nødt til å følge Olympiatoppens kvalitetskriterier for å kunne kalle seg toppidrettsgymnas og derved dra nytte av deres ekspertise, på for eksempel kosthold, fysisk trening etc.

Skole C og D

Da skole-C er en *Team Danmark* samarbeidspartner må denne skolen forholde seg til loven om Eliteidræt (2004). For den andre danske skolen (D) springer målsettingene på makronivå ut av Lov om Efterskoler (2015). Skole-D sine egne vedtekter (Ikast, 2011), er utarbeidet med bakgrunn i denne loven. Dermed kan disse vedtektene anses som målsettinger på hovedsakelig eksonivået, men det kan argumenteres for at vedtektene også er målsettinger på makronivå. Dette da de springer direkte ut fra en lov.

Lov om Eliteidræt (2004) og Lov om Efterskoler (2015) vil i forbindelse med undersøkelsens forsøk på å besvare underproblemstilling 1, anvendes på lik linje med den norske læreplanen for toppidrett og Olympiatoppens retningslinjer, da begge deler er styringsdokumenter både danske og norske skoler må forholde seg til.

Skole-C er underlagt Lov om Eliteidræt (2004). I §1 står det blant annet at Team Danmarks samarbeidspartnere skal ”sikre en forsvarlig utvikling af eliteidrætsudøvere fysisk, personligt

og socialt”. I samme paragraf finner man også at en Team Danmark skole skal: ”tilvebringe uddannelses tilbud til eliteidrætsudøvere”. Dette kan være med på å forklare hvorfor skole-C fokuserte så sterkt på utøvernes akademiske karriere sammen med skolens tidligere skadeproblematikk og idrettens trange nåløye, beskrevet tidligere i analysen og drøftingen. Samtidig kommer det tydelig frem i Lov om Eliteidræt (2004) at utdanningsinstitusjoner som samarbeider med dem skal ” iværksætte trainings- og instruksjonsmuligheter for eliteidrætsudøvere”.

Denne formuleringen, samt deler av §1, første ledd i Lov om Eliteidræt (2004), understreker skolens todelte forpliktelse overfor elevene, både akademisk karriere og idrettskarriere. Det kan på bakgrunn av uttalelsene til trener-C se ut til at det akademiske aspektet preger målsettingen på mikronivået i større grad enn hva det idrettslige gjør på samme nivå. Dette til tross for at målsettingene på makronivå også tydelig tillater et mer idrettslig preg på mikronivå-målsettingene. Sett i forhold til målsettingene til skole-C, uttalt av trener-C, ser det ut til at det også ved denne skolen er en relativt sterk sammenheng mellom målene på makronivået og målene på mikronivået. Dette viser seg da trener-C i stor grad vektlegger utøvernes akademiske karriere, jf. tilbud om utdanningstilbud i Lov om Eliteidræt (2004). Videre presiserte trener-C at skolen også i størst mulig grad ville hjelpe utøverne med å oppfylle deres idrettslige ambisjoner, jf. Lov om Eliteidræt (2004) presisering av eliteidrettsutøvernes fysiske utvikling. Lov om Eliteidræt (2004) presiserer tydelig at det ikke bare er det sportslige skolen skal bidra til å utvikle. Det er også et klart fokus på den personlige og sosiale utviklingen hos utøveren. Her finnes det en sterk sammenheng til uttalelsene til trener-C, da han er tydelig opptatt av å utvikle ”det hele mennesket”.

Den andre danske skolen (skole-D) var ikke en Team Danmark samarbeidspartner. For denne skolen blir skolens egne vedtekter anvendt som bestemmelser på makronivå. Disse vedtektene er godkjent av *Det danske undervisningsministeriet*. I disse vedtektene står det blant annet følgende:

Efterskolens formål er at tilbyde almindennende undervisning på 9. – 10. kl. niveau samt udvikle den enkelte elevs færdigheder i en eller flere idrætter. [...].

Idrættsefterskolen skal være forum for inspiration, der virker for at udbrede kendskabet til idrættens mange facetter i befolkningen og i det samfund, elevene er en del af (Ikast, 2011, s. 3).

Ser en på denne målsettingen i forhold til målsettingene uttalt i intervjuet, som i denne sammenheng blir behandlet som målsettinger på mikronivå, ser en at det finnes en kobling

mellom målsettingene på de to nivåene. Denne koblingen er dog ikke like klar som ved de andre tre skolene. Den klareste koblingen viser seg i målsettingen på mikronivået, hvor det vektlegges å hjelpe elevene med deres sportslige målsettinger. I målsettingen på makronivået ser en at det er et mål at elevene skal utvikle sine sportslige ferdigheter. Det kan være naturlig å anta at utøvere utøverne (elevene) går på denne skolen nettopp for å utvikle sine sportslige ferdigheter. I målsettingen bestemt på makronivå ser en også at det er åpnet for tolking av: ”kendskab til idrættens mange facetter”. Det kan argumenteres for at denne målsettingen kan tolkes i lys av målsettingen på mikronivået, tilegnelse av toppidrettslivsstilen. Det kan også argumenteres for at det er en viss sammenheng i utviklingen av elevenes idrettsferdigheter og i utviklingen av toppidrettslivsstilen. Det kan trolig være slik at utvikling av idrettslige ferdigheter hos elevene, forenkles hvis elevene tilegner seg en toppidrettslivsstil.

5.11 Sammenheng mellom målsettinger på ulike nivåer og relasjoner på mikronivå

Denne delen av oppgaven vil forsøke å besvare undersøkelsens underproblemstilling 2, *på hvilke måte kan det være en sammenheng mellom målsettingene på makro- og/eller ekso og mikronivået, og relasjonene på mikronivå?* Igjen vil Bronfenbrenner sin økologiske utviklingsmodell bli anvendt. Det vil i det følgende bli undersøkt om det er sammenheng mellom målsettingene på makro- og/eller eksonivået og relasjonene på mikronivå. Relasjonene på mikronivå er i denne sammenheng forstått som skolens tilrettelegginger og krav til utøverne.

De norske skolene hadde som tidligere skrevet en tydelig sammenheng mellom målsettingene på makro- og/eller eksonivået og mikronivået. Den ene danske skolen, skole-C, hadde et tydeligere akademisk preg på sin målsetting på mikronivået. For skole-D var det problematisk å analysere sammenhengen mellom målsettingene på de ulike nivåene. Det kunne likevel se ut til at skolens målsettinger på både mikro- og makro/eksonivå samsvarte.

Skole A og B

For de norske skolene var det som tidligere skrevet en målsetting, både på makro- og mikronivå, at skolene skulle utvikle utøvere som kunne oppnå gode resultater både regionalt, nasjonalt og internasjonalt. Dette betyr at skolene i så måte må være med på å tilrettelegge for spillernes utvikling både i forhold til hva som kreves regionalt, nasjonalt og internasjonalt. Det ble presisert av både trener A og B at det ble tilrettelagt for at utøverne kunne anvende ekstern ekspertise fra Olympiatoppen i forbindelse med fysisk og mental trening som falt utenfor håndballtrenernes kompetanseområde. Disse tilretteleggingene på mikronivå for fysisk trening, samsvarer med Póvoas et al. (2012) funn om at en håndballspiller på elitenivå

må oppfylle visse fysiske egenskaper. Disse egenskapene var blant annet aerob utholdenhet, styrke og eksplosivitet. Det kan altså se ut til at skolene har erkjent at fysiske egenskaper må prioriteres på lik linje med håndball-teknisk trening i skolesammenheng. Mentale og fysiske forutsetninger blir også behandlet i Gagné (2004) sin talentutviklingsmodell. Disse forutsetningene blir i den sammenheng sett på, enten som en katalysator eller en brems på en utøvers talent. Begge de norske skolene var tydelige på at de tilrettela for mental utvikling og trening i håndballøyemed gjennom å bruke ekstern ekspertise fra Olympiatoppen. Den ene norske skolen, skole-A, trakk også frem at skolen arbeidet med til enhver tid å ha den beste treningen den kunne ha, også sett med internasjonalt blikk. Skole-A var også opptatt av å tilrettelegge for utøvernes akademiske utvikling. Denne tilretteleggingen ble ivaretatt gjennom tett samarbeid mellom utdannings- og sportsavdelingen ved skolen. Til tross for at skole-A ikke eksplisitt nevner det akademiske aspektet ved å gå denne type skole som en målsetting, kommer det frem i intervjuet at også det akademiske blir vektlagt. I forbindelse med tilrettelegginger trakk også trener-A frem at det ble gjort en analyse av potensielle nye utøvere. Denne analysen ble gjort for å undersøke om potensielle nye utøvere passer skolens profil med tøffe skolehverdager i form av mye trening i kombinasjon med ordinær videregående opplæring. Denne kartleggingen kan sees i lys av forskningen til Vaeyens et al. (2008) om talentidentifikasjon (TI). Samtidig er det også viktig å trekke frem at det i følge forskning er svært krevende å finne en objektiv og mest mulig effektiv modell for TI (Abbott et al., 2005; Baker et al., 2012; Henriksen, 2008; Kannekens et al., 2011; Wolstencroft, 2002).

Det kan altså se ut til at de norske skolene tilrettelegger på mikronivå i forhold til målsettingene bestemt på makronivå. Trener-A poengterte at også det akademiske ble tilrettelagt gjennom samarbeid internt på skolen.

Skole C og D

Skole-C hadde på mikronivå et tydelig mål om at utøverne deres skulle klare seg godt i skolen. Skolen ønsket også at utøverne deres skulle lykkes med sine idrettskarrierer, men det var det akademiske aspektet som var mest toneangivende for målsettingene. Målsettingene på mikronivå samsvarte i nokså stor grad med målsettingene på makronivå. Likevel kunne det se ut til at målsettingene på mikronivå ble tillagt et mer akademisk preg enn hva målsettingene på makronivå la til rette for. Da denne skolen i så stor grad vektlegger utøvernes akademiske karriere vil det være nærliggende å anta at de også i stor grad tilrettelegger for akademisk utvikling. Dette fremgår også tydelig av intervjuene. Det gjøres ved å tilby ekstraundervisning til utøvere med fravær i forbindelse med idrett. Slik tilrettelegging kan knyttes til Martindale et al. (2007) sine funn om sammenhengende innflytelse også fra andre enn treneren, i denne

sammenheng aktualisert med ekstraundervisning fra lærere. Til tross for at trener-C tydelig vektla det akademiske i sin målsetting på mikronivå, hadde skolen også idrettslige mål for utøverne sine. Disse målene ble det forsøkt tilrettelagt for gjennom samarbeid med nærliggende håndballklubber. På denne måten kunne skolen konsentrere seg om utøvernes akademiske karriere, mens det idrettslige ble ivaretatt av de nærliggende klubbene.

Den siste skolen, skole-D, tilrettela ved å tilby utøverne nærvær, trygghet og oppmerksomhet fra skolens side for å etterstrebe sine målsettinger både på mikro- og makronivå. En annen tilrettelegging som ble trukket frem var nærheten skolen har til nødvendige fasiliteter. Disse tilretteleggingene kan forstås i lys av inkluderingen av miljøets betydning i både Gagné (2004) sin talentmodell og Bandura (1978) sin resiproke determinisme. Skole-D var den skolen det var vanskeligst å finne en klar kobling mellom mål på mikro- og makronivå. Det kan det likevel se ut til at skolen tilrettelegger for målsettingene bestemt på begge nivåer. For å kunne påvirke en utøvers livsstil er det nærliggende å anta at en trener vil ha større sannsynlighet for å klare dette ved å skape trygge omgivelser, samtidig som utøveren opplever oppmerksomhet og nærvær fra treneren sin. Fokuset på å tilrettelegge på denne måten kan tyde på at skolen og trenerne har et empatisk utgangspunkt i sitt arbeid ved skolen. Weihe (2008, s. 16) beskriver *empati* som "[...] en egenskap eller ferdighet som er grunnleggende positiv for å få til en god relasjon". Det som treneren ved skole-D, gjennom sin tilrettelegging, ser ut til å gjøre er å sette seg inn i utøverens følelsesmessige tilstand. På denne måten kan treneren forstå hvordan utøveren har det, og på den måten tilpasse treningen i forhold til dette. Hvis en også husker på at dette er en skole hvor elevene bor hele skoleåret i en tidlig fase av livet, kan en i enda større grad forstå nytten av å tilrettelegge med nærvær, trygghet og oppmerksomhet. Empati blir også av Lorimer og Jowett (2010) trukket frem som sentralt for suksessfull trener/utøver relasjon. Det kan altså tyde på at det også kan være sportslige hensikter bak det å ha en empatisk tilnærming til hvordan skole-D tilrettelegger for utøverne sine.

5.12 Krav

Skole-A

Trener-A var veldig tydelig på at de kartla hvem som hadde godt av å gå tre år på denne skolen. I denne kartleggingen ble det poengtert at også det akademiske ble inkludert i vurderingen, sammen med hvilke motivasjon utøverne hadde og hvor de sto ferdighetsmessig som håndballspillere. Det akademiske kravet ved denne skolen var at elevene, ved utgangen av ungdomsskolen måtte ha et karaktergjennomsnitt på 4 i norsk, samfunnsfag, naturfag og

engelsk. Dette var krav som ble vektlagt *før* utøverne ble tatt inn på skolen. Disse kravene samsvarer ikke direkte med skolens målsettinger på mikronivå, som eksplisitt fremhevet sportslig utvikling. Likevel ble også akademisk utvikling fremhevet senere i intervjuet, noe som tyder på at det er en hensikt bak kravene om akademiske forutsetninger. Kravene stilt til utøverne mens de går på skolen dreide seg i stor grad om at de måtte lære seg å strukturere og planlegge hverdagen sin. Videre ble det også satt egne krav for hver utøver, etter hvert som de utarbeidet sine egne mål. Sett i forhold til målene denne skolen hadde både på makro- og mikronivå, ser kravene ut til å være hensiktsmessige, fordi det kreves mye tid, energi og prioriteringer fra utøverne om de skal leve opp til de mest ambisiøse målene satt både på mikro- og makronivå.

Skole-B

For skole-B dreide mikronivå-målene seg i all hovedsak om sportslig nivå. Makronivå-målene var de samme som hos skole-A. Tilretteleggingen hos skole-B var i stor grad rettet mot fysisk og håndballutviklende trening og oppfølging. Kravene ved denne skolen var nok så like kravene stilt ved skole-A. Også ved skole-B omhandlet kravene skolen stilte til utøverne sine kontroll på treningshverdagen. Kravene ser ut til å være hensiktsmessige i forhold til målene, både på makro- og mikronivå. Årsaken til dette er det samme som ved skole-A, at disse målsettingene krever mye tid, energi og prioriteringer hos utøveren. Han må lære seg å disponere sin tid og treningshverdag.

Skole-C

Hos skole-C sto som kjent det akademiske i fokus for målsettingen på mikronivå. Samtidig var det også et sportslig fokus rundt målsettingen på dette nivået, men det akademiske ble tydelig mest vektlagt. Målsettingene på makronivå åpnet for at skolen kunne fokusere både på skole og idrett. Tilretteleggingene på mikronivå så ut til å samsvare med målsettingene både på makro- og mikronivå. Kravene til utøverne ved denne skolen var svært tydelige: alt fravær som ikke skyldes sykdom, skade eller reise i forbindelse med håndball var uakseptabelt. Det kan tenkes at årsaken til at dette kravet blir stilt utøverne er for å sikre at de får mest mulig ut av skolegangen. Dette gjelder både det akademiske, som tydelig sto i fokus ved skole-C, men også det idrettslige. Til tross for at skolen tydelig vektla det akademiske, var den også opptatt av å gi utøverne muligheter til å nå frem med idretten. I denne forbindelse blir det er krav fra skolens side at utøverne disponerer tiden sin på best mulig måte i forhold til å oppnå resultater både akademisk og idrettslig. Det vil da ikke være rom for skulk eller annen form for fravær fra verken teoretisk undervisning eller trening. Det kan være grunn til å anta at skolen stiller sine krav fordi ekstraundervisning belaster skolens ressurser. Det kan tenkes at disse kravene

også vil være med på å skape disiplin og rutiner for utøverne. Det vil videre være av betydning for utøvernes sportslige og/eller akademiske utvikling. Hvis en utøver utvikler disiplin i forhold til hvordan han for eksempel anvender tiden sin, kan det tenkes at han også senere i livet/karrieren kan anvende dette. Hvis utøveren i skolealder lærer å disponere og tilrettelegge hverdagen sin, slik at han kan mestre både teoretisk undervisning og lekser, sammen med mye trening, kan han etter endt skolegang dra nytte av dette. Han kan for eksempel fortsatt trene mye samtidig som han kan ha tid til andre interesser utenfor håndballen, for eksempel familieliv eller høyere utdanning.

Skole-D

Kravene ved denne skolen var at utøverne skulle være motiverte for å arbeide hardt, samt å "eie" sin egen målsetting. Hvis en prøver å se målsettingen på makronivå i forhold til relasjonene på mikronivå ser det ut til at det her er nokså klar sammenheng. Målsettingen krever at skolen tilbyr mulighet for idrettslig utvikling. Det kan tenkes at denne muligheten styrkes av å ha de nødvendige fasilitetene i direkte nærhet til utøverne. Tilretteleggingen gjort ved skole-D i form av nærvær, trygghet og oppmerksomhet er det vanskeligere å knytte til målsettingen på makronivået. Det kan likevel tenkes at disse stikkordene kan bidra til å utvikle utøvernes idrettslige ferdigheter. Det er nærliggende å anta at oppmerksomhet fra trenerne er viktig for idrettslig utvikling. Det kan også sees en sammenheng mellom kravene stilt til utøverne ved skole-D og målsettingene på makronivå. Hvis en utøver skal utvikle sine idrettslige ferdigheter, noe som sannsynligvis er sentralt for mange utøvere ved denne skolen, kan det være trolig at eierskap til dette vil styrke sannsynligheten for å utvikle disse ferdighetene. Dette eierskapet til egen målsetting kan knyttes til Ryan og Deci (2000b) funn om autonomi i deres selvbestemmelsesteori, og hvordan dette kan være med på å styrke utøverens indre motivasjon. Det kan også se ut til at tilretteleggingene og kravene ved skole-D kan virke positivt inn på målsettingene på mikronivå. Ved å ha alle fysiske forutsetninger i direkte nærhet, kan det tenkes at toppidrettslivsstilen enklere implementeres hos utøverne. I tillegg til dette har trenerne bedre kontroll over hvor mye utøverne restituerer og hva de spiser og drikker, noe som også er sentrale faktorer i en toppidrettslivsstil. Kravene ved skole-D underbygger også målene på mikronivået da en toppidrettslivsstil er en krevende livsstil (jf. definisjon på toppidrett (2013a)), noe som igjen krever høy innsats og hardt arbeid av utøverne.

6.0 Oppsummering, konklusjon og videre forskning

Det har vært en todelt hensikt med denne undersøkelsen. Den første har vært å undersøke, og lære av fire håndballtreneres *talentforståelse*. Disse trenerne arbeider henholdsvis ved to danske og to norske toppidrettsgymnaser. Den andre hensikten har vært å undersøke hvordan disse fire skolene arbeider med *spillerutvikling*.

6.1 Oppsummering av trenernes talentforståelse

Undersøkelsens første hovedproblemstilling; *hvordan forstår trenere ved danske og norske toppidrettsgymnaser begrepet talent?*, tok sikte på å belyse trenernes talentforståelse. For de to norske trenerne (A og B) var det tydelig at de vektla mange av de samme egenskapene da de skulle beskrive deres talentforståelse. Beskrivelsene varierte mellom tekniske og taktiske ferdigheter, spillforståelse, høyde, spenst, hurtighet og mentale ferdigheter. Til tross for at enkelte av disse ferdighetene kunne betraktes som statiske og predeterminerte (for eksempel fysisk størrelse), var begge trenerne opptatt av flere ulike ferdighetene det var mulig å utvikle. Spesielt gjaldt dette mental og fysisk trening. Både trener A og B fremhevet verdien av å trekke inn ekstern ekspertise i forhold til disse ferdighetene, noe som tyder på en dynamisk talentforståelse, som samsvarer med Baker et al. (2012) sitt talentbegrep.

Trener-C var veldig tydelig på hvilke kvaliteter han mente et talent burde besitte da han forklarte sin talentforståelse. Uavhengig av om en utøver hadde fordelaktige gener for å spille håndball, eller mentale forutsetninger som ga ham et fortrinn, mente trener-C at det først og fremst handlet om hardt arbeid og kvalitet i treningen. Hardt arbeid var i denne sammenheng forstått som mange treningstimer, noe som blant annet kan sees i lys av Ericsson et al. (1993) "10 000-timers regel". Kvalitet ble definert som å være i et miljø med likesinnede. Uttalelsene om kvalitet kan blant annet knyttes til Gagné (2004) sin talentmodell og Bandura (1978) sin resiproke determinisme.

Trener-D var mindre bastant i sin talentforståelse. I motsetning til uttalelsene til trener A, B og C, hvor det kom tydelig frem hvilke ferdigheter et talent burde besitte, hadde trener-D større vanskeligheter med å definere hva et talent er. Denne treneren trakk frem ulike måter han hadde forstått talent på tidligere. Disse tidligere talentforståelsene innebar både *treningstalent* (de som trener mest, blir best), og en mer *statisk* talentforståelse i form av predisponerte ferdigheter som for eksempel fysiske forutsetninger. Trener-D trakk til slutt frem miljøet utøveren befant seg i, og at det er miljøet som i stor grad avgjør om noen er et talent eller ikke. Det virket som om trener-D tuftet sin talentforståelse på å se den enkelte utøver slik han er, og med dette som utgangspunkt ønsker å skape et miljø rundt utøveren som

fremhever utøverens kvaliteter. Slik blir miljøet sentralt for å skape utøverens talent, men det kreves også en trener som er kapabel til å se utøveren som en helhet. Talentoppfatningen til trener-D ser altså ikke ut til å være tuftet på å vurdere en utøver opp mot et gitt sett ferdigheter han må besitte for å være et talent, og ut fra dette avgjøre om han er et talent eller ikke. Trener-D sin talentforståelse ser ut til å være mer rettet mot miljøet rundt utøveren, for så å skape et miljø som dyrker forutsetningene til denne utøveren, fremfor å måle et talent mot et gitt sett ferdigheter eller kvaliteter han må besitte. Fokuset på miljøet rundt utøveren kan knyttes til de miljømessige faktorene både Bronfenbrenner (1979) sin økologiske utviklingsmodell, talentmodellen til Gagné (2004) og Bandura (1978) sin resiproke determinisme inkluderer.

6.2 Konklusjon – trenernes talentforståelse

Konklusjonen for undersøkelsens første hovedproblemstilling tyder på at talentforståelsen hos de norske trenerne inkludere fysiske og mentale ferdigheter, samt å finne de riktige *typene*, som så videre kunne utvikles. Dette tyder på at de norske trenerne (A og B) i stor utstrekning har en dynamisk talentforståelse. Det var ikke samme likhet mellom de danske trenerne (C og D), heller ikke mellom de danske og norske trenerne. Trener-C sin talentforståelse tuftet seg ikke på verken å finne de riktige typene, eller fysiske eller mentale forutsetninger. Tvert i mot, trener-C var tydelig på at fysiske og mentale forutsetninger i mindre grad spilte en rolle for hans talentforståelse. Hardt arbeid og miljøet rundt utøveren var langt mer sentralt for hans talentforståelse. Dette kan vise at også trener-C sin talentforståelse er av den dynamiske og utviklingsorienterte sorten. Undersøkelsens trener (D), sin talentforståelse var verken bygget på fysiske eller mentale forutsetninger, de riktige typene eller hvor villig en utøver var til å trene og arbeide hardt. Denne trenerens talentforståelse dreide seg om miljøet rundt utøveren, og at det var miljøet som definerte om en utøver var et talent eller ikke. Også talentforståelsen til trener-D synes å være dynamisk og utviklingsorientert.

6.3 Oppsummering av spillerutvikling ved skolene

Undersøkelsens andre hovedproblemstilling, *hvordan arbeider trenere ved norske og danske toppidretts gymnaser med spillerutvikling*, denne problemstillingen er forsøkt belyst av fire underproblemstillinger, samt bruk av Bronfenbrenner (1979) sin økologiske utviklingsmodell som en forståelsesramme.

Underproblemstilling 1, *på hvilke måte kan det finnes en sammenheng mellom målsettingene bestemt på makro- og/eller eksonivå, og målene på mikronivå, uttalt i intervjuene?*, synes det å være en klar sammenheng mellom målsettingene på makronivå og målsettingene på

mikronivå for de to norske skolene. Det kan også se ut til at det er en klar sammenheng mellom målsettingene på makro- og mikronivå for den ene danske skolen (C). Dette er blitt vist gjennom styringsdokumenter skolene må forholde seg til i Norge og Danmark, og målsettingene på mikronivå uttalt av trenerne i intervjuene. For den siste danske skolen (D), var det ikke en like tydelig sammenheng mellom målsettingene på makro- og mikronivå. Det kan likevel argumenteres for at det finnes en sammenheng, men den er ikke like tydelig som ved skole A, B og C.

I forhold til underproblemstilling 2, *på hvilke måte kan det være en sammenheng mellom målsettingene på makro- og/eller ekso og mikronivået, og relasjonene på mikronivå?*, er det mulig å argumentere for at det er sammenheng mellom disse for skole A. Dette viser seg fordi målsettingene på både makro- og mikronivået innebærer utvikling til et gitt sportslig nivå, samt et akademisk utviklingsfokus for utøverne. Det kan være nærliggende å anta at spillerutvikling til et sportslig nivå og ivaretagelse av akademisk undervisning forenkles ved tilrettelagte skolehverdager hva trening og teoriundervisning angår. Det kan også tenkes at det er større sannsynlighet for suksess med de sportslige målsettingene gjennom utviklingsorienterte treninger, jf. tilrettelegging for best mulig internasjonale treninger. Videre kan det tenkes at analysen av nye utøvere kan medføre at skolene i større grad sikrer seg utøvere med de riktige forutsettingene for å oppnå målsettingene på både makro- og mikronivå. Da det kreves mye tid og ressurser av utøverne for å oppnå målsettingene på både makro- og mikronivå, kan det også tenkes at kravet til utøvernes strukturering av treningshverdagen, styrker deres muligheter for å oppnå målsettingene på de ulike nivåene.

Det kan også ved skole-B se ut til at det er en sammenheng mellom målsettingene på makro- og mikronivået og relasjonene på mikronivået. Ved denne skolen ble det, likt som ved skole-A, tilrettelagt ved å tilby utøverne et best mulig treningstilbud, både i form av håndball, men også i form av mental og fysisk trening. Denne tilretteleggingen korrelerer godt med målsettingene på makro og mikronivået. Ved skole-B er det et tydelig krav om at utøverne strukturerer og planlegger treningshverdagen sin. Bevissthet hos en utøver i forhold til hvor mye han trener og bør trene for å nå et gitt nivå, trolig også styrke sannsynligheten for å nå disse målene, noe som igjen styrker sammenhengen mellom relasjonene på mikronivå og målsettingene på makro,- ekso og mikronivåene.

Ved at skole-C ønsket å tilby et så helhetlig som mulig idretts- og undervisningsopplegg for utøverne (tilrettelegging på mikronivå og mesonivå), kan det argumenteres for at dette underbygger målsettingen på makronivå, jf. forsvarlig utvikling fysisk, personlig og sosialt.

Det kan også se ut til å være en sammenheng mellom målsettingene på mikronivå og mesonivå (skape ”hele mennesker” samt sportslig og akademisk utvikling) og relasjonene på mikronivået. Dette ved at den akademiske utviklingen blir ivaretatt gjennom tilrettelegging av ekstraundervisningstilbudet, og den idrettslige utviklingen blir ivaretatt gjennom dialogen og samarbeidet med nærliggende klubber. Gjennom disse to tilretteleggingene kan det argumenteres for at utviklingen av ”det hele mennesket” kan sees på som et produkt av disse to relasjonene på mikronivået. Sett i forhold til Bronfenbrenner (1979) sin økologiske utviklingsmodell vil dette øke sannsynligheten for positiv utvikling på mesonivået. Kravet om bevissthet og strukturering kan også ved skole-C se ut til å underbygge målsettingen på både makro-, ekso og mikronivået. En strukturert og planlagt hverdag vil sannsynligvis føre til at utøverne har mer tid til både skole- og treningsarbeid.

Hvis en prøver å se målsettingen på makronivå i forhold til relasjonene på mikronivå ved skole-D, ser det ut til at det også ved denne skolen er en sammenheng. Målsettingen på makronivå krever at skolen tilbyr mulighet for idrettslig utvikling. Det kan tenkes at denne muligheten styrkes av tilretteleggingen av å ha de nødvendige fasilitetene i direkte nærhet til utøverne. Tilretteleggingen gjort ved skole-D i form av nærvær, trygghet og oppmerksomhet er det vanskeligere å knytte til målsettingen på makronivået. Det er likevel sannsynlig at disse stikkordene kan bidra til å utvikle utøvernes idrettslige ferdigheter (målsetting på makronivå). Da oppmerksomhet fra trenerne er viktig for idrettslig utvikling. Det kan også sees en sammenheng mellom kravene stilt til utøverne ved skole-D og målsettingene på makronivå. Hvis en utøver skal utvikle sine idrettslige ferdigheter vil hardt arbeid og eierskap til egen målsetting styrke sannsynligheten for å utvikle de idrettslige ferdighetene. Tilretteleggingene og kravene ved skole-D kan også virke positivt inn på målsettingene på mikronivå. Det å ha alle fysiske forutsetninger i direkte nærhet vil trolig forenkle implementeringen av en toppidrettslivsstil hos utøverne. Kravene ved skole-D underbygger også målene på mikronivået da en toppidrettslivsstil er en krevende livsstil (jf. definisjon på toppidrett (2013a)), noe som igjen krever høy innsats og hardt arbeid av utøverne.

Målsettingene skolene hadde for utøverne sine ble, i forbindelse med hovedproblemstilling 2, ansett som sentrale da disse i større grad viser seg å være styrende for hvordan spillerutviklingen blir utført i praksis ved skolene. Trolig er også skolenes *tilrettelegging, krav, inntak og samarbeid* av betydning for spillerutviklingen.

Videre i oppsummeringen vil hver skole bli behandlet separat. Det vil innebære en kort oppsummering av de overnevnte stikkord: målsettinger, tilrettelegginger, krav, inntak og

samarbeid. Stikkordene vil bli sett i sammenheng med hverandre. Denne delen omfatter også underproblemstilling 3 og 4.

6.4 Skole-A

Målsettingene ved skole-A var tydelig styrt av utvikling til et sportslig nivå, men her ble også utøvernes akademiske karriere trukket frem som sentral. *Tilretteleggingen* ved denne skolen i forhold til skolens målsetting ble utført på flere måter: skolen analyserte potensielle nye utøvere (for å undersøke om utøverne passer skolens profil). Videre fortalte trener-A at skolen ble ”pushet på best practice” i forhold til å tilby utøverne det han kalte ”den beste internasjonale treningen”. Dette innebar både teknisk- og taktisk håndballtrening, men også fysisk og mental trening. I forbindelse med den fysiske og mentale treningen anvendte skolen ekstern ekspertise. Skole-A trakk også frem at tilrettelegging mellom teoretisk undervisning og praktisk trening var viktig for å sikre at utøverne på en best mulig måte fikk tid til både skole- og treningsarbeid. Kravene ved denne skolen innebar at utøverne måtte disponere tiden sin i forhold til idrett og skole, men det ble også satt ulike, individuelle krav i forbindelse med utøvernes egne målsettinger. *Inntak av nye utøvere* innebar ved denne skolen å finne utøvere med både fysiske og mentale forutsetninger for å lykkes som håndballspillere. Skole-A presiserte dog at motivasjon hos utøverne også var viktig for et eventuelt inntak. I følge trener-A var *samarbeidet* med klubbtrenerne, et samarbeid som fungerte godt. Sett i lys av undersøkelsens hovedproblemstilling 2, kan det se ut til å være en hensiktsmessig sammenheng mellom skolens *målsettinger*, *tilrettelegging*, *krav*, *inntak* og *samarbeid*, hva spillerutvikling angår.

6.5 Skole-B

Ved skole-B var det også en tydelig sportslig *målsetting* for utøverne. Skolens *tilrettelegginger* i forhold til målsettingene ble forklart ved at utøverne hadde et veldig godt treningstilbud. Dette gjaldt både håndball- teknisk og taktisk trening, samt fysisk og mental trening. Likt som ved skole-A ble det også ved denne skolen anvendt ekstern ekspertise i forbindelse med den fysiske og mentale treningen. Også *kravene* stilt til utøverne ved skole-B var nokså lik kravene ved skole-A. Ved skole-B var det et tydelig krav om at utøverne skulle ha kontroll over sin egen treningshverdag. Dette for å kunne hjelpe dem med totalbelastningen deres, men også for at de etter endt skolegang skulle være i stand til å ta ansvar for egen utvikling. *Inntaket* ved skole-B, lignet også på skole-A. Ved skole-B tydet det på at denne skolen var opptatt av å finne utøvere med egnede forutsetninger for å lykkes som håndballspillere. Disse forutsetningene kunne både være av fysisk og mental art. *Samarbeidet* med klubbtrenerne beskrev trener-B som godt, da denne skolen hadde opparbeidet gode

rutiner på dette området og en god dialog med klubbtrenerne. Også ved skole-B kan det se ut til å være en hensiktsmessig sammenheng mellom skolens *målsettinger, tilrettelegging, krav, inntak* og *samarbeid*, hva spillerutvikling angår.

6.6 Skole-C

Ved skole-C var *målsettingen* tydelig i form av, i første omgang, å sikre utøvernes doble karrierer. Denne doble karrieren inneholdt både den sportslige utviklingen til utøverne, men også den akademiske. Uttalelsene til trener-C pekte også i retning av at den akademiske karrieren ble ansett som en viktigere målsetting enn den sportslige. Dette ble forklart gjennom idrettens trange nåløye og skolens tidligere erfaring med karriereødeleggende skader. Målsettingene til skole-C innebefattet også et ønske om å lage det trener-C karakteriserte som ”hele mennesker”. Dette kan sees i sammenheng med hans mening om at utøveren drar nytte av en slik dobbel karriere både i akademisk og idrettslig sammenheng. Han mente at begge disse aspektene kunne påvirke hverandre positivt. Det ble *tilrettelagt* for skolens målsetting ved å ha tett samarbeid med utøvernes klubbtrenerne, samt mulighet for å ta igjen tapt undervisning i forbindelse med idrettslig aktivitet. Skolen *tilrettela* også slik at utøverne skulle få et best mulig tilbud hva håndball angikk. Ved skole-C var det, som ved skole A og B, også et *krav* om at utøverne skulle strukturere hverdagen sin. Det var også et krav fra skolens side at det ikke var akseptabelt med noen form for utenomsportslig fravær. Ved skole-C ble både nåværende og fremtidig utviklingspotensiale vurdert før *inntak* av nye elever, i tillegg til utøvernes engasjement og vilje. *Samarbeidet* mellom skole-C og klubbtrenerne ble av trener-C karakterisert som et høyt prioritert aspekt i forbindelse med spillerutviklingen. Både for å sikre skolens målsettinger, men også for å sikre utøvernes belastning, for å unngå skader. Spillerutviklingen ved skole-C skiller seg fra de andre skolene ved at denne skolen har et mer akademisk fokus på målsettingen for sine utøvere. Samtidig er det også viktig å presisere at idrett ikke blir nedprioritert ved denne skolen. Det kan også ved denne skolen se ut til å være en hensiktsmessig sammenheng mellom *målsettinger, tilrettelegging, krav, inntak* og *samarbeid*, hva spillerutvikling angår.

6.7 Skole-D

Ved denne skolen var *målsettingen* å tilegne utøverne en gitt livsstil, *toppidrettslivsstilen*. I følge trener-D er det de utøvere som forvalter og disponerer tiden og energien sin riktig, trener og restituerer nok, som har størst sannsynlighet for å slå gjennom som håndballspillere. Skole-D *tilrettela* for sin målsetting ved å ha alle nødvendige fasiliteter i direkte tilknytning til skolen. Det ble også *tilrettelagt* ved å tilby utøverne nærvær, trygghet og oppmerksomhet, både gjennom nevnte fasiliteter, men også i form av nærvær, trygghet og oppmerksomhet fra

trenernes side. Ved skole-D var *kravet* at utøverne var motiverte for å arbeide hardt og at de var ambisiøse. Skole-D var den eneste skolen som ikke hadde noen sportslige krav knyttet til *inntak*. Ved denne skolen var det utelukkende utøvernes ambisjon og arbeidsmoral som ble vektlagt. *Samarbeidet* ble også av trener-D beskrevet som godt. Det var noe skolen prioriterte for å unngå at trenerne dro utøverne i ulike retninger, samt for å unngå belastningsskader. Skole-D skilte seg fra de andre skolene hva målsetting, tilrettelegging og inntak angår. Spesielt inntaket var helt ulikt de andre skolene. Det kan også ved denne skolen se ut til å være en hensiktsmessig sammenheng mellom hvordan skolen arbeider med spillerutvikling, hvilke målsettinger de har og hvordan de tilrettelegger, stiller krav, tar inn nye elever og samarbeider med andre trenere.

6.8 Konklusjon - spillerutvikling ved skolene

Mine funn viser at det er sammenheng mellom målsettinger, tilrettelegginger, krav, inntak og samarbeid sett i forhold til hvordan alle fire skoler arbeider med *spillerutvikling* av mannlige håndballspillere. I denne sammenheng er det også viktig å påpeke at dette ikke betyr at alle skolene arbeider likt med spillerutvikling. Årsaken til dette er at skolene har nokså ulike målsettinger med spillerutviklingen. Disse målsettingene har variert mellom sportslig nivå, akademisk fokus og tilegnelse av en gitt livsstil. Ulike målsettinger har følgelig gitt utslag i ulikt fokus på tilrettelegginger, krav, inntak av utøvere og samarbeid. Dette har vist seg i presentasjonen av resultatanalysen og i drøftingen. Til tross for ulikheter i målsettinger, er de norske skolene (A og B) de skolene med de største fellestrekkene hva spillerutvikling angår. Dette kan muligens forklares gjennom skolenes nokså like målsettinger.

Ved oppstarten og gjennom hele prosessen av denne undersøkelsen, har det blitt gjort forsøk på å finne relevant litteratur og forskning knyttet til hensikten for denne undersøkelsen. *Talent* er det skrevet mye om og forsket mye på, men talent sett i kombinasjon med toppidrettsgymnas viste det seg å finnes lite litteratur og forskning om. Det ser også ut til at det ikke finnes særlig litteratur og forskning knyttet til kombinasjonen av *spillerutvikling* og *toppidrettsgymnas*. Et naturlig steg videre fra denne undersøkelsen vil være å utvide fagfeltet rundt talentforståelse og spillerutvikling på toppidrettsgymnaser ved å inkludere utøvernes stemme, både nåværende og tidligere utøvere. Rammene for denne undersøkelsen har, dessverre, ikke vært vide nok til å også å kunne inkludere utøverne. For å ytterligere utvide fagområdene knyttet til talentforståelse og spillerutvikling av mannlige håndballspillere, ville det også vært interessant å inkludere flere skoler, gjerne fra andre land.

7.0 Referanser

- Abbott, A., Button, C., Pepping, G.-J. & Collins, D. (2005). Unnatural selection: Talent identification and development in sport. *Nonlinear Dynamics, Psychology, and Life Sciences*, 9(1), 61-88. Hentet fra https://www.researchgate.net/profile/Gert-Jan_Pepping/publication/8102048_Unnatural_selection_talent_identification_and_development_in_sport/links/00b4951a54a3524ee3000000.pdf
- Abbott, A. & Collins, D. (2004). Eliminating the dichotomy between theory and practice in talent identification and development: considering the role of psychology. *Journal of sports sciences*, 22(5), 395-408. Hentet fra <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02640410410001675324>
- Baker, J., Cobley, S. & Thomas, F., Jessica. (2009). What do we know about early sport specialization? Not much! *High Ability Studies*, 20(1), 77-89. Hentet fra <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13598130902860507>
- Baker, J., Cote, J. & Abernethy, B. (2003). Sport-specific practice and the development of expert decision-making in team ball sports. *Journal of applied sport psychology*, 15(1), 12-25. Hentet fra <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/10413200305400>
- Baker, J., Schorer, J. & Cobley, S. (Red.). (2012). *Talent identification and development in sport: international perspectives*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. Hentet fra <http://psycnet.apa.org/journals/rev/84/2/191/>
- Bandura, A. (1978). The self system in reciprocal determinism. *American psychologist*, 33(4), 344. Hentet fra <http://psycnet.apa.org/journals/amp/33/4/344/>
- Berry, J., Abernethy, B. & Côté, J. (2008). The contribution of structured activity and deliberate play to the development of expert perceptual and decision-making skill. *Journal of sport & exercise psychology*, 30(6), 685. Hentet fra https://www.researchgate.net/profile/Jean_Cote3/publication/43465774_Development_of_expert_decision-making_skill_in_Australian_football_AFL_Research_Project/links/55b774ec08aec0e5f4381d97.pdf
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

- Burgess, D. J. & Naughton, G. A. (2010). Talent development in adolescent team sports: a review. *International journal of sports physiology and performance*, 5(1), 103-116.
Hentet fra
https://www.researchgate.net/profile/Darren_Burgess2/publication/42389686_Talent_Development_in_Adolescent_Team_Sports_A_Review/links/546fc8d40cf24af340c0953f.pdf
- Carlson, R. (1988). The socialization of elite tennis players in Sweden: An analysis of the players backgrounds and development. *Sociology of Sport Journal*, 5, 241-256.
- Chase, W. G. & Simon, H. A. (1973). Perception in chess. *Cognitive psychology*, 4(1), 55-81.
- Côté, J., Baker, J. & Abernethy, B. (1999). The influence of the family in the development of talent in sport. I J. L. Starkes, & A. K. Ericsson (Red.), *Expert Performance in Sports: Advances in Research on Sport Expertise* (s. 89-115). Hentet fra
<http://nsw.baseball.com.au/Portals/29/Pathway Data/Early Ages/The Influence of the Family in the Development of Talent in Sport.pdf>
- Côté, J., Baker, J. & Abernethy, B. (2003). From play to practice. *Expert performance in sports: Advances in research on sport expertise. United State: Human Kinetics*, 89-113.
- Côté, J., Baker, J. & Abernethy, B. (2007). Practice and play in the development of sport expertise. I G. Tenenbaum, & R. C. Eklund (Red.), *Handbook of sport psychology* (s. 184-202). Hentet fra
https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=h2m7I96ZStgC&oi=fnd&pg=PA184&dq=Practice+and+play+in+the+development+of+sport+expertise&ots=5cxHVlgTEX&sig=vReOrBfk8iqJrnDb199AEbpqs8M&redir_esc=y -v=onepage&q=Practice%20and%20play%20in%20the%20development%20of%20sport%20expertise&f=false
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode : en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforl.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Davids, K. & Baker, J. (2007). Genes, environment and sport performance. *Sports medicine*, 37(11), 961-980. Hentet fra <http://link.springer.com/article/10.2165/00007256-200737110-00004>
- Durand-Bush, N. & Salmela, J. H. (2001). The development of talent in sport. *Handbook of sport psychology*, 2, 269-289. Hentet fra <http://skisport-fi-bin.directo.fi/@Bin/296103386fa74616d2d8e4616de4032e/1463394491/application/pdf/5089/Lahjakkuus.pdf>

- Ehn, B. & Öberg, P. (2011). Biografisk intervjumetode. I A.-M. Sællerberg (Red.), *Mange Ulike Metoder* (s. 57-71). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Eliteidræt. (2004). *LOV OM ELITEDRÆT*. Hentet fra <http://www.teamdanmark.dk/Om-Team-Danmark/Organisation/Lov-om-Eliteidraet/Lov-om-Eliteidraet.aspx>
- Ellingsen, J.-E. (2009, 13.06). Å forstå talent. *Bergens Tidende*. Hentet fra <http://www.bt.no/meninger/kronikk/A-forsta-talent-1925400.html>
- Enoksen, E. (2002). *Utviklingsprosessen fra talent til eliteutøver : en longitudinell og retrospektiv undersøkelse av en utvalgt gruppe talentfulle friidrettsutøvere*. (Doktorgradsavhandling), Institutt for idrettslige og biologiske fag, Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., Tesch-Römer, C. & Kintsch, W. (1993). The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. *Psychological Review*, 100(3), 363-406. doi:10.1037/0033-295X.100.3.363
- Ferguson, K. (2015, 26.08). Vil tilby toppidrett til ungdomsskoleelever. *Bergensavisen*. Hentet fra <http://www.ba.no/skoler/utdanning/valg2015/vil-tilby-toppidrett-til-ungdomsskoleelever/s/5-8-140704>
- Fog, J. (2004). *Det kvalitative forskningsinterview - Med samtalen som utgangspunkt* København: Akademisk Forlag.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory 1. *High ability studies*, 15(2), 119-147. Hentet fra <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1359813042000314682>
- Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes Forutsetninger - Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Halvorsen, K. (1989). *Å forske på samfunnet*. Oslo: Bedriftsøkonomenes Forlag AS.
- Henriksen, K. (Red.). (2008). *Inspiration til talentutvikling - Et psykologisk perspektiv*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Howe, M. J., Davidson, J. W. & Sloboda, J. A. (1998). Innate talents: Reality or myth? *Behavioral and brain sciences*, 21(03), 399-407. Hentet fra <http://eprints.whiterose.ac.uk/1533/1/davidson.j.w1.pdf>
- Ikast, I. (2011). *Vedtægter for Idreættskolerne Ikast*. Ikast. Hentet fra <http://www.isi.dk/om-isi/velkommen-til-isi/skolens-vedtaegter.aspx>
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden : innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2000). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Johansen, B. T., Høigaard, R. & Fjeld, J. B. (Red.). (2009). *Nyere perspektiv innen idrett og idrettspedagogikk*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Kannekens, R., Elferink, M. & Visscher, C. (2011). Positioning and deciding: key factors for talent development in soccer. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 21(6), 846-852. Hentet fra <http://onlinelibrary.wiley.com/galanga.hib.no/doi/10.1111/j.1600-0838.2010.01104.x/epdf>
- Knudsen, O. (2016, 14.03). Dette er Oslos mest populære videregående skoler. *Osloby*. Hentet fra <http://www.osloby.no/nyheter/Dette-er-Oslos-mest-populare-videregaende-skoler-8387665.html>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det Kvalitative Forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kårhus, S. (2001). "Idrettslinja" i den videregående skole. Utdanningspolitikk og skoleutvikling i kontekst. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2-3, 201-210.
- Larsen, A. K. (2010). *En enklere metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Launsø, L. & Rieper, O. (2005). *Forskning om og med mennesker*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck A/S.
- Lidor, R., Falk, B., Arnon, M., Cohen, Y., Segal, G. & Lander, Y. (2005). Measurement of talent in team handball: the questionable use of motor and physical tests. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 19(2), 318-325. Hentet fra <http://search.proquest.com/galanga.hib.no/docview/213108873/fulltextPDF/2E6759D732464D70PQ/1?accountid=15685>
- Lorimer, R. & Jowett, S. (2010). Feedback of information in the empathic accuracy of sport coaches. *Psychology of Sport and Exercise*, 11(1), 12-17. Hentet fra http://ac.els-cdn.com/galanga.hib.no/S146902920900034X/1-s2.0-S146902920900034X-main.pdf?_tid=60449f16-1b52-11e6-8704-0000aacb362&acdnat=1463395309_4a420f7e3eadd5db2fe6299d84745579
- Lov om Efterskoler. (2015). *Bekendtgørelse af lov om efterskoler og frie fagskoler*. Hentet fra <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=172908 - id30f7beef-6929-42e5-aa4d-93a295262b91>
- Løken, A. (2013, 07.11). Mer støtte til private idrettsskoler i regjeringens nye budsjettforslag. *Osloby*. Hentet fra <http://www.osloby.no/nyheter/Mer-stotte-til-private-idrettsskoler-i-regjeringens-nye-budsjettforslag-7365834.html>

- Martindale, R. J., Collins, D. & Abraham, A. (2007). Effective talent development: The elite coach perspective in UK sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19(2), 187-206. Hentet fra <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/10413200701188944>
- Mohamed, H., Vaeyens, R., Matthys, S., Multael, M., Lefevre, J., Lenoir, M. & Philippaerts, R. (2009). Anthropometric and performance measures for the development of a talent detection and identification model in youth handball. *Journal of Sports Sciences*, 27(3), 257-266. Hentet fra <http://www-tandfonline-com.galanga.hib.no/doi/pdf/10.1080/02640410802482417>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier - Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Norges Idrettsforbund og Olympiske og Paralympiske komite. (U.Å). *Videregående skoler med tilrettelagt utdanningsløp for unge idrettsutøvere - KRAV TIL KVALITET*. Hentet 11.10 fra <http://www.olympiatoppen.no/fagavdelinger/ungeutovere/media23895.media>
- Næss, T. M. (2016, 21.04). Får inn kremen av talentene. *Bergens Tidende* s. 72-73.
- Olympiatoppen. (2013a). *Definisjon toppidrett*. Hentet 07.04 fra http://www.olympiatoppen.no/om_olympiatoppen/organisasjon/strategi/hvaertoppidrett/page910.html
- Olympiatoppen. (2013b). *Målsetting toppidrett*. Hentet 18.03 fra http://www.olympiatoppen.no/om_olympiatoppen/organisasjon/strategi/maalsetning_toppidrett/page1077.html
- Ommundsen, Y. & Høigaard, R. (2008). Talentutvikling i idrett - Betydningen av en funksjonelt talentbegrep, allsidighet og mestringsklima. *Fotballtreneren*, 22.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2. utg.). Newbury Park: Sage.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Póvoas, S. C., Seabra, A. F., Ascensão, A. A., Magalhães, J., Soares, J. M. & Rebelo, A. N. (2012). Physical and physiological demands of elite team handball. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 26(12), 3365-3375.
- Reeve, J. (2014). *Understanding motivation and emotion*. Hentet fra https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=zfOyBwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR3&dq=understanding+motivation+and+emotion&ots=uXpeEmdZ_n&sig=nNVnn3Rmv9pE3su-zwJCeu0YjDw&redir_esc=y - v=onepage&q&f=false

- Reilly, T., Williams, A. M., Nevill, A. & Franks, A. (2000). A multidisciplinary approach to talent identification in soccer. *Journal of sports sciences*, 18(9), 695-702. Hentet fra <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02640410050120078>
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse - Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67. Hentet fra http://ac.els-cdn.com/S0361476X99910202/1-s2.0-S0361476X99910202-main.pdf?_tid=9b2d419a-1b53-11e6-90b9-00000aacb35d&acdnat=1463395838_a4b1a34ee590d8405bbfcdec30b168d1
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68. Hentet fra https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf
- Ryen, A. (2002). *Det valitative intervjuet - Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Simonton, D. K. (1999). Talent and its development: An emergenic and epigenetic model. *Psychological Review*, 106(3), 435. Hentet fra <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1999-03499-001>
- Soberlak, P. & Côté, J. (2003). The developmental activities of elite ice hockey players. *Journal of applied sport psychology*, 15(1), 41-49. Hentet fra <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/10413200305401>
- Srhoj, V., Rogulj, N., Zagorac, N. & Katić, R. (2006). A new model of selection in women's handball. *Collegium antropologicum*, 30(3), 601-605. Hentet fra <http://hrcak.srce.hr/file/43538>
- Søvik, S. (2016, 27.02). Ønsker mer fokus på skole i toppidretten. *Bergens Tidende* Hentet fra http://www.bt.no/100Sport/idrettspolitikk/Onsker-mer-fokus-pa-skole-i-toppidretten-697588_1.snd?spid_rel=2
- Team Danamrk. (U.Å). *Team Danmark Uddannelsespartnere* Hentet 07.05 fra <http://www.teamdanmark.dk/Eksperter/Karriere-og-uddannelse/Articles Folder-erhvervskarriere/Uddannelsespartnere.aspx>
- Team Danmark. (U.Å). *TEAM DANMARK UDDANNELSESPARTNERE - KRITERIER*. Hentet 07.10 fra <http://www.teamdanmark.dk/Eksperter/Karriere-og-uddannelse/Article with map.aspx>

- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tranckle, P. & Cushion, C. J. (2006). Rethinking giftedness and talent in sport. *Quest*, 58(2), 265-282. Hentet fra <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00336297.2006.10491883>
- Utdanning.no. (2016). *STUDIESPESIALISERING MED TOPPIDRETT*. Hentet 07.05 fra <https://utdanning.no/utdanning/vgs/STUSP1--T->
- Utdanningsdirektoratet. (2006a). *Læreplan i toppidrett - valgfrie programfag i utdanningsprogram for idrettsfag*. Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/idr5-01/Hele/Formaal/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006b). *Læreplan i toppidrett - valgfrie programfag i utdanningsprogram for idrettsfag - kompetansemål*. Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/IDR5-01/Kompetansemaal?arst=1858830316&kmsn=-1825503036>
- Vaeyens, R., Lenoir, M., Williams, A. M. & Philippaerts, R. M. (2008). Talent identification and development programmes in sport. *Sports medicine*, 38(9), 703-714. Hentet fra <http://link.springer.com/article/10.2165/00007256-200838090-00001 - /page-1>
- Weihe, H.-J. W. (2008). *Empati og Etikk*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Williams, A. M. (2000). Perceptual skill in soccer: Implications for talent identification and development. *Journal of sports sciences*, 18(9), 737-750.
- Williams, A. M. & Reily, T. (2000). Talent identification and development in soccer. *Journal of Sports Sciences*, 18(9), 657-667. doi:10.1080/02640410050120041
- Wolstencroft, E. (Red.). (2002). *Talent identification and development: an academic review*. Edinburgh: sportscotland.

Vedlegg 1 - Figurliste

Figur 1: Nøkkeltadier i talent- oppdagelse, identifisering, utvelgelse og utvikling. Etter Williams og Reily (2000). **(Side. 9)**

Figur 2: En videreutvikling av Gagné (2004) sin Differentiated Model of Giftedness and Talent. **(Side. 11)**

Figur 3: Bronfenbrenners systemnivåer. Modifisert etter Bronfenbrenner (1979). **(Side. 13)**

Figur 4: Côté et al. (2007) sin Developmental model og sport participation, videreutviklet etter Côté et al. (2007). **(Side. 17)**

Figur 5: Den Hermeneutiske spiral. Etter Jacobsen (2000). **(Side. 22)**

Figur 6: Utvikling av koder og kategorier. Selvutviklet. **(Side. 30)**

Figur 7: Skjematisk presentasjon av informanter. **(Side. 35)**

Figur 8: Model av den resiproke determinisme. Etter Bandura (1978). **(Side. 58)**

Vedlegg 2 – Samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Talentforståelse og spillerutvikling av mannlige håndballspillere ved norske og danske toppidrettsgymnaser”

Bakgrunn og formål

Bakgrunnen for forskningsprosjektet er et mastergradsstudie ved idrettsseksjonen på Høgskolen i Bergen, avdeling for lærerutdanning.

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke talentforståelsen til et utvalg trenere ved toppidrettsgymnaser i Norge og Danmark og hvordan disse skolene arbeider med spillerutvikling av mannlige håndballspillere.

Det er gjort et strategisk utvalg av toppidrettsgymnaser i Norge og Danmark på bakgrunn av trenerkompetanse. Videre har inklusjonskriteriet i Norge vært at skolen er definert som et toppidrettsgymnas av Olympiatoppen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Datainnsamlingen blir gjort gjennom bruk av kvalitative intervjuer. Hvert intervju vil ta ca. 60-75 minutter. Studien vil blant annet omhandle noen bakgrunnsspørsmål om utdanning, alder og trenererfaring deretter vil spørsmålene dreie seg om talentforståelse og spillerutvikling av mannlige håndballspillere ved skolen.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil kun være student og veileder ved Universitet i Bergen og Høgskolen i Bergen som vil ha tilgang til personopplysninger. Data fra intervjuene vil først lagres på passordbeskyttet Mac og Iphone. Etter gjennomført datainnsamling vil dataene overføres til Høgskolen i Bergen sin forskningsserver for så å bli slettet fra Mac og Iphone. Selv om alle informanter vil bli anonymisert i undersøkelsen kan informantene kunne gjenkjennes i masteroppgaven da meninger og uttalelser vil bli brukt i diskusjonskapittelet. Informantene kan ved ønske lese gjennom opplysningene gitt i intervjuet før eventuell publisering.

Masteroppgaven skal etter planen avsluttes 30.05.16. Etter dette slettes alle intervjuopptak og personopplysninger.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med prosjektleder Ulrik Risberg, telefonnummer: +47 92449645 eller mail: Ulrik.Torkildsen.Risberg@stud.hib.no. Spørsmål kan også rettes til hovedveileder ved Universitet i Bergen, Anne Grete Danielsen, telefonnummer: +47 55588878, mail: Anne.Danielsen@uib.no eller biveileder ved Høgskolen i Bergen, Ann-Kristin Nilsen, telefonnummer: +47 55585914, mail: Ann-Kristin.Nilsen@hib.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg samtykker til å delta i intervju

Jeg samtykker til at data fra intervjuene kan brukes i min masteroppgave.

Jeg samtykker til at data fra intervjuene kan brukes ved eventuell publisering av masteroppgaven.

Vedlegg 3 – Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Ann-Kristin Nilsen
Senter for utdanningsforskning Høgskolen i Bergen
Landåssvingen 15
5096 BERGEN

Harald Hørfages gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr: 985 321 884

Vår dato: 17.06.2015

Vår ref: 43760 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.06.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

43760	<i>Talentutvikling av mannlige håndballspillere ved norske og danske toppidrettsgymnaser.</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Ann-Kristin Nilsen</i>
<i>Student</i>	<i>Ulrik Torkildsen Risberg</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

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

Audlingskontorene / District Offices

OSLO NSD: Universitetet i Oslo, Postboks 3055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. nsd@uo.no
TRONDHEIM NSD: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 73 59 89 07. kjenn-svar@hivt.ntnu.no
TROMSØ NSD: SVU, Universitetet i Tromsø, 9017 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. nsd@uiof.uib.no



SAMARBEID

Prosjektet er en nasjonal samarbeidsstudie. Høgskolen i Bergen er behandlingsansvarlig institusjon. Personvernombudet forutsetter at ansvaret for behandlingen av personopplysninger er avklart mellom institusjonene. Vi anbefaler at det inngås en avtale som omfatter ansvarsfordeling, ansvarsstruktur, hvem som initierer prosjektet, bruk av data og eventuelt eierskap.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

TREDJEPERSONER

Det behandles enkelte opplysninger om tredjeperson. Det skal kun registreres opplysninger som er nødvendig for formålet med prosjektet. Opplysningene skal være av mindre omfang og ikke sensitive, og skal anonymiseres i publikasjon. Så fremt personvernulempen for tredjeperson reduseres på denne måten, kan prosjektleder unntas fra informasjonsplikten overfor tredjeperson, fordi det anses uforholdsmessig vanskelig å informere.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Bergen sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

PUBLISERING

Det oppgis at personopplysninger skal publiseres. Personvernombudet legger til grunn at det foreligger eksplisitt samtykke fra den enkelte til dette. Vi anbefaler at deltakerne gis anledning til å lese igjennom egne opplysninger og godkjenne disse før publisering.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektslutt er 30.06.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lyd-/bilde- og videoopptak

Vedlegg 4 – Intervjuguide

Intervjuguide

Bakgrunnsdata:

1. Hva er navnet ditt?
2. Hva er yrket ditt?
3. Hvilken utdanning har du?
4. Idrettslig utdanning?
5. Bakgrunn som aktiv spiller?
6. Trenerutdanning?
7. Hvor mange skoler/klubber har du vært trener for?
8. Hvor lenge har du jobbet ved skolen?

Aktuelle temaer:

1. Innledende spørsmål om toppidrettsgymnaset
2. Utvelgelse til toppidrettsgymnaset
3. Spillerutvikling ved toppidrettsgymnaset
4. Utviklingen av toppidrettsgymnaset
5. Samarbeid
6. Talentforståelse

Tema 1 Innledende spørsmål om toppidrettsgymnaset

1. Hvor lenge har det vært toppidrettsgymnas ved skolen?
2. Hvor mange mannlige håndballspillere har dere ved gymnaset pr dags dato?
 - Hva er det optimale antallet? Mtp. oppfølging, tilrettelegging og nok spillere til å ”kunne spille”
3. Hvor mange mannlige håndballspillere tas opp ved toppidrettsgymnaset hvert år?
4. Hvilke mål/forventninger har toppidrettsgymnaset for sine mannlige håndballspillere?
 - Eliteserien?
 - Landslag?
 - Utenlandsproff?
5. Hvordan legger toppidrettsgymnaset forholdene til rette for utvikling av mannlige håndballspillere i forhold til disse målene/forventningene?
6. Hvilke krav stilles det til mannlige håndballspillere ved toppidrettsgymnaset (i forhold til forventninger)?

Tema 2 Utvelgelse til toppidrettsgymnaset

1. Hva er de viktigste kriteriene for valg av utøvere til toppidrettsgymnaset?
 - Talent?
 - Type utøver?
 - Fremtidig utviklingspotensial?
 - Karakterer?
 - Fysiske opptakstester?
 - Annet?
2. Er det noen spesielle egenskaper du ser etter når du skal ta inn nye elever ved toppidrettsgymnaset?
3. Har du opplevd konflikt i forhold til hvilke spillere som skal tas opp?
 - I så fall hva har konflikten gått ut på?
4. Hva ser du etter når du skal vurdere hvor god en spiller er der og da?
5. Hva er avgjørende for hvordan du ser på en utøvers fremtidig utviklingspotensial?
6. Gjøres det spesielle vurderinger mtp opptak av nye elever ved toppidrettsgymnaset?
 - Keivhendte
 - Høyde
 - Posisjon
 - Holdninger
 - Klubbtilhørighet
 - Annet?

Tema 3 Spillerutvikling og utfordringer ved toppidrettsgymnaset

1. Hvordan ser en vanlig treningsuke ut ved toppidrettsgymnaset?
2. Hva er etter din mening det viktigste treningsarbeidet som skjer ved toppidrettsgymnaset?
3. Hvilke annet treningsarbeid arbeides det med utenom håndball?
 - Styrke
 - Basis
 - Skadeforebyggende
 - Teori
4. Spesialiseres treningen i forhold til ulike posisjoner?
5. Er det mange forskjellige trenere involvert i treningsarbeidet ved toppidrettsgymnaset?
6. Hva er etter din mening trenerens viktigste oppgave ved toppidrettsgymnaset?
7. Hva er utøvernes viktigste oppgave i forbindelse med treningsarbeidet ved gymnaset?
8. Hva er din største styrke som trener ved toppidrettsgymnaset?

9. Hva mener du er den største fordelen ved å gå på toppidrettsgymnaset?
10. Hva opplever du som den største utfordringen når det gjelder utvikling av mannlige håndballspillere ved toppidrettsgymnaset?
11. Hvordan tilpasses treningen ved gymnaset i forhold til annen aktivitet?
 - Klubb- og landslagsaktivitet
 - Skolearbeid
 - Nye elever (overgang i forhold til treningsmengde)
 - Skader
 - Fritid
12. Hvordan mener du man i fremtiden kan sikre en bedre utvikling av mannlige håndballspillere fra toppidrettsgymnaset?
13. Hva mener du må til for at utøvere ved toppidrettsgymnaset ikke skal ”falle gjennom” etter endt skolegang, men heller ha en lang karriere der talentet får utviklet sitt potensial?

Tema 4 Utviklingen av toppidrettsgymnaset

1. Er det gjort endringer ved gymnaset? I så fall hvilke og hvor store?
2. På hvilke områder mener du det finnes forbedringspotensial hos toppidrettsgymnaset?

Tema 5 Samarbeid

1. Finnes det et samarbeid med andre toppidrettsgymnaset for å kunne gi utøvere en bedre utviklingsmulighet? I så fall, hvordan praktiseres et slikt samarbeid?
 - Hvis nei: Hvorfor ikke?
2. Hvordan er samarbeidet mellom skole og klubb lag for best mulig å sikre en god utvikling for utøverne?
 - I hvor stor grad involveres klubbtrener i utviklingsarbeidet?
3. Følges utøverne opp av ernæringsfysiolog, idrettspsykolog, ”coacher”, evt andre eksterne fagpersoner for best mulig å legge til rette for utvikling?

Tema 6 Talent og spillerutvikling

1. Hva er talent for deg?
2. Hvordan ser man om en utøver er talentfull eller ikke?
3. Når slutter en å beskrive en utøver for talent?
4. Ser du noen problemer eller fordeler med å kalle en utøver for talentfull?
5. Har din forståelse av talent forandret seg?
6. Hva legger du i begrepet ”spillerutvikling”?

7. Ser du noen forbindelse mellom ditt talentsyn og hvordan du arbeider med spillerutvikling?
8. Hva kjennetegner en fremtidig god nasjonal/internasjonalt spiller (sett ut fra hvor utøverne er på gymnaset)?
9. Hvilke ferdigheter må en håndballspiller ha for å nå topp nasjonalt og internasjonalt nivå?