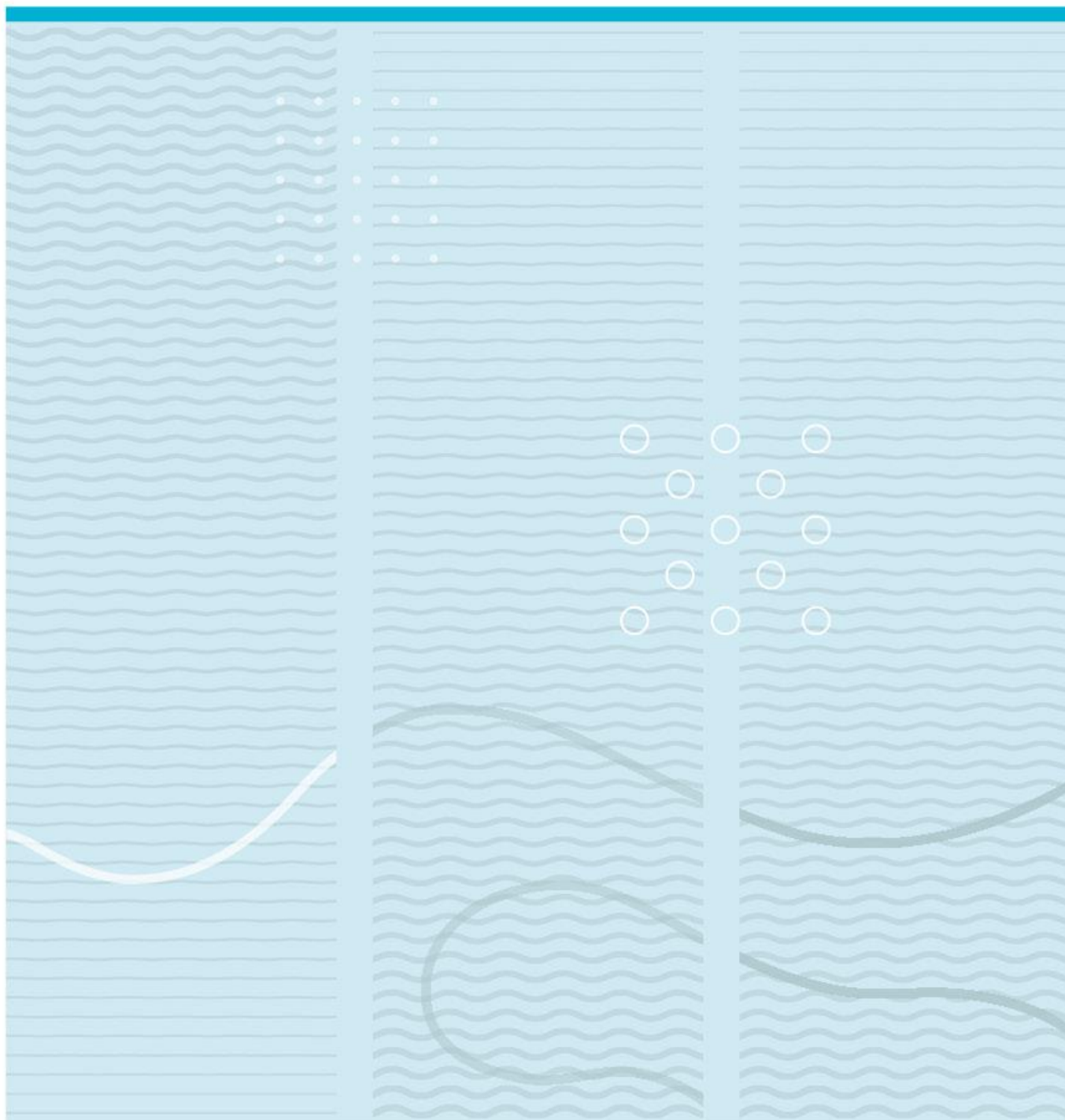


Henrik Gustavsen

Idrettscoaching i en eliteserieklubb

En kvalitativ observasjonsstudie av idrettscoaching i en eliteserieklubbs juniorlag



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for friluftsliv, idrett og kroppsøving
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2021 Henrik Gustavsen

Denne avhandlingen representerer 60 studiepoeng

Sammendrag

Denne oppgaven undersøker hva som kjennetegner idrettscoachingen til to trenere tilknyttet juniorlaget til en toppfotballklubb. Problemstillingen for oppgaven er: *Hvordan fremstår idrettscoachingen til trenerne i juniorlaget til en eliteserielubb?*

Studien belyser trenernes fremtredende lederprinsipper og pedagogiske metoder og tilnærminger. Disse aspektene ses i sammenheng med fotballspillet egenart og kompleksitet. Med utgangspunkt i et moderne syn på idrettscoaching, undersøkes det hvorvidt det tilrettelegges for spillernes fortolkninger og refleksjoner i læringsprosessene. Oppgavens underproblemstilling er: *I hvilken grad la trenerne, gjennom en utøversentrert og involverende tilnærming, til rette for spillernes refleksjoner og fortolkning knyttet til egne handlinger?*

Undersøkelsen er kvalitativ, og er gjennomført ved deltakende observasjon. I en to måneders periode observerte jeg 16 treninger, åtte med hver av trenerne. Feltsamtaler med trenerne utgjør et viktig supplement til observasjonene, og bidrar til en økt forståelse av bakgrunnen for valgene deres. Laget spilte ikke kamper i den aktuelle perioden, og analysene knytter seg hovedsakelig til trenernes praksis i forbindelse med treningene.

Trenerne, som er blitt gitt pseudonymene Kjetil og Jørgen, representerte ulike lederprinsipper og pedagogiske metoder og tilnærminger. Begge var tydelige på hva de ønsket fra spillerne, men på forskjellig vis. Kjetil representerte ofte en autoritær trenerstil, gjennom instruerende og strenge tilbakemeldinger. Jørgen fokuserte gjennomgående på spillernes positive involveringer i treningssituasjon, og forsterket vellykkede handlinger gjennom ros.

Trenerne tilrettela for aktiviteter som vektla spillernes håndtering av fotballspillet komplekse spill-motspillsituasjoner. Begge ivaretok balansen mellom styring og frihet, men Kjetil var mer styrende enn Jørgen. Kjetil serverte ofte spillerne svaret, mens Jørgen ofte inntok en spørrende tilnærming. I lys av moderne idrettspedagogiske bidrag la Jørgen i størst grad til rette for spillernes refleksjoner, fortolkning og eierskap.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Innholdsfortegnelse	4
Forord	6
1. Innledning med problemstilling	7
1.1 Oppgavens videre oppbygging	8
2. Teori.....	9
2.1 Idrettscoaching – begrepsavklaring	9
2.2 Tradisjonelle og moderne tilnærminger til idrettscoaching.....	10
2.2.1 Idrettscoaching i lys av en tradisjonell tilnærming.....	11
2.2.2 Idrettscoaching i lys av en moderne tilnærming.....	12
2.2.2.1 <i>Utøversentrerte tilnærminger</i>	13
2.2.2.2 <i>Positiv og støttende idrettscoaching</i>	15
2.2.2.3 <i>Orkestrering</i>	17
2.3 Spill- og ferdighetslæring.....	18
2.3.1 Lagspill og praktisk rasjonalitet	18
2.3.2 Den fysiske spillkonteksten	20
2.3.3 Lagspillenes egenart - styring og frihet	21
3. Metode	24
3.1 Kvalitative studier.....	24
3.1.1 Fenomenologi og hermeneutikk	24
3.2 Valg av forskningsobjekt.....	25
3.3 Deltakende observasjon	26
3.3.1 Fotballforskeren	26
3.3.2 Oppstart.....	28
3.3.3 Dynamisk forskerrolle.....	28
3.4 Fra feltnotater til analyse	30
3.4.1 Feltnotater.....	30
3.4.2 Analyse	31
3.5 Troverdighet	32
3.5.1 Reliabilitet.....	32
3.5.2 Validitet	33
3.5.3 Overførbarhet.....	35
3.6 Etikk	35

4. Resultat og diskusjon.....	38
4.1 Ledelsesprinsipper.....	38
4.1.1 Kjetil.....	38
4.1.2 Jørgen	43
4.2 Coaching på feltet.....	47
4.2.1 Spilltrening – valg av aktiviteter	48
4.2.1.1 <i>Den fysiske spillkonteksten - Deløvelser</i>	49
4.2.1.2 <i>Den fysiske spillkonteksten - Spillsekvenser</i>	52
4.2.2 Styring og frihet	54
4.2.2.1 <i>Styrende retningslinjer</i>	54
4.2.2.2 <i>Subjektive beslutninger?</i>	56
4.2.2.3 <i>Forskjeller mellom offensive og defensive spillfaser?</i>	59
4.2.3 Den involverende treneren	61
4.2.3.1 <i>Diskusjonssirkelen</i>	62
4.2.3.2 <i>Spillersamtalen</i>	67
5. Oppsummerende diskusjon av hovedfunn	69
Litteratur.....	71
Vedlegg.....	74
Vedlegg 1	74
Vedlegg 2	76
Vedlegg 3	77

Forord

Interessen min for fotballtreneren som leder og pedagog har lenge vært stor, og muligheten til å undersøke dette feltet nærmere ble møtt med stor motivasjon og nysgjerrighet. Prosessen har vært lærerik og interessant, men også krevende. Jeg ser nå tilbake på en tid fylt med givende og inspirerende arbeidsprosesser, men også noen slitsomme faser.

Mange fortjener en takk. Først og fremst klubben og trenerne som ga meg muligheten til å observere praksisen deres og tok meg imot på en fantastisk måte.

Familien min fortjener en stor takk for støtte i forbindelse med både oppgaven, lidenskapen for fotball og i hverdagen ellers.

Takk til min kjæreste Frida som har vært min største supporter gjennom denne prosessen, og vist forståelse for at den ikke alltid har vært en dans på roser. Oppmuntringen har vært gull verdt. Hennes foreldre skal også takkes for interessante faglige diskusjoner, gode tips, korrekturlesing og nydelige middager i en tidvis hektisk hverdag.

Medstudenter og kamerater Emil, Kjetil André og Nicolay må takkes for nyttige og artige samtaler, og fortjener en applaus for å ha bestått dette studiet før meg. Når sistemann nå forhåpentligvis passerer målstreken, kan vi møtes for feiring og se tilbake på en veldig fin studietid sammen.

Veileder Liv Hemmestad fortjener en stor takk for gode og lærerike tilbakemeldinger, og for å ha delt sin enestående kunnskap og erfaring. Interessen min for idrettscoaching har økt ytterligere takket være gode forelesninger og veiledningssamtaler.

Bø, 22. november 2021.

Henrik Gustavsén

1. Innledning med problemstilling

Som aktiv fotballspiller på ulike nivåer i norsk seniorfotball det siste tiåret har jeg opplevd forskjellige trenere på nært hold. Alle med en hensikt om å bidra til læring og prestasjonsutvikling hos spillerne, men på ulike måter. Studier av idrettscoaching understreker at det ikke er en felles oppskrift å følge for å best mulig forbedre utøvernes prestasjoner, og trenerrollen omtales som kompleks (Hemmestad, 2013; Ronglan, 2008). Dette betyr at min nysgjerrighet knyttet til å undersøke trenerrollen og trenerens bestrebelse etter gode prestasjoner, ikke handler om at jeg er på leit etter en ubestridt fasit. Hvordan trenerens tilnærming til læring og utvikling kommer til uttrykk i en praksis hvor prestasjonsperspektivet står sentralt, vil likevel være en interessant innsikt som kan generere gode læringspunkter.

Hemmestad (2013, s. 276) hevder at «[...] den viktigste kunnskapen er å finne i praksisfeltet selv», og forhåpentligvis kan denne oppgaven føre til økt forståelse om idrettscoaching i praksis. Mangelen på fasiter og kokebokoppskrifter betyr ikke at idrettscoaching ikke skal forskes på, men at feltet må forstås i lys av den aktuelle konteksten (Hemmestad, 2013).

Oppgavens empiri er knyttet til en eliteserierklubbs juniorlag. Resultatmessig har laget tilhørt nasjonalt toppnivå i sin årsklasse de siste årene, og flere spillere har klart å kvalifisere seg til klubbens A-lag. Oppgaven, og empiri fra det aktuelle laget, kan derfor relateres til en toppidrettskontekst. En toppidrettskontekst kjennetegnes av et sterkt fokus på utvikling og prestasjon (Hemmestad, 2013).

Med denne oppgaven ønsker jeg å kunne bidra til en økt forståelse av forhold knyttet til coaching på treningsfeltet, og hvordan treneren kan legge til rette for gode læringsprosesser i en prestasjonsorientert fotballkontekst.

Oppgaven vil kaste lys over hvordan idrettscoaching ble praktisert av to trenerne, som i hver sin periode var tilknyttet det aktuelle juniorlaget i rollen som hovedtrener. Analysene konsentrerer seg først og fremst om coachingpraksiser knyttet til lagets hovedtrenere. Målet er å få større innsikt i trenerens tilnærming til spillernes læring og utvikling, med utgangspunkt i hvordan tilrettelagt aktivitet og veiledning, som to grunnleggende forhold i læringsprosessen, kommer til uttrykk på treningsfeltet (Ronglan, 2008, s. 117).

I nyere tid er det mye forskning på idrettscoaching med oppmerksomhet på læring og ledelse. Med denne oppgaven ønsker jeg å gi et empirisk bidrag til feltet, ved å undersøke hvordan

idrettscoaching praktiseres i en toppfotballkontekst. I lys av dette har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

Hvordan fremstår idrettscoachingen til trenerne i juniorlaget til en eliteserielubb?

Oppgaven belyser hvordan trenerne utøvde idrettscoaching i praksis. I hvilken grad trenerne la til rette for spillernes refleksjoner og fortolkning gjennom involveringsprosesser, er et sentralt aspekt i oppgaven. Min underproblemstilling er:

I hvilken grad la trenerne, gjennom en utøversentrert og involverende tilnærming, til rette for spillernes refleksjoner og fortolkning knyttet til egne handlinger?

1.1 Oppgavens videre oppbygging

I kapittel 2 vil jeg presentere teoretiske forskningsbidrag som er relevante for denne oppgaven. I tillegg til å belyse idrettscoaching-begrepets historie og betydning, vil læringsteoretiske perspektiver innenfor idrettscoaching utgjøre en viktig del av dette kapitlet. Teori knyttet til en nyere forståelse av treneren som pedagog vil være sentralt. Hemmestads (2013) studie av et tidligere trenersteam for det norske håndballandslaget vil bidra til å analysere hvordan idrettscoaching, gjennom en inkluderende og utøversentrert tilnærming, kan fremstå i praksis.

I kapittel 3 vil jeg gjøre rede for min metodiske tilnærming. I kapittel 4 vil empiriske funn analyseres og diskuteres i lys av relevant teori, mens jeg i kapittel 5 vil gjøre noen oppsummerende diskusjoner og besvare problemstillingen.

2. Teori

I dette kapittelet vil jeg kaste lys over idrettscoaching-begrepets historie og betydning. Jeg vil også presentere tradisjonelle og mer moderne tilnærminger til idrettscoaching.

Læringsteoretiske perspektiver og teori knyttet til en nyere forståelse av treneren som pedagog har en sentral plass, sammen med teorier som fokuserer på positive og støttende trenerstiler. Til slutt i kapittelet vil jeg presentere det som betraktes som hensiktsmessige virkemidler og læringsprosesser i en lagspillkontekst, preget av spill-motspillsituasjoner.

2.1 Idrettscoaching – begrepsavklaring

Begrepet *coach* kommer fra England og ble på 1800-tallet brukt som en benevnelse for lærere som også var trenere for idrettsutøvere, som var knyttet til offentlige skoler og universitetet, og som drev med konkurranseidrett (Day, 2013, s. 5). Coaching ble assosiert med trenere som jobbet med utøvere innen idrettsaktiviteter med høy status og som ofte tilhørte overklassen i samfunnet, som roing og cricket, mens trenerbegrepet ble brukt i idretter bedrevet av arbeidsklassen (Day 2013, s. 5). I dag er coach en vanlig engelsk betegnelse på trener, og sports coaching er et fagområde som er knyttet til trenerens rolle og hennes/hans coaching av utøvere (Hemmestad, 2013). I de siste tre tiårene har idrettscoaching fått en mer sentral rolle i vitenskapelig forskning, selv om idrettsforskning ikke har vært en etablert idrettsvitenskap på samme måte som blant annet idrettspsykologi, -sosilogi, -fysiologi og -biomekanikk (Potrac et al., 2013, s. 1). Tradisjonelt har praktisering av idrettscoaching blitt analysert ved at trenere studeres, og ut ifra observasjoner og selvrapportering er det blitt diskutert hva som er god og riktig coaching (Day, 2013). Tidligere ble denne erfaringsbaserte kunnskapen spredt muntlig, og andre trenere prøvde å gjenta det suksessrike trenere hadde gjort. Nyere forskning har gjennom undersøkelser av biografier fra 1900- og 2000-tallet analysert treneres arbeidsmønstre og hvilke prosesser som kjennetegner god idrettscoaching (Day, 2013, s. 5).

Ifølge Hemmestad (2013, s. 33) mangler idrettscoaching et tydelig begrepsmessig fundament og har ikke klart å etablere seg som et teoretisk fagområde. Den naturvitenskapelige modellen som har preget samfunnsvitenskapen har vært dominerende også i idrettsforskningen og det pekes på teorier med utgangspunkt i normalvitenskapelige prinsipper som grunn til at begrepet er svakt definert og teoretisert (Hemmestad, 2013; Jones, 2006). Det finnes ikke en omforent forståelse for hva idrettscoaching er og hvordan det best kan undersøkes (Hemmestad, 2013, s. 36). Biomedisinsk tenkning med søkelys på fysisk og teknisk utvikling preger treningslæren, og idrettspedagogikk har historisk sett fokusert på at

ferdighetsutviklingen skal foregå etter en viss standard, med oppskrifter, modeller og instruksjonsmetoder (Hemmestad, 2013; Denison, 2007).

I tidligere bidrag på feltet har sosiale aspekter blitt utelukket i forbindelse med læring og tilegnelse av kunnskap, og ikke blitt tatt hensyn til når idrettslige resultater er blitt analysert (Hemmestad, 2013; Denison, 2007). Denison (2007, s. 371) hevder at dette er problematisk da idrettskonkurranser er sosialt konstruerte aktiviteter som påvirkes av sosiale og kulturelle fenomener, som har innvirkning på utøvernes prestasjoner. «Hvordan-coache-oppskrifter» er i nyere tid blitt kritisert fordi de utelukker denne menneskelige interaksjonen, som er variert og uforutsigbar, og ikke kan kontrolleres av treneren (Hemmestad, 2013; Jones et al., 2011; Jones & Wallace, 2006). Nyere bidrag tilnærmer seg idrettscoaching annerledes enn gjennom naturvitenskaplige tankefigurer (Hemmestad, 2013, s. 35), og i dag betraktes idrettscoaching først og fremst som en sosial og pedagogisk aktivitet (Hemmestad, 2013; Jones, 2006, 2007; Jones et al., 2011), samtidig som det knyttes til en moralsk og etisk dimensjon (Standal & Hemmestad, 2011). Selv om positive epistemologiske tilnærminger trolig vil ha stor påvirkningskraft også i fremtiden (Hemmestad, 2013, s. 36), preges idrettscoachingen i større grad av sosiologiske perspektiver, og fokuset på treneren som pedagog har vært økende (Denison, 2007; Hemmestad, 2013; Jones, 2007; Jones, 2006). Også Jones og Wallace (2006) problematiserer den rasjonalistiske tilnærmingen, som de hevder ignorerer tvetydigheten i coachingprosessen. Denne tvetydigheten handler om at varige dilemmaer oppstår, som ikke kan løses av generaliserte, fastsatte metoder, og vanskene knyttet til situasjonsbestemte beslutninger er blitt undervurdert (Jones & Wallace, 2006; Hemmestad, 2013; Standal & Hemmestad, 2011).

I lys av dette kan det argumenteres for at idrettscoaching i dag betraktes som en kompleks sosial-pedagogisk prosess som både er problematisk og mangesidig (Jones et al., 2011; Jones & Wallace, 2006). Læring spiller en sentral rolle, og det kan trekkes mange paralleller til undervisning (Hemmestad, 2013; Jones, 2006, 2007).

2.2 Tradisjonelle og moderne tilnærminger til idrettscoaching

I dette kapittelet vil jeg belyse idrettscoaching i lys av et tradisjonelt syn, med fokus på teknisk rasjonalitet og treneren som ekspert, og jeg vil sette lys på idrettscoaching i et mer moderne perspektiv, med fokus på det relasjonelle og praktisk rasjonalitet.

2.2.1 Idrettscoaching i lys av en tradisjonell tilnærming

Som nevnt i forrige kapittel har vitenskapelige studier av idrettscoaching tidligere tatt utgangspunkt i en rasjonalistisk, biovitenskapelig tankegang, der teknisk, taktisk, fysiologisk og psykologisk fakta overføres fra trener til utøver på en objektiv måte (Jones, 2007; Hemmestad, 2013). Treneren er blitt betraktet som ekspert og har tradisjonelt sett instruert utøverne i hvordan tekniske og taktiske oppgaver skal løses (Curzon-Hobson et al., 2003; Denison, 2011; Hemmestad, 2013). Det dominerende fokuset på teknisk utøvelse harmonerer med det Schön (2001, s. 37) kaller *teknisk rasjonalitet*, som han omtaler som positivismens praksisepistemologi. Han peker på en (tidligere) dominerende forståelse av at profesjonell aktivitet kan løse problemer instrumentelt, og at løsningene er fastsatt og kan løses ved å anvende vitenskapelig teori og teknikk (Schön, 2001, s. 29). Innenfor dette vitenregimet, og i en idrettskontekst, kan det argumenteres for at kroppen er blitt betraktet som en maskin som utvikles og forbedres gjennom passende øvelser, som blir instruert via en trener (Jones 2007, s. 163). En instruerende trener som demonstrerer ønsket atferd og gir spesifikke tilbakemeldinger på utøvernes handlinger, harmonerer ifølge Roberts og Potrac (2014) med en behavioristisk tilnærming til læring. Den anerkjente psykologen, Skinner, og hans teori om operant betinging, trekkes frem når en behavioristisk pedagogisk praksis belyses (Roberts & Potrac, 2014; Peel, 2005). Ifølge Peel (2005) og Roberts & Potrac (2014) handler Skinners teori om at konsekvensene av menneskets atferd påvirker fremtidige tilfeller av tilsvarende atferd, og at positiv og negativ «forsterkning», representert ved henholdsvis belønning og straff, har innvirkning på hvorvidt en handling vil gjenta seg i fremtiden eller ikke. I et slikt perspektiv fører belønning av atferd til gjentakende atferd, mens straff reduserer forekomsten av tilsvarende handlinger. En «behavioristisk trener» roser spillerne når de utfører handlinger slik de har fått beskjed om, med troen på at rosende tilbakemeldinger resulterer i at spillerne gjentar den aktuelle handlingen (Roberts & Potrac, 2014). Når spillerne ikke presterer eller yter som treneren har gitt dem beskjed om, vil treneren forsøke å rette opp atferden deres ved bruk av tilbakemeldinger, og potensiell straff (Roberts & Potrac, 2014 s. 13). Dette kan foregå i form av tilbakemeldinger som konstruktive instruksjoner, men de kan også komme i form av kjefting og trusler mot spillerne, for å øke innsatsen deres (Roberts & Potrac, 2014).

Fra et behavioristisk perspektiv er trenerens viktigste oppgave å få spillerne til å handle etter det ønskede atferdsmønsteret, og det fokuseres hovedsakelig på den observerbare handlingen (Boghossian, 2006; Roberts & Potrac, 2014). En behavioristisk tilnærming samsvarer med en autoritær lederstil, som innebærer at treneren gir tydelige instruksjoner, og kommuniserer klare

mål, forventninger og krav til spillerne. Treneren tar ofte avgjørelsene på egenhånd, uten å forhøre seg om spillernes meninger og kan oppleves som kontrollerende (Bond, 2015; Roberts & Potrac, 2014). I toppidretten har det vært vanlig at treneren inntar en autoritær ekspertrolle for å vinne respekt blant spillerne, og styrke sin posisjon (Hemmestad, 2013, s. 112; Potrac et al., 2002). Denison (2007, s. 378) hevder det ville vært dumt om ikke trenere tilbydde sin erfaringsbaserte visdom til utøverne sine, samtidig som han poengterer at en autoritær ledelsesstil ikke alltid er den foretrukne. Også Hemmestad (2013) argumenterer for at det ikke skal være et enten-eller mellom et instruerende og involverende lederskap, men et både-og. I sin studie viste hun at landslagsspillernes klubbtrenerer representerte en motvekt til landslagstrenerens inkluderende, utøversentrerte tilnærming, med fokus på hele mennesket (Hemmestad, 2013). Klubbtrenerens syn på læring knyttes til en tanke om at «[...] problemet er noe som har en fasit og som eies av utøveren» (Hemmestad, 2013, s. 110). Det var opp til spillerne å gjennomføre det de hadde fått beskjed om av treneren, som innehadde ekspertrollen og besatt sannheten om hva som var rett kunnskap. En idé om at spillerne bør påvirkes på samme måte som sjakkbrikker påvirkes på et sjakkbrett, gjenspeiler til en viss grad praksisene klubbtrenerne utøvet (Hemmestad, 2013, s. 111). Klubbtrenerens lederstil bar på behavioristiske trekk og Hemmestad (2013, s. 111) sammenligner menneskesynet deres med Descartes' syn på *mennesket som maskin*. Mens landslagstrenerne så *vilje* i sammenheng med en pedagogisk prosess mellom treneren, spilleren og saken, konstruerte klubbtrenerne dette som en individuell kraft (Hemmestad, 2011, s. 115). Nyere pedagogiske tilnærminger tar avstand fra en autoritær, instruerende og kontrollerende trenerpraksis, som kan begrense spillernes frihet og mulighet til fortolkning (Curzon-Hobson et al., 2003; Denison, 2007). Isteden betraktes utøverne som tenkende vesener, og deres autonomi og eierskap til egen læring vektlegges i større grad (Berntsen & Kristiansen, 2019; Cushion, 2011; Denison, 2007; Hemmestad, 2013; Light et al., 2014; Jones, 2007; Jones et al., 2011; Light & Harvey, 2017; Roberts & Potrac, 2014). I den neste delen vil jeg presentere idrettscoaching i lys av en praktisk rasjonalitet, med vekt på idrettscoaching som konstruert, situert og relasjonell (Hemmestad, 2013).

2.2.2 Idrettscoaching i lys av en moderne tilnærming

Som en motvekt til en tradisjonell, behavioristisk tankegang, er de fremste læringsteoriene i dag konstruktivistiske (Boghossian, 2006; Cushion, 2011; Roberts & Potrac, 2014). Konstruktivismen betrakter læring som en aktiv og tolkende prosess der mennesket konstruerer sin egen kunnskap og forståelse gjennom aktive handlinger og refleksjon

(Boghossian, 2006; Cushion, 2011; Light & Wallian, 2008; Roberts & Potrac, 2014). Å konstruere sin egen kunnskap handler om at man søker etter å finne mening og forståelse i subjektive opplevelser og erfaringer (Boghossian, 2006, s. 714). Et konstruktivistisk perspektiv avviser tanken om objektiv kunnskap, og hver enkeltpersons subjektive opplevelse er like gyldige (Boghossian, 2006; Roberts & Potrac, 2014). Mennesker foretar ikke nødvendigvis de samme konstruksjonene, og hva som er kunnskap for én person, behøver ikke å være kunnskap for andre (Boghossian, 2006, s. 714).

Ifølge Light & Harvey (2017) antok Dewey at læring primært foregår gjennom engasjement med læringsmiljøet, og ikke ved å bli fortalt hva man skal gjøre. Ronglan (2008, s. 78) peker på Deweys slagord *learning by doing* og poengterer at det er individets interaksjon med omverdenen og naturen som fører til dets erfaringer. I et Dewey-perspektiv er læring ensbetydende med erfaring, og «[...] knyttet til den enkeltes handling, tenkning og utprøving i forhold til omgivelsene» (Ronglan, 2008, s. 79). Ronglan (2008) hevder at antakelsen om at mennesket passivt blir påvirket av omgivelsene ikke gjenspeiler læringens dynamikk. Han er kritisk til tankegangen om at «stimuli» gir bestemte «responser», og fastslår at den ytre stimuleringen kun kan brukes som inspirasjon til læring (Ronglan, 2008, s. 80).

Konstruktivistiske læringsperspektiver har i nyere tid fått et sterkt fotfeste innen pedagogikk, psykologi og sosiologi (Ronglan, 2008, s. 81), og ført til nye idrettspedagogiske forskningsbidrag (Light & Wallian, 2008, s. 387).

2.2.2.1 Utøversentrerte tilnærminger

Ronglan (2008, s. 118) påpeker at det først og fremst er utøvernes læringsaktivitet, og ikke trenerens bestrebelser isolert sett, som resulterer i læring. Et tilsvarende perspektiv er utgangspunktet for utøversentrerte tilnærminger, som foretrekker tilrettelegging for aktiv læring heller enn overføring av kunnskap (Denison, 2007; Hemmestad, 2013; Light & Harvey, 2017; Nelson et al., 2014). Gjennom å vektlegge sosial interaksjon og refleksjon over erfaringer bidrar utøversentrerte tilnærminger til å utvikle spillernes evner og motivasjon for læring (Denison, 2007; Hemmestad, 2013; Light & Harvey, 2017; Nelson et al., 2014). Ved å innta en spørrende rolle og legge opp til diskusjoner blant spillerne kan treneren legge til rette for refleksjon knyttet til spillernes opplevde erfaringer, både individuelt og kollektivt (Hemmestad, 2013; Light et al., 2014; Light & Harvey, 2017; Roberts & Potrac, 2014; Ronglan, 2008). Innsiktsfulle spørsmål fra treneren trekkes frem som en viktig faktor for at spillerne skal engasjere seg i aktivitetene (Roberts & Potrac, 2014, s. 185), og for at

læringsprosessen skal kunne ta utgangspunkt i utøvernes egne opplevelser (Ronglan, 2008, s. 148). Under spillsekvenser på trening kan treneren tilrettelegge for samtaler innad i lagene, hvor spillerne diskuterer strategier og ideer som de i neste omgang skal forsøke å gjennomføre. Etter påfølgende omgang samles de igjen for å reflektere over hvordan planen fungerte i praksis, og om eventuelle endringer behøves ved en ny sekvens (Light i Light & Harvey, 2017).

Hemmestad (2013) belyser en inkluderende lederstil med vekt på en utøversentrert tilnærming, i sin studie av det norske damelandslaget i håndball. Ifølge landslagstreneren var spillernes refleksjoner over egne handlinger en sentral faktor i læringsprosessen hun la til rette for. Spillerne fikk medansvar, og hensikten med involveringen var å tilrettelegge for at de skulle ta mer ansvar og få større eierforhold til oppgavene (Hemmestad, 2013, s. 91). Dette trekkes frem som prestasjonsfremmende faktorer, da spillerne selv sitter inne med ressurser, kunnskap og erfaring som er verdifull, og er en motvekt til synet på at treneren er «eksperten» og sitter med fasiten (Curzon-Hobson, 2003; Denison, 2011; Hemmestad, 2013). Hemmestads (2013) studie viser at åpne spørsmål som var relatert til konkrete handlinger, førte til motivasjon og engasjement blant spillerne.

Mens klubbtrenerne satte seg selv i maktsterke posisjoner, der de definerte seg selv som kunnskapsrike og var opptatt av å overføre denne kunnskapen til spillerne, hadde landslagstrenerne i Hemmestads studie (2013, s. 113) ofte flere spørsmål enn svar, og besatt ikke en fasit. Gjennom medcoaching og selvcoaching ble spilleren betraktet som en med en viktig kunnskapsressurs. Med dette ønsket trenerne at spillerne skulle ta mer ansvar for egen og lagets utvikling (Hemmestad, 2013, s. 90). Ved å samtale med enkeltspilleren var trenerteamet på søken etter hva som var best for vedkommende, og mente at spilleren selv hadde best grunnlag for å være ekspert på seg selv.

Samtidig som nyere forskningsbidrag verdsetter utøversentrerte og inkluderende tilnærminger som ivaretar spillernes egne refleksjoner og opplevelser (Denison, 2007; Hemmestad, 2013; Light & Harvey, 2017; Nelson et al., 2014; Roberts & Potrac, 2014), hevder Cushion (2018) at refleksjon og en reflekterende praksis har blitt tatt for gitt som utelukkende positivt for utøvernes prestasjoner, uten at dette er blitt undersøkt med et kritisk blikk. Cushion et al. (2010) påpeker at forskning om refleksjon tilknyttet erfaringsbasert læring ikke har vært direkte relatert til effektiviteten ved idrettscoaching. Nelson et al. (2014) er kritiske til at teorier fra andre disipliner, som psykologi og utdanning, har blitt tatt for gitt som foretrukne tilnærminger også i coaching-sammenheng. De tar utgangspunkt i Carl Rogers' syn på

selvaktualisering og personsentrert læring i en utdanningskontekst, når de hevder at dette konseptet ikke ukritisk kan overføres direkte til idrettscoaching. De påpeker at Rogers' utforskning av utdanningsmål dannet grunnlaget for perspektivene hans, som dermed har sterk forbindelse med en skole- og undervisningskontekst (Nelson et al., 2014, s. 517). Selv om det trekkes paralleller mellom idrettscoaching og undervisning (Hemmestad, 2013; Jones, 2007), harmonerer kritikken fra Nelson et al. (2014), med påstanden om at idrettscoaching må forstås i konteksten den er en del av (Hemmestad, 2013). Det påpekes at en personsentrert lederstil ikke representerer et udiskutabelt ideal og at en slik tilnærming i noen sammenhenger ikke er den foretrukne (Nelson et al., 2014). Rogers (i Nelson et al., 2014) hevder at ikke alle ønsker friheten de får tildelt, men isteden foretrekker å bli instruert. Denne påstanden støttes av Hemmestads (2013) studie, hvor enkelte av spillerne fortalte at de ønsket at trenerne satte tydelige forventninger og krav, heller enn å stille åpne spørsmål.

2.2.2.2 Positiv og støttende idrettscoaching

I forlengelse av inkluderende og utøversentrerte læringsperspektiver, der dialog, refleksjon og sosial interaksjon er viktige faktorer for læring (Denison, 2007; Hemmestad, 2013; Light & Harvey, 2017; Nelson et al., 2014; Ronglan, 2008), belyser Light og Harvey (2017) hvordan «positiv pedagogikk» i praksis kan føre til positive læringsopplevelser. De er kritiske til tradisjonelle tilnærminger med evalueringspraksiser som fokuserer på hva elevene ikke mestrer, og må forbedre (Light & Harvey, 2017, s. 274). En behavioristisk og autoritær lederstil, der treneren retter opp feil, kan frata utøverne glede, selvtillit og autonomi, og føre til mangel på engasjement og motivasjon (Denison, 2007; Berntsen & Kristiansen, 2019). En positiv pedagogisk tilnærming fokuserer på hva utøverne *kan* gjøre, og hvordan ressursene deres kan brukes for å mestre utfordrende oppgaver (Light & Harvey, 2017, s. 275). Light og Harvey (2017) hevder at idrettscoaching kan bidra til positive læringsopplevelser ved å fokusere på vellykkede aspekter.

Light og Harvey (2017, s. 275) viser til sosiologen Antonovsky og hans begreper *forståelighet*, *håndterbarhet* og *meningsfullhet*, som de trekker frem som nødvendige elementer i positiv pedagogikk. Forståelighet kan relateres til hvorvidt utøverne har en helhetlig forståelse av læringssituasjonen (Light & Harvey, 2017, s. 275). Dette innebærer at de ikke bare forstår hvordan noe utføres, men også når, hvor og hvorfor. Håndterbarhet handler om at utøverne, ved hjelp av individuelle og sosiale ressurser, håndterer de gitte oppgavene. Light og Harvey (2017, s. 276) understreker viktigheten av et støttende

sosiokulturelt miljø som bidrar til at utfordringene oppleves givende og håndterbare for utøverne. Treneren bør i et slikt perspektiv tilrettelegge for aktiviteter som utøverne føler de har tilstrekkelig kompetanse og forståelse til å håndtere. Meningsfullhet kan i en idrettspedagogisk sammenheng knyttes utøvernes engasjement. Når en aktivitet engasjerer utøverne, vil den antageligvis oppleves meningsfull (Light & Harvey, 2017, s. 276). Det påpekes at læring kan oppleves som meningsfullt når oppgaver og aktiviteter gir mening innenfor «det store bildet», blant annet ved å relatere detaljerte fokusområder til overordnede læringsmål. For å bidra til at utøverne opplever øvelser som engasjerende og meningsfulle, kan treneren begrunne hvorfor han eller hun vurderer de valgte aktivitetene som nyttige (Light & Harvey, 2017, s. 276).

For å få utøverne til å snakke, ta risiko og være kreative, må treneren skape et trygt miljø, og støtte og oppmuntring fra lagkamerater og treneren er til hjelp i utøvernes møte med utfordringene som skal håndteres (Light & Harvey, 2017). Trenerne må legge til rette for at feil ikke ses på som noe negativt, men isteden betraktes som en viktig faktor for læring (Renshaw et al. i Light & Harvey, 2017). En positiv pedagogisk tilnærming ser på feil som «konstruktive feil» som fører til positive læringsopplevelser gjennom utøvernes refleksjoner (Light & Harvey, 2017, s. 280). Også Berntsen og Kristiansen (2019, s. 89) poengterer viktigheten av en slik støttende tilnærming overfor utøverne. De hevder at indre og autonome former for motivasjon oppnås ved at utøvernes behov for autonomi, mestring og tilhørighet tilfredsstilles. Dette fører til forbedring av prestasjoner, og opplevelser av glede og meningsfullhet (Berntsen & Kristiansen, 2019). En støttende trenerstil knyttet til tilhørighet handler om å anerkjenne utøvernes følelser og meninger, vise støtte, omsorg og tillit, og unngå å gi kritiske og kontrollerende tilbakemeldinger (Berntsen & Kristiansen, 2019). For å imøtekomme behovet for autonomi bør treneren gi gode, rasjonelle forklaringer, og begrunne valgte øvelser, regler og taktikker. I tillegg fremheves ansvarliggjøring av utøvere og mulighetene deres til å involvere seg i beslutningsprosesser (Berntsen & Kristiansen, 2019, s. 89). Berntsen og Kristiansen (2019) trekker frem trenerens spørrende tilnærming som en faktor for at utøveren skal føle eierskap til egen utvikling og karriere.

Følelsen av mestring kan forsterkes av positive tilbakemeldinger på utøvernes prestasjoner og innsats (Berntsen & Kristiansen, 2019). Samtidig hevdes at treneren ikke bør rose utøverne til enhver tid, og at et overforbruk kan virke mot sin hensikt, ved at tilbakemeldingene oppfattes som meningsløse og lite spesifikke (Becker, 2013; Potrac et al., 2007). En viktig avveining er

derfor knyttet til når det er passende å gi ros, og når det er hensiktsmessig å tilnærme seg utøverne på andre måter (Becker, 2013).

2.2.2.3 Orkestrering

Nye synspunkt på idrettscoaching som et komplekst og pedagogisk fenomen har resultert i nye ideer og bidrag til feltet. For å gi et bilde av hvordan treneren kan forholde seg til de tvetydige omgivelsene, bruker Jones & Wallace (2006, s. 61) metaforen *orkestrering*, som i coachingsammenheng innebærer å styre, fremfor å kontrollere komplekse prosesser. Det påpekes at orkestrering ikke følger forhåndsbestemte regler, men isteden bygger på verdier og prinsipper (Bjørndal & Ronglan, 2019). Orkestrering handler om å igangsette, organisere og føre tilsyn med et utvalg av koordinerte oppgaver med mål om utvikling, samt håndtere situasjoner som oppstår underveis i prosessen (Jones & Wallace, 2006, s. 61; Ronglan, 2008, s. 167). Slik kan treneren trekke i tråder uten å være påtregende, og håndtere flere pågående prosesser samtidig (Jones & Wallace, 2006; Ronglan, 2008). En god orkestrator analyserer og evaluerer underveis for å sikre at oppgavene effektivt beveger seg i ønsket retning, og bryter inn hvis det er nødvendig (Jones & Wallace, 2006). Kunsten er å strukturere øvelsene tydelig når det gjelder organisering og mål, og å vite når man skal gripe inn og når man skal la læringen skje uten trenerens aktive innblanding (Jones & Wallace, 2006, s. 63). I en slik praksis må utøverne gjøre vurderinger og ta avgjørelser på et mer selvstendig nivå enn om treneren rettet opp enhver feil.

Ronglan (2008, s. 167) fremhever sosiale og kommunikative egenskaper og en helhetlig forståelse som sentrale forutsetninger for god orkestrering, da trenerens handlinger ikke får ett forutbestemt utfall. Handlingene virker isteden som en del av interaksjonen mellom de involverte aktørene. Enhver setting er dynamisk og mer eller mindre unik, og treneren må kunne tilpasse seg regulerende omstendigheter (Bjørndal & Ronglan, 2019; Jones & Wallace, 2006; Ronglan, 2008). Selv om ikke teorien om orkestrering fornektet trenerens autoritet, påpekes det at utøverne også har makt og ressurser, som de kan bruke til å jobbe for eller imot treneren (Ronglan, 2008). Slik sett er støtte fra utøverne avgjørende for trenerens innflytelse på ulike prosesser i treningsarbeidet. For eksempel vil hans eller hennes mulighet til å utløse lagets forbedringspotensial avhenge av utøvernes vilje til å akseptere autoriteten treneren innehar (Ronglan, 2008, s. 168). Kulturbygging, kommunikasjon og åpenhet, der treneren overbeviser om sine gode hensikter for utøverne, er viktig for å få deres nødvendige aksept,

og å kjempe *mot* utøvernes vilje vil være lite effektivt for å oppnå deres ønskede handlinger (Jones & Wallace, 2006; Ronglan, 2008).

2.3 Spill- og ferdighetslæring

2.3.1 Lagspill og praktisk rasjonalitet

Schön (2001) problematiserer tanken om en teknisk rasjonalitet og dens dominerende posisjon. Han påpeker at «[...] kompleksitet, usikkerhet, ustabilitet, enestående situationer og værdikonflikter» ikke passer sammen med den tekniske rasjonalitets modell (Schön, 2001, s. 43). Tilnærmingen anses som problematisk i forbindelse med idrettscoaching og kompleksiteten som preger dette feltet (Hemmestad, 2013; Jones & Wallace, 2006; Standal & Hemmestad). Hemmestad (2013, s. 36) hevder at idrettscoaching-hverdagen først og fremst kjennetegnes av en praktisk rasjonalitet. De åpne lagspillene, eksempelvis fotball, kjennetegnes av komplekse, uventede situasjoner som spillerne må forholde seg til (Ronglan, 2008). Ronglan (2008, s. 134) hevder derfor at lite variert teknisk trening atskilt fra spilløvelser er problematisk. Det kan oppleves som kjedelig og lite relevant for spillerne, særlig hvis øvelsene ikke er åpne for ulike løsninger eller er knyttet til bestemte aspekter av spillet. Samtidig kan teknikkene som læres være vanskelig å omforme til kompetanse i en spillkontekst (Ronglan, 2008). Thorpe et al. (i Ronglan, 2008, s. 133) belyser hvordan lagspillundervisningen ble praktisert i det britiske skoleverket på starten av 1980-tallet. Tradisjonelle tilnærminger var dominante i kroppsøvingstimene, hvor læreren instruerte elevene i utøvelsen av teknikker, og studiene viste at mange av elevene ikke økte spillkompetansen eller spillforståelsen ved disse innlæringsmetodene (Ronglan, 2008, s. 133).

I lys av Bourdieu (i Light et al., 2014) kjennetegnes de beste spillerne i lagidretter ofte av en praktisk sans, som kommer til syne gjennom en kroppsliggjort, praktisk mestring av det dynamiske fysiske miljøet. Ifølge Ronglan (2008, s. 72) handler spillkompetanse om å mestre spillsituasjoner, og kommer til uttrykk i møte med motstand. Spillkompetansen kan derfor ikke isoleres fra den konkrete situasjonen spilleren står overfor (Ronglan, 2008, s. 73). Ronglans (2008) begrepsavklaring harmonerer med definisjonen av fotballferdighet, som dreier seg om «[...] hensiktsmessige handlingsvalg og handlinger for å skape og utnytte spillsituasjoner for eget lag» (Bergo et al., 2002, s. 63). Spillkompetanse og fotballferdigheter knyttes til en fortolkende dimensjon, hvor evnen til å oppfatte og forstå vektlegges (Bergo et al., 2002; Dreier et al., 2009; Eggen, 2003; Ronglan, 2008). Spillernes motoriske evner har ingen verdi før de kan anvendes i reelle situasjoner (Telseth & Tin, 2021, s. 270). Selv om

tekniske ferdigheter, som er viktige faktorer for god spillkompetanse, kan arbeides med isolert (2008, s. 73), hevdes det at treningsaktiviteter ofte bør foregå i spill-motspillkontekster (Bergo et al., 2002; Dreier et al., 2009; Ronglan, 2008).

Et sentralt trekk ved praktisk rasjonalitet er ifølge Ronglan (2008) evnen til å kjenne igjen tilnærmet samme type situasjoner og håndtere dem på en passende måte. I lagspill er denne evnen sentral (Ronglan, 2008, s. 93). Et åpent lagspill som fotball er preget av spill og motspill (Hemmestad, 2013, s. 32; Ronglan, 2008), og man vet ikke helt sikkert hvordan motstanderen vil agere på banen. Spillerne må selv håndtere uforutsigbare og uventede situasjoner som medspillere og motspillere sammen skaper (Ronglan, 2008). Ronglan (2008, s. 39) kaller dette for problemløsningssituasjoner, hvor utfordringen er å ta hensiktsmessige valg. Studien til Hemmestad (2013) viser viktigheten av at trenerteamet i håndball landslag kvinner fokuserte læringsprosessene inn mot å utvikle spillernes forståelse og handlingskompetanse i spillsituasjon. Situasjonsbestemt spill ble vektlagt på trening, med en grunntanke om at spillerne på forhånd ikke kunne drilles i alt som ville skje i kamp. Spillerne måtte løse utfordringene de ulike situasjonene ga, og ta subjektive, situasjonsbestemte valg. De pedagogiske strategiene bar derfor preg av en idé om å tilrettelegge for læringsituasjoner knyttet til å gjøre slike vurderinger (Hemmestad, 2013, s. 97-98). I lys av det Ronglan (2008, s. 39) betegner som problemløsningssituasjoner handlet det ifølge Hemmestad (2013, s. 99) mye om å finne og sette relevante problemer, som kunne føre til refleksjon, og bidra til å omdanne erfaringer til kunnskap. Hemmestad (2013) viser til Batesons læringshierarki når hun påpeker at slik problemløsning kan føre til læring på et høyere nivå, som handler om å lære å lære.

I forbindelse med spill-motspill og problemløsningssituasjoner, trekker Mouchet (i Light et al., 2014, s. 261) frem spillernes *bevissthet i handling* ved beslutninger som må tas i tidspresede situasjoner på banen. Spillerne tar slike avgjørelser på bakgrunn av egne, subjektive oppfattelser, som bærer preg av spillernes kroppsliggjorte erfaringer og tause kunnskap (Light et al., 2014; Ronglan, 2008). Den erfaringsbaserte kunnskapen, mer enn en analyse av enkeltelementer, ligger til grunn når spillerne gjenkjenner spillsituasjoner de står overfor (Ronglan, 2008). «Vår erfaringsbaserte kunnskap gjør at vi lettere «leser» situasjoner som ansikter og gjenkjenner helheten umiddelbart» (Ronglan, 2008, s. 93). Gjenkjennelsene er ofte basert på intuisjon, men kan også bære preg av spillernes fortolkninger. Spesielt når spillsituasjoner oppleves ukjente, behøver spillerne tid til å fortolke hva de står overfor (Ronglan, 2008, s. 93). De beste spillerne er avhengig av liten tid på å vurdere situasjonene de

står overfor og bestemme seg for hvordan de handler (Bergo et al., 2002; Eggen, 2003; Ronglan, 2008). Med utgangspunkt i deres erfaringsbaserte kunnskap kjenner de igjen situasjonene umiddelbart, uten lange fortolkninger og overveielser, og kan dermed handle hensiktsmessig under stort tidspress (Ronglan, 2008, s. 93). I situasjoner hvor det fysiske og tidsmessige presset er mindre, og spillerne har god tid til å foreta handlinger, er en rasjonell, reflekterende bevissthet i større grad dominerende (Mouchet i Light et al., 2014, s. 261). Eksempelvis dominerer en slik bevissthet hos ballføreren når ingen motspillere er i nærheten. Når den tidsmessige tilgjengeligheten er stor nok vil taktiske vurderinger basert på strategien som er lagt, spille en større rolle enn når spillerne i pressede situasjoner må handle på intuisjon (Grehaigne et al. i Light et al., 2014).

2.3.2 Den fysiske spillkonteksten

Trenerens utforming av den fysiske spillkonteksten trekkes frem som en avgjørende faktor for å legge til rette for hensiktsmessige problemløsningssituasjoner i treningssammenheng (Bergo et al., 2002; Light et al., 2014; Ronglan, 2008). Han eller hun må designe et miljø som passer til formålet med øvelsen og som legger til rette for en fornuftig balanse mellom spillernes opplevde mestring og grad av utfordring (Light et al., 2014; Ronglan, 2008). Dette kan innebære fordelingen av antall forsvars- og angrepsspillere, og justering av banestørrelse, noe som påvirker spillernes tid til å ta avgjørelser (Bergo et al., 2002; Light et al., 2014; Ronglan, 2008).

Læringsmiljøet som utformes bør harmonere med forholdene i konkurransesituasjonen (kampen), og foregå i spillrelaterte kontekster (Bergo et al., 2002; Eggen, 2003; Light et al., 2014; Light & Harvey, 2017). Ifølge Bergo et al. (2002) og Ronglan (2008) betyr ikke det at all trening bør foregå i full spillkontekst. Med fulltallige lag på stor bane vil den enkelte spilleren få et begrenset antall involveringer med ball, og det kan ta lang tid mellom hver gang han eller hun blir utfordret i å løse spillsituasjoner. Samtidig kan spillerne ha vanskeligheter med å oppfatte situasjoner og handlingsalternativer i et fullskalaspill, fordi antallet av alternativer og mulige løsninger er for stort (Ronglan, 2008, s. 134). For at spillerne skal kunne utvikle sin spillkompetanse, anbefaler Ronglan (2008, s. 134) å tilrettelegge for en mer oversiktlig spillkontekst, med mindre spillflate og færre spillere enn i et fullskalaspill. Spillsituasjoner vil da fremstå klarere for spillerne. I tillegg vil et færre antall spillere bety at enkeltspilleren får mange gjentakelser av spillsituasjoner, som er viktig for å utvikle fotballferdigheter (Bergo et al., 2002, s. 288). Gjennom å bli utfordret gjentatte ganger i

situasjoner hvor de må foreta handlinger i møte med motstand, vil spillerne kunne oppnå erfaringslæring, og handlingsvalgene deres vil utvikles (Ronglan, 2008, s. 134). Ronglan (2008, s. 135) viser til undervisningsmodellen *Teaching Games for Understanding* (TGfU) når han belyser hvordan man som trener kan legge til rette for hensiktsmessige spillsituasjoner i treningssammenheng, uten å fjerne spilllets logikk om å score og hindre mål. Gjennom *forenkling, forsterkning og taktisk kompleksitet* kan man foreta lønnsomme tilpasninger (Ronglan, 2008, s. 136). Prinsippet om forenkling dreier seg om å gjøre spillet tydelig og oversiktlig for spillerne, blant annet ved å redusere antall spillere, tilpasse banestørrelsen og/eller forenkle regelverket. Forsterkning handler om å tillegge regler som øker sjansen for at ønskede typer spillsituasjoner oppstår, noe som kan gi spillerne andre erfaringer enn de ville fått i spillkontekster uten disse reglene. Taktisk kompleksitet handler om antall tekniske og taktiske valgmuligheter som foreligger og spillernes opplevelse av tidspress. For å kunne oppfatte og vurdere ulike løsningsalternativer, og utføre handlingen, behøver spillerne en viss grad av tid og rom, avhengig av deres erfaringsbakgrunn. Trenerens oppgave er å tilrettelegge for hensiktsmessige tid-/romforhold og tilpasse motstanden (Bergo et al., 2002; Light et al., 2017; Ronglan, 2008).

2.3.3 Lagspillenes egenart - styring og frihet

En balanse mellom styring og frihet trekkes frem som en del av lagspillenes egenart (Hemmestad, 2013, s. 32; Ronglan, 2008). Den sportslige utviklingen avhenger av en viss disiplin, samtidig som den ikke må hemme prestasjonen ved å hindre kreativitet og invasjon (Hemmestad, 2013; Jones og Wallace, 2006; Ronglan, 2008). Jones og Wallace (2006, s. 52) trekker paralleller til utfordringen med å holde en fugl i hendene. Holder man den for stramt blir den klemt i stykker, og holder man den for løst, flyr den sin vei. Metaforen hevder at treneren ikke får frem det beste i utøveren hverken ved å overkontrollere eller gi han eller hun ubegrenset frihet. Samtidig poengterer Jones & Wallace (2006, s. 52) at det er utfordrende å vite hva som er en fornuftig balanse, og at det uansett hva treneren gjør, ikke finnes garantier for at det blir tatt godt imot og anerkjent blant spillerne.

Ronglan (2008) knytter spenningen mellom styring og frihet til spillstruktur og laginterne regler, som påvirker spillernes handlingsrom. Ved å gi føringer for spillernes handlinger i ulike situasjoner virker de laginterne reglene begrensende (Ronglan, 2008, s. 45). For et fotballag kan en regel være at man skal spille ballen i lengderetning når man er rettvendt, og spille ballen i støtte når man er feilvendt og under press. En slik retningslinje fører til at

enkelte handlinger fremstår mer aktuelle enn andre, og begrenser dermed spillernes frihet (Ronglan, 2008, s. 45). Et for strukturert spillemønster, der treneren instruerer spillerne, kan begrense muligheten for refleksjonene deres som er nødvendig for å løse de uforutsette oppgavene som oppstår (Ronglan, 2008). Med utgangspunkt i et konstruktivistisk læringsperspektiv og en helhetlig læreprosess, hevder Ronglan (2008, s. 83) at trenerens overføring av kunnskap som spillerne deretter skal reprodusere, alene ikke er tilstrekkelig for at handlingene blir kroppsliggjort. Han avfeier ikke en slik form for læring, som kan føre til både ideer og inspirasjon, men poengterer samtidig at læringsprosessen må videreføres utover dette. Dannelsen av egne bevegelsesløsninger er avhengig av en personlig skapelsesprosess, som innebærer at utøverne tilpasser den enkelte handlingen til egne forutsetninger, og gjør den til sin egen. Først da er bevegelsen integrert som en del av utøverens personlige kompetanse, og kan anvendes i konkrete og komplekse situasjoner (Ronglan, 2008, s. 83).

Samtidig er en felles spillstruktur ment å gjøre beslutninger og samspill enklere for spillerne, ved å skape oversikt i en åpen og tidvis kaotisk spillsituasjon. Retningslinjene bedrer spillernes betingelser for å forutsi hvordan medspillere vil bevege seg og handle i ulike situasjoner, og bidrar dermed til en relasjonell forståelse av hvordan spillerne kan spille hverandre gode (Ronglan, 2008, s. 45). Tidligere landslagstrener Egil «Drillo» Olsen (2011) hevder at en strukturell tilnærming, spesielt i forsvarsspillet, var en viktig faktor for landslagets suksess på 90-tallet.

Ronglan (2008) hevder at all form for spillstruktur har innvirkning på spillernes frihet, og poengterer at et fullstendig strukturert eller fullstendig fritt spill er utenkelig. En viktig oppgave for treneren er å balansere forholdet mellom spillstruktur og spillernes frie handlingsrom, heller enn å velge det ene eller det andre. Noen trenere gir handlingsinstrukser ved å fortelle hva spilleren skal gjøre i en bestemt situasjon, noe som reduserer graden av frihet, mens andre ber spillerne ta valg ut ifra medspillernes og motspillernes bevegelser (Ronglan, 2008, s. 47). Planlegging av hvordan enhver situasjon skal løses vil være lite hensiktsmessig, da et skapende element er nødvendig i de uventede scenarioene som oppstår, samtidig som en ubetinget frihet reduserer mulighetene for samhandling (Ronglan, 2008, s. 46). Hemmestads (2013) studie viser hvordan et tidligere trenersteam for kvinnelandslaget i håndball vektla balansen mellom felles retningslinjer og spillernes subjektive beslutninger. Spillerne hadde spillprinsipper og systemer å følge, samtidig som de ble stimulert til å foreta selvstendige fortolkninger og beslutninger i møte med den enkelte situasjonen.

Landslagstrenerne var overbevist om at evnen til å ta egne situasjonsbestemte valg, og ikke bare følge en oppskrift, ga et konkurransefortrinn (Hemmestad, 2013).

Ronglan (2008, s. 47) peker på lagspillenes egenart når han anbefaler at spillstrukturen ikke bør «[...] være så detaljert og ytrestyrt at den reduserer spillerne til passive «utførere» i enhver situasjon. Spillutvikling innebærer alltid et aspekt av kreativ problemløsning «der og da». Olsen (2011, s. 92) trekker frem angrepsspillet som en «fase» hvor et kreativt element er spesielt viktig, og fastslår at det mot et etablert forsvar er vanskelig å følge veldig klare retningslinjer. Øving på mange bestemte trekk vil derfor være lite hensiktsmessig, og kan føre til at angrepsspillet blir statisk og forutsigbart. Denne fasen av spillet er avhengig av spillernes egen vurderingsevne, og selv om prinsipper må ligge til grunn og trenes på, bør spillernes kreative evner vektlegges (Olsen, 2011, s. 92).

3. Metode

I denne delen vil jeg belyse min metodiske tilnærming. Studien er kvalitativ, og undersøkelsene er gjort gjennom deltakende observasjon. Ulike sider av forskningsprosessen vil diskuteres i dette kapittelet.

3.1 Kvalitative studier

En sentral målsetting med kvalitative studier er å forstå sosiale fenomener (Johannessen et.al., 2010; Kvarv, 2014; Thagaard, 2018; Tjora, 2017). Forskeren foretar dybdeundersøkelser av relativt få utvalgte enheter, med mål om å oppnå en helhetlig forståelse og karakteristikkk av enkeltfenomener, heller enn generelle forklaringer (Kvarv, 2014; Tjora, 2017). Mitt forskningsprosjekt har vært på søken etter hvordan fotballtreners lederskap kommer til syne i en toppidrettskontekst. Med et kvalitativ design kunne jeg tilegne meg en dypere forståelse av trenerpraksisene jeg undersøkte. Ved kvalitative metoder kjennetegnes interaksjonen mellom forskeren og forskningsobjektet av nærhet og kommunikasjon, noe som gir forskeren anledning til å studere og forstå informantens situasjon på et dypt plan (Kvarv, 2014; Thagaard, 2018; Tjora, 2017;). Dybdeundersøkelser gjennomføres i stor grad som observasjon eller intervju, eller som en kombinasjon av disse to teknikkene, og den innsamlede dataen danner arbeidsmateriale i form av tekst, tale og bilder (Kvarv, 2014, s. 137).

3.1.1 Fenomenologi og hermeneutikk

Grunnet den kvalitative forskerens hensikt om å utvikle en forståelse av de fenomenene det forskes på, kan kvalitativ forskning knyttes til fortolkende perspektiver som fenomenologi og hermeneutikk (Thagaard, 2018; Tjora, 2017). Min vurdering er at mitt forskningsdesign harmonerer med disse vitenskapsteoretiske retningene. I fenomenologien står den subjektive opplevelsen sentralt, og forskeren forsøker å forstå fenomenene gjennom perspektivene til personene som studeres (Thagaard, 2018, s. 36). Søkelyset rettes mot en dypere mening gjennom å få innblikk i andres erfaringer, og en tanke om at virkeligheten er slik mennesker forstår den (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Mens en slik fenomenologisk tilnærming i kvalitativ forskning beskriver aktørenes forståelse av et fenomen, belyser hermeneutikken fortolkning av mening (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 33).

«Hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er innlysende» (Thagaard, 2018, s. 37).

I et slikt perspektiv finnes ikke en fastsatt sannhet, og fenomener kan tolkes på ulike nivåer, (Thagaard, 2018, s. 37). Tanken om at del og helhet må forstås i forhold til hverandre er

utgangspunktet for *den hermeneutiske sirkel* (Gilje & Grimen, 1993; Kvarv, 2014). Den hermeneutiske sirkel er betegnende for hvordan fortolkning foregår i en stadig forflytning mellom den delen vi fortolker og sammenhengen den fortolkes i, og mellom det vi fortolker og vår egen forforståelse (Gilje & Grimen, 1993, s. 153). Konteksten ligger til grunn når et fenomen skal fortolkes, og omvendt. Samtidig som hensikten har vært å undersøke og beskrive praksisen jeg har studert, bærer studien også preg av min egen fortolkning.

3.2 Valg av forskningsobjekt

En klar idé om hvilket tema man ønsker kunnskap om er en grunnleggende forutsetning for å anvende observasjon som forskningsmetode (Tjora, 2017). Mitt utgangspunkt var ønsket om å studere hvordan fotballtrenere knyttet til toppfotballen praktiserte idrettscoaching. Dette var en sentral faktor for valg av metode og forskningsobjekt. Trenerne jeg observerte var knyttet til ett og samme juniorlag i en norsk toppklubb.

Klubben og juniorlaget jeg fikk innpass hos har de siste årene prestert på et høyt nasjonalt nivå, vurdert i form av resultater og antall egenutviklede spillere til klubbens eliteserielag. Utvikling av egenutviklede spillere til klubbens A-lag har lenge fremstått som en viktig del av klubbens filosofi og identitet. Jeg anså det derfor som interessant å kunne få innblikk i denne praksisen, som kan knyttes til en toppidrettskontekst. Å få tilgang til toppidrettspraksiser kan være vanskelig for forskere (Hemmestad, 2013). At jeg både kjente og tidligere hadde vært medspiller med treneren for dette juniorlaget, gjorde forespørselen om forskning i denne klubben og på dette laget enklere. Hovedtreneren jeg skulle observere var ansatt i klubben på heltid, mens assistenttreneren hans var ansatt på deltid og deltok på storparten av treningene.

En forverret lokal Covid19-situasjon med økende smittetilfeller i det aktuelle miljøet påvirket dessverre observasjonsperioden min, som ble avbrutt etter to uker. Etter hvert fikk laget trene igjen, men nye smittetilfeller satt igjen en stopper for treningsaktivitet. Dette, kombinert med et påfølgende rollebytte for hovedtreneren, gjorde at jeg måtte justere den opprinnelige planen for det som var mitt opprinnelige forskningsdesign. En ny trener tok over hovedansvaret for juniorlaget ved årsskiftet. Denne personen kjente jeg også fra tidligere, da jeg har hatt vedkommende som trener. Etter at han hadde fungert en måned i jobben som hovedtrener, tok jeg kontakt og spurte om jeg kunne fortsette forskningsprosjektet, men nå ved å følge ham. Han ga meg samme innpass som den forrige treneren gjorde. Trenerteamet for øvrig var det samme. I hovedsak er det ledelsespraksisen til de to hovedtrenerne som danner det empiriske grunnlaget for diskusjonskapittelet. Spillerstallen bestod av 23 spillere da jeg startet å

observere, men var redusert til 16 spillere etter trenerskiftet på nyåret. Jeg observerte trenerne i en periode hvor laget ikke spilte kamper, og studien kan sies å være begrenset til en relativt kort del av sesongen.

Den første treneren jeg observerte har erfaring fra norsk toppfotball som spiller, og har tidligere vært trener for lag i breddefotballen før han tok over det aktuelle juniorlaget. Han har trenerkurset «UEFA A-lisens» som det øverste nivået i sin trenerutdanning. Det har også den andre treneren jeg observerte. Han har lang fartstid som trener i toppfotballklubber hvor han har vært tilknyttet både aldersbestemte lag og A-lag.

3.3 Deltakende observasjon

Jeg har innhentet data ved deltakende observasjon, som er blant «[...] de mest sentrale kvalitative metodene i samfunnsforskningen» (Fangen, 2010, s. 12). Denne metoden ga meg mulighet til å studere hvordan informantene forholdt seg til hverandre, i situasjoner jeg selv ikke strukturerte (Fangen, 2010; Thagaard, 2018). Med min begrensede påvirkning, kunne jeg få et innblikk i hva som ble sagt og gjort i sosiale sammenhenger som fremstod naturlig for forskningsobjektene (Fangen, 2010; Tjora, 2017). I stedet for å undersøke hva informantene sa at de gjorde, fikk jeg direkte tilgang til hva de gjorde (Fangen, 2010; Tjora, 2017). Fangen (2010, s. 15) påpeker at slike førstehåndserfaringer påvirker forskerens forståelse av fenomenet det forskes på, og danner et bredt grunnlag for tolkning. Deltakende observasjon medfører at man deltar i aktivitetene med deltakerne, som man gjerne også snakker med underveis (Thagaard, 2018, s. 70).

3.3.1 Fotballforskeren

Det er umulig å gå i gang med feltarbeid uten noen form for forkunnskap, samtidig som det er viktig å være klar over hva denne kunnskapen består av (Fangen, 2010, s. 47). Jeg skulle gjennomføre feltarbeid i egen kulturkrets, der jeg skulle studere egen virkelighet (Wadel, 2014, s. 26). «Når vi observerer innenfor vår egen kulturkrets, vil våre egne erfaringer gi et grunnlag for at vi kan oppnå forståelse for deltakernes situasjon» (Thagaard, 2018, s. 80). Som aktiv fotballspiller i en toppfotballkontekst i flere år, og med noe erfaring som trener, hadde jeg forventninger til hva som ventet meg i feltarbeidet. En fordel som trekkes frem ved å studere i egen kulturkrets er forskerens kjennskap til språket og aktiviteten som praktiseres, og forskeren deler trolig mange av deltakernes antakelser og erfaringer knyttet til det aktuelle fenomenet (Thagaard, 2018; Wadel, 2014). Samtidig kan det være vanskelig å få tak i og analysere sider av kulturen som man tar for gitt (Thagaard, 2018; Wadel, 2014). På grunn av

god kjennskap til situasjonene man studerer, kan det være utfordrende å peke på dagligdagse hendelser som betydningsfulle fenomener (Thagaard, 2018, s. 80). Spørsmål som ville vært naturlig å stille ved feltarbeid i en fremmed kultur, blir ofte utelatt ved feltarbeid i egen kultur, og en viktig hensikt er å vurdere egen kultur med andre øyne (Wadel, 2014, s. 27). «Idealet er å gå inn i feltet med et åpent sinn, men samtidig med kunnskap nok til å nærme deg feltet på en hensiktsmessig måte» (Fangen, 2010, s. 47).

En utfordring ved å kjenne hovedtrenerne fra før var at jeg på forhånd hadde noen ideer om hvordan de utøvde trenerrollen. Jeg hadde riktignok ikke observert den ene av trenerne i aksjon tidligere, men i lys av at jeg kjente til han fra før, visste jeg om faren for at jeg kunne være forutinntatt. På forhånd hadde jeg noen ideer om hvordan han ville fremstå i enkelte aspekter av trenervirksomheten. Jeg innstilte meg derfor på å observere ham med et åpent sinn. Jeg var bevisst på at grunnlaget for mine antakelser var basert på hvordan jeg kjente ham som spiller og person fem år tilbake i tid, og at dette overhodet ikke kunne betraktes som et fullgodt grunnlag for å mene noe om hvordan han ville være som trener. At den andre hovedtreneren tidligere hadde vært treneren min, betydde at jeg hadde erfaring med hvordan han tidligere hadde praktisert trenerrollen. Denne kjennskapen var imidlertid ti år tilbake i tid, og før observasjonsperioden opplevde jeg å ha en idé, heller enn en klar forventning om hvordan han ville opptre. I den aktuelle perioden som spiller hadde jeg heller ikke et bevisst forhold til treneraspektene jeg nå skulle observere. Denne treneren fungerte den gang som assistenttrener og representerte dermed en annen rolle enn den jeg nå skulle observere ham i. Det opparbeidede inntrykket jeg hadde av ham kunne likevel ikke ignoreres, og var noe jeg måtte være klar over på forhånd. Ifølge hermeneutikeren Hans Georg Gadamer kan man ikke la «[...] forhåndsantagelser gå upåaktet hen» (Fangen, 2014, s. 50). For å forstå andre menneskers mening, eller hva noe betyr, behøver man likevel ikke kaste disse forhåndsoppfatningene. Det er hverken ønskelig eller mulig, men det er viktig at man ikke begrenser seg til dem (Fangen, 2010, s. 50; Kvarv, 2014). Betydningen av hva som ble gjort og sagt måtte møtes med et åpent sinn, og jeg måtte være åpen for at feltet kunne gi nye og helt andre innsikter enn de jeg hadde fra før. Dette var et sentralt fokusområde for meg. Samtidig som det er et viktig poeng å fjerne det som hindrer en i å forstå feltet ut ifra deltakernes subjektive opplevelser, vurderes forskerens forforståelse og fortolkning som viktige faktorer for kunnskap (Fangen, 2010, s. 51; Grønmo, 2016; Kvarv, 2010). Ifølge Gadamer bidrar forforståelsens møte med det som skal forstås, til at ny forståelse skapes (Kvarv, 2014, s. 79). I møte med feltet tok jeg utgangspunkt i hermeneutikkens forestilling

om at fortolkningen min bygger på den forforståelsen jeg hadde i forkant (Grønmo, 2016, s. 393). Hva jeg for eksempel tolket som tydelige, tøffe eller oppmuntrende tilbakemeldinger fra trenerne til spillerne ville være påvirket av min forforståelse knyttet til all tidligere trener-spillerkommunikasjon, som kunne relateres til hva jeg hadde erfart i lignende kontekster. Referansene mine kunne dermed tenkes å påvirke hva jeg opplevde og observerte. På en annen side kunne erfaringen betraktes som en fordel, da det er logisk å tro at deltakerne, med deres bakgrunn i samme kultur, innehadde tilsvarende referanser som meg. Jeg håper at forforståelsen min har bidratt til økt forståelse, samtidig som jeg har vært klar over denne forutinntattheten, slik at feltet kunne presentere seg på sin unike måte (Fangen, 2010, s. 51).

3.3.2 Oppstart

Den første treneren jeg observerte inviterte meg til en prat på kontoret sitt i forkant av observasjonsperioden. På dette møtet pratet vi om prosjektet og andre temaer som vi var opptatt av. Jeg forklarte hensikten med studien, og fikk følelsen av hans genuine interesse i å kunne bidra. Som en sentral person i miljøet i form av trenerrollen, kunne han betraktes som en portvakt som åpnet for min tilgang til feltet (Fangen, 2010, s. 67). I forkant av den første treninga jeg observerte, informerte treneren spillerne om at jeg i en periode ville observere ham i forbindelse med forskningsprosjektet mitt. Han understreket at det ikke var spillerne jeg skulle studere. Det samme gjorde den andre treneren jeg skulle observere ved oppstart av den andre observasjonsperioden, selv om spillerne da visste hvem jeg var via feltarbeidet fra den første. Også den andre treneren jeg skulle observere hadde jeg en lengre samtale med i forkant av feltarbeidet, hvor han uttrykte samme interesse i å være til hjelp, slik som forgjengeren hans hadde gjort tidligere. Begge fremstod nysgjerrige på oppgavens tematikk. Dette fikk meg til å føle meg velkommen.. Trenerne ga meg tillatelse til å følge dem til enhver tid og delta på «alt» jeg ønsket. «Vi ønsker å være åpen som klubb. Vi har ingenting å skjule», sa treneren i forkant av den første observasjonsperioden.

3.3.3 Dynamisk forskerrolle

Som nevnt fulgte jeg hovedtrenerne tetttest. I motsetning til assistenttrenerne var de til stede på alle treningene. Jeg observerte individuelle spillersamtaler og deltok på lagmøter, trenerdiskusjoner, klubbmøter og 16 treninger i løpet av de to periodene. I tillegg tilbrakte jeg mye tid med hovedtrenerne på deres kontor. Feltsamtaler på treningsfeltet og trenerkontoret utgjorde sammen med observasjonene en viktig del av empirien. Jeg opplevde relativt tidlig at forholdet mitt til trenerne under observasjonsperiodene bar preg av en tilstrekkelig nærhet,

noe Thagaard (2018, s. 64) trekker frem som nødvendig for å kunne få en forståelse av hvordan de opplevde sin egen situasjon. Jeg forsøkte å være så tett på hovedtrenerne som mulig, uten at det opplevdes forstyrrende for dem. Thagaard (2018), Tjora (2017) og Wadel (2014) belyser ulike roller forskeren inntar i løpet av en feltperiode. I enkelte faser deltar man i aktiviteter, mens man i andre faser distanserer seg fra deltakerne og kun observerer (Thagaard, 2018, s. 70). Både deltakelsen og observasjonen knyttes til aktiviteter og samtaler, og kan deles inn i ulike roller: *Lærlingrollen*, *samtalerollen*, *tilhørerrollen* og *tilskuerrollen* (Wadel, 2014, s. 52). I løpet av observasjonsperiodene vekslet jeg mellom de fire rollene, noe som harmonerer med Wadels (2014, s. 53) betraktning om at de fleste feltarbeidere vanligvis har en «balansert» fordeling av disse rolletypene. I tillegg til å overvære treningene og lytte til trenernes samtaler med spillerne, snakket jeg mye med trenerne både før, under og etter treningene. Enkelte ganger henvendte trenerne seg til meg underveis i økta, der de spurte om min mening eller delte egne opplevelser knyttet til treninga. Dette illustrerte hvordan jeg av og til opplevde at forskerrollen jeg innehadde ble utfordret, grunnet min tidligere relasjon til trenerne. Ved andre anledninger, da det opplevdes naturlig, tok jeg selv initiativ til å kommentere eller stille spørsmål. Jeg var derimot bevisst på ikke å være et forstyrrende element. Derfor tok jeg i stor grad opp egne observasjoner og opplevelser med trenerne i etterkant av treningene, og snakket med de om motivene for handlingene deres i ulike situasjoner. Disse feltsamtalene kan betraktes som *spontane samtaler*, preget av «[...] «hvorfor gjorde du det slik?»-spørsmål» (Tjora, 2017, s. 74). Wadel (2014, s. 30) hevder at kombinasjonen av først å observere og delta «[...] i samhandlingen for så i neste omgang å samtale om det som foregikk» er ideell. Mens observasjon av treningene ga meg et godt utgangspunkt for å undersøke hvordan trenerne opptrådte, bidro samtalene i etterkant til en større forståelse av bakgrunnen for handlingene deres (Thagaard, 2018).

Av og til var jeg det Thagaard (2018) betrakter som en medhjelper, som handlet om å hjelpe trenerne der det var behov. Det innebar blant annet å være igangsetter av ball og telle poeng i spillrelaterte deløvelser, og å bidra som linjedommer i spillsekvenser. Da en spiller måtte gå av med skade, representerte jeg også ett av lagene i en kort spillsekvens. Dette eksemplifiserer hvordan man som forsker aldri kan ha fullstendig kontroll over egen rolle, og hvordan den kan endre seg underveis i feltarbeidet (Tjora, 2017, s. 61). I tillegg hentet jeg baller, samlet kjepler og flyttet mål i samarbeid med trenere og spillere. Bortsett fra deltakelsen som spiller, opplevdes disse bidragene helt naturlige, og førte til at jeg kom tettere også på spillerne. Deltakende observasjon baseres på å få aksept i miljøet hvor man observerer, og den

dynamiske forskerrollen jeg representerte kan trolig ha medvirket positiv til at jeg ikke ble oppfattet som en fremmed (Thagaard, 2018, s. 74). Det er likevel vanskelig å bli en naturlig del av situasjonen man observerer (Tjora, 2017, s. 69). «I de fleste situasjoner er det ikke naturlig at forskere «henger rundt» for å studere det som skjer» (Tjora, 2017, s. 59). Tjora (2017) peker på utfordringen med at deltakerne opptrer annerledes når de observeres enn det de ville gjort ellers, men hevder samtidig at man ikke skal overdrive effekten det har. Rollene forskeren innehar påvirker også datainnsamlingen, og i perioder kan det vært fordelaktig å observere uten deltakelse (Wadel, 2014). Dette gjelder spesielt observasjon av samtaler mellom deltakere i studier hvor «[...] samtaleform er en viktig type data for de problemstillinger som er valgt» (Wadel, 2014, s. 54). For studien min utgjorde samtaler og annen type kommunikasjon mellom trenere og spillere en sentral del av datainnsamlingen, og jeg konsentrerte meg ofte om å lytte og ta notater, heller enn å delta i kommunikasjonen. Til tross for at jeg bidro på ulike måter, inntok jeg i stor grad tilskuerrollen da treningene pågikk (Tjora, 2017; Wadel, 2014).

Da jeg skreiv feltnotater underveis forsøkte jeg å gjøre det minst mulig åpenlyst, spesielt da jeg overhørte samtaler. Hadde jeg notert åpenlyst kunne det påvirket deltakerne på en uheldig måte, ved at de hadde blitt mindre avslappet og mer bevisst på at de ble observert (Fangen, 2010, s. 107). Jeg trakk meg derfor litt vekk fra trenere og spillere da jeg skulle notere. Samtidig plasserte jeg meg nært nok til å kunne høre ordrett hva som ble kommunisert.

3.4 Fra feltnotater til analyse

3.4.1 Feltnotater

I tillegg til å notere stikkord mens jeg observerte, skreiv jeg mer utfyllende feltnotater i etterkant av treningene. Jeg supplerte ofte disse notatene seinere på dagen, da jeg reflekterte nærmere over hva jeg hadde observert. Fangen (2010, s. 103) understreker at notatene bør være grundige og beskrivende, samtidig som de skal settes i sammenheng og fortolkes. I tillegg til å avbilde hva som blir gjort og sagt, bør feltnotatene innebære fortolkninger og antydende analyser (Fangen, 2010). Mens jeg underveis noterte hva jeg så og hørte, la jeg ofte til egne fortolkninger i etterkant av treningene, gjerne da jeg hadde kommet hjem og fått avstand til miljøet jeg observerte i. Det hendte derimot at jeg noterte stikkord knyttet egne refleksjoner underveis også, blant annet da jeg oppfattet sammenhenger mellom relevant teori og det jeg hadde observert. Thagaard (2018, s. 151) hevder at analysearbeidet starter allerede når man er ute i felten, ved å tenke over hvordan man kan forstå det man observerer.

Hovedfokuset var likevel å ta til meg og skrive ned hva som faktisk foregikk. Det hadde vært for omfattende å notere alt, og en utfordring var å være selektiv, både da jeg observerte og skreiv feltnotater (Fangen, 2010, s. 104; Thagaard, 2018). Å konsentrere arbeidet inn mot enkelte temaer ville derfor være viktig (Fangen, 2010). I starten av første observasjonsperiode inntok jeg en nokså åpen tilnærming, der målet var å tilegne meg en oversikt over ulike aspekter ved trenernes lederskap. Etter hvert vokste konkrete temaer frem, som oppmerksomheten min ble rettet nærmere mot. Selv om fokusområdet nå var konkretisert, opplevde jeg at det var mye å se etter og notere. Da jeg førte notater underveis i feltøktene, skreiv jeg ned observasjoner og refleksjoner etter hvert som de falt meg inn, uavhengig av hvilke temaer og kategorier de tilhørte. Fangen (2010, s. 111) fremhever fordelene ved å la være å strukturere notatene for strengt etter kategorier før man skriver dem. Ofte dannes inntrykk fra feltarbeidet «[...] i en eneste bevissthetsstrøm, der analytiske ideer, «rene observasjoner» (i den grad de finnes) og beskjeder og instruksjoner til deg selv kommer hulter til bulter i bevisstheten» (Fangen, 2010 s. 111).

Når det gjelder notater tilknyttet feltsamtalene med trenerne, måtte jeg være påpasselig på at jeg noterte ned det som faktisk ble sagt. Av og til opplevde jeg at trenernes utsagn, i lys av observasjonene mine, var så relevante at jeg spurte om de kunne gjenta innholdet. På den måten fikk jeg forsikret meg om at jeg hørte riktig, og kunne notere sitatene ordrett. Noen ganger endret dette dynamikken i samtalen som pågikk, men trenerne viste forståelse for at vi noen ganger måtte «stoppe opp», slik at innholdet kunne brukes i oppgaven.

3.4.2 Analyse

Jeg skreiv oppsummeringer etter hver enkelt økt og leste grundig gjennom disse. Dette var nødvendig for å få en god oversikt over hva jeg hadde observert, og hvilke fenomener dataene mine kunne gi en forståelse av (Thagaard, 2018, s. 151). Sitater fra feltsamtaler og fra samtaler jeg overhørte mellom trenere og spillere, ble direkte overført fra de håndskrevne notatene til word-dokumentet. Da jeg analyserte oppsummeringene fortløpende, vokste enkelte temaer ytterligere frem, noe som gjorde det enklere å komprimere fokuset i den videre observasjonen. Dermed ble også de kommende feltnotatene og skriftlige oppsummeringene i større grad konsentrert mot de aktuelle temaene. Mot slutten og i etterkant av den andre observasjonsperioden sorterte jeg datamaterialet ved koding og kategorisering i et word-dokument (Fangen, 2010; Thagaard, 2018). Dette innebar at jeg delte opp teksten og ga de ulike delene bestemte kodeord, med utgangspunkt i hvilke temaer innholdet representerte (Thagaard, 2018). I tillegg ble fargekoder brukt til å skille data, ut ifra hvilken av

observasjonsperiodene og trenerne innholdet tilhørte. Jeg systematiserte analyseteksten ytterligere ved å gruppere de kodete temaene i overordnede kategorier. Kategorisering belyser mønstre som fremhever sentrale aspekt av analysen (Thagaard, 2018, s. 155). Temaer som viste seg å prege analyseteksten i mindre grad, ble etter hvert fjernet. Jeg knyttet teori til datamaterialet underveis og i etterkant av observasjonsperiodene. Som nevnt oppfattet jeg sammenhenger mellom empiri og teoretiske utgangspunkt mens jeg observerte, og en slik kobling var gjennomgående for analysearbeidet. I observasjonsperiodene benevnte jeg teoretiske perspektiver i stikkordsform i notatene mine, mens jeg etter å ha kodet og kategorisert datainnsamlingen, belyste sammenhenger mellom teori, empiri og egne refleksjoner på et dypere plan.

I det videre arbeidet med de empiriske funnene oppstod en utfordring knyttet til å vurdere hvordan oppgavens diskusjonsdel skulle utformes. Enkelte analyser av observasjoner og feltsamtaler kunne diskuteres med utgangspunkt i flere av de valgte teoretiske perspektivene. Samtidig kunne flere av perspektivene kobles til det enkelte funn. Jeg har valgt å dele diskusjonsdelen i to hoveddeler, og i den andre delen ble denne utfordringen tydeligere enn i den første.

3.5 Troverdighet

3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet er knyttet til forskningens pålitelighet (Fangen, 2010; Thagaard, 2018; Tjora, 2017). For å kunne underbygge reliabilitet må forskeren forklare hvordan innsamlet data er blitt utviklet underveis i forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 189). I kvalitativ forskning, hvor et fortolkende perspektiv ligger til grunn, er det umulig å oppnå fullstendig nøytralitet hos forskeren (Tjora, 2017). At andre observatører ville bemerket de samme hendelsene og tolket dem likt som meg, er derfor et urealistisk mål (Fangen, 2010, s. 250). Reliabilitet kan isteden knyttes til spørsmålet om hvorvidt en uavhengig forsker ville gjort funn som ugyldiggjorde mine (Schatzman & Strauss i Fangen, 2010, s. 251). En annen observatør ville trolig ha lagt merke til andre begivenheter enn jeg gjorde, og dermed dannet et analysegrunnlag som ikke samsvarte med mitt (Fangen, 2010). Selv om andre forskere hadde fått observasjonsnotatene mine, ville de ikke kommet frem til de samme konklusjonene som jeg gjorde (Schatzman & Strauss i Fangen, 2010). For å unngå at de i analysearbeidet ville skapt egne ledetråder, måtte de hatt tilgang til kategoriene og koblingen mellom kategoriene som jeg hadde utviklet (Fangen, 2010, s. 251). Fra et hermeneutisk ståsted påvirket trolig min

forutinntatthet hvilke temaer og kategorier som tredde frem under observasjonen og i analysearbeidet (Fangen, 2010; Thagaard, 2018). Det er logisk å anta at rollen min som fotballspiller ga meg føringer for hva jeg så, og hvordan jeg analyserte og tolket det jeg så. Som mangeårig spiller hadde jeg erfaring med ulike trenerpraksiser, og til en viss grad en formening om hva et «godt» trenerskap innebar. Jeg minnet meg selv på at jeg ikke strebet etter å observere hendelser som harmonerte med dette, eller med praksiser som hadde blitt presentert gjennom teori jeg hadde lest. Jeg var bevisst på at lederskapet, slik det viste seg, måtte danne utgangspunktet for analyse- og tolkningsarbeidet. Min tolknings holdbarhet vil likevel være vanskelig å måle, noe som ofte er tilfelle i kvalitativ forskning (Fangen, 2010; Grønmo, 2016). Det var uansett viktig å kunne underbygge tolkningen min ved å knytte den til observasjoner og teori. Dette har derfor vært et sentralt fokusområde i arbeidet med diskusjonsdelen. Der er det også redegjort for hva som er data direkte fra observerte hendelser og feltsamtaler, og hva som er mine tolkninger og kommentarer (Thagaard, 2018, s. 188). Sitater fra feltnotater og feltsamtaler som presenteres i diskusjonsdelen vil markeres med *kursiv* skrift. Slik kan sitater fra feltperioden skilles fra litterære sitater, som refereres til med bruk av anførselstegn. Feltnotatene knyttes til observasjoner i forbindelse med treningene, mens henvisningen til feltsamtaler knyttes til det trenerne fortalte meg før, under og etter treningene.

Jeg har observert trenerne og spillerne i deres faktiske treningshverdag i 16 treningsøkter, og opplever å ha en god oversikt over de to trenernes praksiser i denne perioden. Den opplevelsen forsterkes av at stadig gjentakende atferd kom til syne. Flere feltsamtaler har gitt meg svar på hvorfor trenerne handlet som de gjorde, samtidig som de kunne bekrefte observasjonene mine.

3.5.2 Validitet

Validitet handler om forskningens gyldighet, og om man faktisk måler det man ønsker å måle (Fangen, 2010, s. 236; Thagaard, 2018; Tjora, 2017). For å måle det jeg ønsket, har jeg som nevnt tatt i bruk deltakende observasjon som metode. Det ga meg direkte tilgang til hva deltakerne gjorde, uten at min tilstedeværelse i stor grad påvirket den naturlige atferden deres (Fangen, 2010). Spørsmålet om gyldighet knyttes til forskningens resultat og hvordan man tolker data (Thagaard, 2018, s. 189). I prosjektet mitt utgjør tolkninger en sentral del av analysen, og for å kunne argumentere for validitet, har det vært viktig å vurdere grunnlaget for disse tolkningene (Thagaard, 2018). Jeg måtte kontrollere at tolkningene jeg hadde kommet

frem til var gyldige opp mot den virkeligheten jeg undersøkte (Thagaard, 2018, s. 189). Jeg gikk grundig og kritisk gjennom egen analyseprosess, og under bearbeidingen av datamaterialet rådførte jeg meg med veilederen min for å få et ekstra perspektiv på analysene mine. Dette ga en viss trygghet og kvalitetssikring knyttet til min egen forståelse av data jeg hentet inn (Thagaard, 2018). Fra et hermeneutisk perspektiv kan en slik kommunikativ validitet likevel ikke betraktes som fullgod, da min veileders fortolkning også preges av subjektive erfaringer og opplevelser (Fangen, 2010). At hun kom frem til tilnærmet like temaer og kategorier som meg da hun vurderte utsnitt av observasjonsnotatene mine, opplevdes likevel som en bekreftelse på at analyser og tolkninger harmonerte med feltdataen. Samtidig har jeg bevisst forholdt meg til bestemte teorier og perspektiver innenfor det aktuelle temaet, og vurdert funnene mine i lys av annen relevant forskning (Tjora, 2017, s. 234). I teorikapitlet har jeg beskrevet teori som har dannet grunnlaget for tolkningene mine (Thagaard, 2018). Det teoretiske grunnlaget er også diskutert med veileder.

Underveis i feltarbeidet fremstod trenerne nysgjerrige på observasjonene mine. Av og til konfronterte jeg dem med hva jeg hadde opplevd, og spurte om de kjente seg igjen i opplevelsene mine. I de aktuelle tilfellene samsvarte min tolkning av trenernes atferd på treningsfeltet i stor grad med perspektivet deres på egen praksis. Dette kan eksemplifiseres ved den ene trenerens reaksjon da jeg fortalte at jeg opplevde et positivt tonefall som gjentakende i tilbakemeldingene hans til spillerne: *Det er jeg glad for at du sier. Det er noe jeg prøver å praktisere*. Imidlertid er det blitt rettet kritikk mot at deltakeres bekreftelse av forskerens tolkning skal regnes som validering (Fangen, 2010). Det er ingen garantier at for at deltakerne sier seg enig i tolkninger som stiller dem i et dårlig lys, og deres enighet om tolkningene er heller ikke nødvendig for god validitet (Fangen, 2010, s. 237). Fra et hermeneutisk ståsted skal ikke alt som blir sagt tas for gitt uten videre tolkninger (Fangen, 2010), og en viktig grunn for at jeg valgte deltakende observasjon som metode var nettopp muligheten til å observere trenerens praksis direkte, fremfor å ta utgangspunkt i deres egen beskrivelse av den. At trenernes uttrykte perspektiver harmonerte med tolkningene mine, forsterket likevel følelsen av at funnene mine var verdifulle. Samtidig var trenernes begrunnelse for hvorfor de handlet som de gjorde umulig å få svar på ved kun å observere. Feltsamtalene var i så måte verdifulle. Selv om jeg tok utgangspunkt i det trenerne sa, måtte jeg foreta tolkninger på et bredere grunnlag (Fangen, 2010). Jeg vurderte kroppsspråk og måten de kommuniserte innholdet på. Fremstod de tydelig eller nølende i forklaringene? Hva

trenerne kommuniserte ble i enkelte tilfeller veiledende for min videre observasjon, ved at jeg undersøkte om det som ble sagt samsvarte med det som seinere kom til syne.

3.5.3 Overførbarhet

Overførbarhet handler om hvorvidt tolkningene mine er relevante for andre, tilsvarende sammenhenger (Fangen, 2010; Thagaard, 2018). Synet på idrettscoaching som en kompleks og mangesidig prosess som må forstås i lys av den aktuelle konteksten (Hemmestad, 2013), er sentralt i denne oppgaven. Hemmestad (2013, s. 277) hevder at «læring alltid må forstås i lys av hva som skal læres, hvor det læres, hvem som skal lære og hvordan». Heller enn å belyse universelle oppskrifter for hvordan man bør praktisere lederskap, har hensikten i denne oppgaven vært å redegjøre for hvordan aspekter ved idrettscoaching har kommet til syne i den spesifikke konteksten jeg har undersøkt. Spørsmålet om overførbarhet knyttes til spesielle trekk ved utvalget i den enkelte studien, og ulike typer utvalg representerer forskjellige utgangspunkt for å forstå det som undersøkes (Thagaard, 2018, s. 195). Trenerne, laget og klubben som denne studien knyttes til, representerte en toppidrettskontekst, hvor målet om å utvikle profesjonelle fotballspillere tilsynelatende lå til grunn for lederskapet. Funnene forteller noe om kun denne enheten, men det er nærliggende å tro at studien kan være overførbar til lignende kontekster, og samtidig være til støtte for andre idretts- og fotballtrenere. Ved å representere et eksempel på hvordan idrettscoaching praktiseres kan studien bidra til å utvide forståelsen om dette fenomenet (Flyvbjerg i Hemmestad, 2013, s. 84).

3.6 Etikk

«All vitenskapelig virksomhet krever at forskerne forholder seg til etiske prinsipper som gjelder så vel internt i forskningsmiljøer som i relasjon til omgivelsene» (Thagaard, 2018, s. 20). I observasjonsstudier må man reflektere over etiske sider ved forholdet til deltakerne, som har visse rettigheter i forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 85). I et informasjonsskriv jeg leverte til trenerne minnet jeg om at deres deltakelse i prosjektet baserte seg på frivillighet, og understreket at de kunne avstå når de selv måtte ønske, uten å måtte oppgi begrunnelse (vedlegg 1). Der avklarte jeg også oppgavens hensikt og fremgangsmåte, noe jeg tidligere hadde gjort muntlig (Fangen, 2010; Thagaard, 2018). Trenerne ga skriftlig samtykke til å delta i prosjektet (vedlegg 2), og trakk seg ikke i løpet av forskningsperioden. Tjora (2017, s. 48) påpeker derimot at det er sannsynlig at deltakere vil vegre seg for å «svikte» etter først å ha takket ja til å være med. Jeg forsøkte å vise respekt for både spillere og trenere, og var ydmyk over, og takknemlig for, at jeg fikk lov til å ta del i hverdagen deres. Underveis

vurderte jeg om tilstedeværelsen min kunne oppleves påtrengende for deltakerne (Fangen, 2010). Jeg gjentok overfor trenerne at de måtte sifra hvis de syntes jeg var forstyrrende eller tok for mye av tida deres. Av og til inkluderte trenerne meg i diskusjoner som ikke var knyttet direkte til oppgaven min. Jeg ble blant annet spurt om hvordan jeg opplevde kvaliteten og intensiteten på treningene, og trenerne meddelte også meninger angående enkeltspilleres prestasjoner. Jeg opplevde ikke dette som problematisk, men var samtidig bevisst på at min tette relasjon med trenerne kunne føre til at jeg ved enkelte anledninger ble behandlet som en godt kjent eller en «fotball-venn», heller enn en forsker. Samtidig forsterket dette følelsen av tillit og fortrolighet, som bør prege relasjoner i et feltarbeid (Tjora, 2017).

Som nevnt informerte trenerne spillerne om forskningsprosjektet. Jeg la til at jeg var der for å studere trenernes handlinger, og ikke spillernes. Spillerne måtte likefullt forholde seg til at jeg trådte inn i miljøet deres. Tidvis var jeg tett på samtaler mellom trenere og spillere. Selv om trenerne godkjente min tilstedeværelse, vet jeg ikke hva spillerne egentlig tenkte om dette. I lys av forskningsetiske hensyn har jeg reflektert over en samtale jeg overvar mellom en av trenerne og en av spillerne på trenerkontoret. Begge godkjente at jeg overvar samtalen, som, slik jeg opplevde den, utviklet seg til å berøre spillerens følelsesliv på en vanskelig måte. Fra et etisk perspektiv vurderte jeg det som riktig å innta en anonym rolle, og jeg valgte å la være å ta notater underveis. Fangen (2010, s. 86) peker på at det «[...] kan være etisk problematisk hvis deltagerrollen din påvirker dem du studerer, på måter som er vanskelige for dem». Samtalen ga meg kjennskap til informasjon om private og personlige forhold og det følte hverken legitimt eller naturlig å bryte inn i samtalen ved å stille spørsmål (Thagaard, 2018, s. 86). Ved observasjon av personlig avslørende situasjoner bør man agere varsomt i enda større grad enn ellers (Fangen, 2010, s. 87). Ingen personlige detaljer fra den nevnte samtalen er inkludert i studien.

Jeg har satt meg inn i, og forholdt meg til, forskningsetiske retningslinjer utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, u.å.). Studien ble i forkant av feltarbeidet meldt inn til, og godkjent av, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD, u.å.) (vedlegg 3), fordi den involverte håndtering av personopplysninger (Fangen, 2010; Grønmo, 2014). I behandlingen av informasjonen jeg har hentet inn har jeg forholdt meg til kravet om konfidensialitet, ved å skjule identiteten til dem jeg skreiv om (Fangen, 2010; Thagaard, 2018). Ved omtale av spillere og trenere har jeg anvendt pseudonymer (Thagaard, 2018), og de to trenerne refereres til som *Kjetil* og *Jørgen*. Pseudonymer har også blitt tatt i bruk i gjengitte sitater hvor trenerne benevner navn på

spillere.

Gjennom studieprosessen har jeg reflektert over ansvaret ved å skulle formidle en «sannhet» om trenerne jeg studerte, gjennom min egen fortolkning (Hemmestad, 2013, s. 85). Jeg har vært bevisst på at det er min egen data og mine egne tolkninger som har ligget til grunn for funn og analyser som fremstilles, og jeg har reflektert mye over hvordan egen bakgrunn og for forståelse har påvirket det jeg har sett og opplevd. Jeg informerte trenerne om at de helt frem til studiens innlevering kunne få innsyn i data som omhandlet dem.

4. Resultat og diskusjon

I dette kapitlet vil jeg analysere og diskutere empiriske funn. Kapitlet består av de to hoveddelene *Lederprinsipper* (4.1) og *Coaching på feltet* (4.2). Trenerens fremtredende lederprinsipper og pedagogiske tilnærminger vil belyses og knyttes opp mot teori. I lys av et moderne syn på idrettscoaching vil det fokuseres på hvorvidt trenerne tilrettela for spillernes refleksjoner og fortolkning, gjennom inkluderende og utøversentrerte tilnærminger

4.1 Ledelsesprinsipper

4.1.1 Kjetil

Som nevnt i metoddelen har Kjetil lang spillererfaring, deriblant fra norsk toppfotball, og har tidligere vært trener for lag i breddefotballen. Han har trenerkurset «UEFA A-lisens», og hadde vært trener for det aktuelle juniorlaget i omtrent fem år da jeg observerte ham.

Kjetil fortalte i feltsamtaler at han var aktiv og til tider pågående overfor spillerne under treningene, blant annet gjennom hyppig kommunikasjon. Han betraktet sine egne tilbakemeldinger angående spillernes prestasjoner som *ærlige*, og i noen tilfeller *harde*. Dette harmonerer med mine observasjoner på feltet, som viser at han instruerte spillerne og kommuniserte tydelig hva han krevde fra dem, noe utsaget under illustrerer:

Jeg vil se mer personlighet fra deg på midtbanen der. Du er altfor lite involvert, nå må du vise noe mer [...] Jeg hører deg for lite altså. Du må ta mer ansvar og prege spillet mer [...] Nå er det alt for mye piss bak i forsvaret der. Helt dødt, nå må noen stå frem. Og på midten må dere orientere dere bedre. Det gjelder deg og deg og deg (pekende mot enkeltspillere).

Observasjoner og feltsamtaler viser at Kjetil i hovedsak inntok en tradisjonell, autoritær lederrolle, ved å kommunisere klare beskjeder og krav om hvordan spillerne skulle fremstå i spillsituasjon (Bond, 2015; Curzon-Hobson et al., 2003; Roberts & Potrac, 2014). Denne type lederstil og arbeidsform kan knyttes til en behavioristisk tilnærming til læring, hvor det å påvirke spillerne til å handle etter et ønsket atferdsmønster anses som trenerens viktigste oppgave (Roberts & Potrac, 2014). I lys av Skinners teori om operant betingning, som handler om at menneskers atferd påvirkes av de påfølgende konsekvensene (Peel, 2005; Roberts & Potrac, 2014), kan Kjetils negative tilbakemeldinger, av og til i form av kjeft, betraktes som en straff for den uønskede atferden som spillerne utførte. Dette kan anses som en negativ

forsterkning, med mål om å redusere fremtidige forekomster av tilsvarende atferd, og endre spillernes innsats og handlinger knyttet til hva Kjetil mente var rett (Roberts & Potrac, 2014).

Kjetils beskjed til spillerne om at *du må* understreker tankegangen om at det var opp til spillerne å utføre det de hadde fått beskjed om. Mine analyser viser at Kjetil, i likhet med klubbtrenerne som fremstilles i Hemmestad (2013, s. 110), i denne type situasjoner representerte et lederskap som bygget på en forestilling om at problemet var noe utøveren eide. Kjetil kommuniserte en ønsket atferd fra spillerne, og så var det opp til dem å utføre denne ønskede atferden. I et slikt lys kan det argumenteres for at Kjetil tok en posisjon som kan assosieres med en tradisjonell måte å være trener på, med fokus på en teknisk rasjonalitet og en instrumentell måte å løse problemer på (Curzon-Hobson et al., 2003; Hemmestad, 2013, s. 110). Kjetil hadde en fasit på problemene og forventet at spillerne skulle agere i henhold til denne fasiten. Underveis i treningsaktivitetene ga han fortløpende instruksjoner basert på denne fasiten. Følgende sitat er illustrerende for denne type coaching-situasjoner: *Du må ikke dribble der. Du har to-tre forsvarsspillere rundt deg. Spill enkelt i støtte* (feltnotater). Data fra observasjoner understøtter at dette var typisk for Kjetil i mange coachingsituasjoner på feltet, og viser at han på denne måten konstruerte seg selv i ekspertrollen med besittelse av en sannhet om hva som var rett og galt (Denison, 2011; Hemmestad, 2013). I et kritisk lys kan det argumenteres for at denne type coaching, som ikke tar utgangspunkt i spillernes egne refleksjoner knyttet til situasjonen, kan føre til at spillerne mister friheten til fortolkning og blir begrenset i handlingsvalgene sine (Curzon-Hobson et al., 2003; Hemmestad, 2013; Ronglan, 2008).

Samtidig kan det argumenteres for at de instruerende tilbakemeldingene kunne være til hjelp neste gang spillerne skulle handle i lignende situasjoner, ved å bli minnet på hva situasjonene krevde av dem. De fremtidige situasjonene ville likevel ikke være identiske med situasjonene spillerne fikk tilbakemeldinger på. Som poengtert av Hemmestad (2013) og Ronglan (2008) er en svakhet ved denne type tilnærming at den ikke tar høyde for å trene utøverne på den ustabiliteten og de uventede situasjonene spillerne står overfor i kampsituasjoner. Av og til vil spillere møte situasjoner hvor de må handle på bakgrunn av egen fortolkning og kreativitet (Ronglan, 2008). Hvorvidt spillernes fremtidige valg i lignende situasjoner i hovedsak var preget av Kjetils instruksjoner er vanskelig å besvare, men feltnotatene mine viser flere eksempler på at spillere lyktes i situasjoner som tilsvarte de situasjonene som de samme spillerne tidligere hadde fått strenge og instruerende tilbakemeldinger på. Dette tyder på at Kjetils instruksjoner og krav av og til hadde den effekten han ønsket. Likevel var det en fare for

at Kjetil gjennom instruksjonen kan ha begrenset spillernes bevegelsesalternativer, og diskusjonene over gjenspeiler et viktig aspekt for treneren å reflektere over (Ronglan, 2008). En viktig avveining er knyttet til når det er hensiktsmessig å instruere og når treneren skal la spillerne fortolke situasjonene uten hans aktive innblanding (Becker, 2013; Ronglan, 2008).

Som poengtert av Denison (2007) er en viktig del av trenerens rolle å kunne dele sin erfaringsbaserte kunnskap med utøverne. Gjennom å være klar i budskapet til utøverne ble Kjetils forventninger og krav tydelig kommunisert, som i noen situasjoner kunne være en riktig og effektiv måte å coache på (Becker, 2013; Bond, 2015). Kjetil instruerte ofte spillernes posisjoner og bevegelser, som sitatet illustrerer: *Ikke inn der, kom deg ut bredt når stopperen har ballen [...] Når backen kommer rundt, skal du inn i rommet der. Hver gang.* Dette var taktisk relaterte beskjeder som var knyttet til lagets spillidé. Ifølge Kjetil var denne type konkrete tilbakemeldinger nødvendige for at spillerne ikke skulle feiltolke budskapet hans. Han fortalte i feltsamtaler at tydelighet var avgjørende for at spillerne skulle forstå hva han ønsket og krevde fra dem. Han poengterte at han var klar over at instruksjoner og krav kunne ha en uheldig effekt på spillernes egne refleksjoner og tolkninger, men at slike tilbakemeldinger av og til var nødvendige.

I en toppidrettskontekst stilles det store krav til spillernes innsats og prestasjoner, med et stort fokus på prestasjonsforbedring (Hemmestad, 2013), noe Kjetil understreket i en feltsamtale: *Jeg er ganske på dem, med tanke på hvilke krav jeg stiller.* Videre fortalte han at dette må ses i lys av konteksten og det overordnede målet om å produsere eliteseriespillere til klubbens A-lag. Utsagnet under viser at Kjetil støttet seg til tanken om at idrettscoaching må forstås i sammenheng med den aktuelle konteksten, som i dette tilfellet var kjennetegnet av et sterkt fokus på utvikling og prestasjon:

De har takket ja til en hverdag og et miljø der de blir evaluert hele tiden, både av meg og andre trenere i klubben. Skal man spille for A-laget vil alle mene noe om deg, og det må du tåle. Selv når du spiller for andrelaget, blir det satt børs karakter på deg i avisa.

Utsagnet viser at Kjetil innskrev seg selv i en trenerrolle som skulle forme og oppdra utøveren, i dette tilfellet til å bli en eliteseriespiller. Det å vise at man som spiller tålte mye negativt var tydeligvis et sentralt poeng. I lys av utsagnet kan det argumenteres for at Kjetil også prøvde å «herde dem» for det som kommer. Å komme gjennom nåløyet og bli A-lagsspiller er krevende. Kjetils etterstrebing av en effektiv læringsprosess med synlige

resultater og det å ruste utøverne for det som eventuelt skulle komme, appellerte sannsynligvis til spillere som tålte og etterlevde kravene som ble stilt.

På bakgrunn av observasjoner og feltsamtaler kan det argumenteres for at Kjetil av og til inntok et mekanisk perspektiv, som kan knyttes til Descartes' syn på mennesket som maskin (Hemmestad, 2013, s. 111). Han la vekt på at det var opp til spillerne å tåle krav og tøffe tilbakemeldinger, og å svare på bestillingen hans. Utsagnet om at *det må spilleren tåle* peker mot en innstilling som i liten grad vektla utøvernes følelser, og i samsvar med et behavioristisk perspektiv fokuserte på den observerbare handlingen, i form av prestasjoner (Boghossian, 2006; Roberts & Potrac, 2014). Becker (2013) problematiserer en slik innfallsvinkel, og hevder at mange trenere hverken er i stand til eller bryr seg om utøvernes følelser. Mine observasjoner viser derimot at denne delen av Kjetils trenerskap ikke fremstod svart-hvitt. Betragtninger om at Kjetil utelukkende overså spillernes følelsesliv, og ikke hadde empatiske evner, gjenspeiler ikke et fullstendig bilde av trenerskapet hans. Ifølge mine analyser fremstod Kjetil som autoritær og streng i mange situasjoner, men han viste også andre måter å være i trenerrollen på.

For eksempel viser observasjoner og feltsamtaler at Kjetil fulgte opp og brydde seg om hvordan utøverne håndterte de tøffe tilbakemeldingene. Sitatet under, som er fra en feltsamtale illustrerer dette: *Jeg vet at jeg noen ganger koder litt med hodene deres. Så det er en avveining det også. Det er noe jeg tenker mye på. Hvor mye skal jeg trykke på, og når er det nok?* Kjetils refleksjoner viser at han, til tross for betraktningen om at spillerne måtte tåle tøffe krav og tilbakemeldinger, også vektla betydningen av det pedagogiske og sosiale samspillet mellom seg selv og utøverne. Samtidig som han vektla instruksjer og harde tilbakemeldinger for å få spillerne til å utføre hensiktsmessige handlinger, viser refleksjonen om at slike beskjeder *noen ganger koder litt med hodene* til spillerne at han ikke vurderte denne tilnærmingen som utelukkende ideell. Utsagn som *når er det nok?* og *det er en avveining* tyder på at Kjetil reflekterte over ulike former for tilbakemeldinger, og på hvilken effekt de hadde på utøverne. I harmoni med Becker (2013) støttet han seg til en tankegang om at instruksjon og harde tilbakemeldinger ikke må tas i bruk til enhver tid, og at det er viktig at treneren vurderer når han skal være direkte og streng.

I en feltsamtale fortalte Kjetil om viktigheten av å sette krav til spillerne, og å følge de opp og evaluere de. Han så betydningen av gi positive tilbakemeldinger når de hadde lyktes med noe de hadde fått en negativ tilbakemelding på, som sitatet fra samtalen illustrerer: *De må føle seg sett når de lykkes med noe de har fått negativ tilbakemelding på, så jeg må være observant, og*

gi skryt når det er fortjent. Men det må være ærlighet her og. Ut ifra mine analyser innebar Kjetils ærlige lederstil at han ikke ga ros når han mente at spillerne på bakgrunn av prestasjon og innsats, ikke fortjente det. Vurderte han spillernes innsats som god, til tross for at prestasjonene ikke var som han ønsket, ga han derimot positiv feedback, noe sitatet under viser:

Nå syns jeg du var tøffere med ballen i frispillinga. Jeg ser du prøver å tak i det jeg ba om med tanke på kroppsstilling, og det skal du ha skryt for, for jeg ser det er uvant for deg. Så kommer det en feil på slutten, men det gir jeg f.n i så lenge du prøver. Jeg vet du har hørt meg mye i dag, men jeg har trua på deg vet du.

Sitatet viser at Kjetil ga spilleren positiv feedback for innsats og forsøk, selv om den tekniske utførelsen ikke var som ønsket. I tråd med et behavioristisk syn kan dette betraktes som en positiv forsterkning og belønning, med mål om at spillerne skulle gjenta det Kjetil vurderte som god innsats (Peel, 2005; Roberts & Potrac, 2014). Det kan også trekkes paralleller til et positivt pedagogisk perspektiv, da tilbakemeldingen i hovedsak fokuserte på å forsterke den gode innsatsen, heller enn å vektlegge hvorfor ikke spilleren ikke presterte som ønsket (Light & Harvey, 2017). Dette viser at det som kan anses som bruk av behavioristiske virkemidler som forsterkning og belønning, også kan tolkes som sentrale faktorer for en støttende og positiv lederstil (Berntsen & Kristiansen, 2019; Light & Harvey, 2017; Peel, 2005; Roberts & Potrac, 2014). Som en motvekt til Kjetils kritiske og kontrollerende tilbakemeldinger kan denne beskjeden ses på som støtte og oppmuntring. Oppmuntringen kunne være til hjelp for spilleren i møtet med den aktuelle utfordringen, og bidra til at han opplevde mestring og tilhørighet (Becker, 2013; Berntsen & Kristiansen, 2019; Light & Harvey). Diskusjonen viser hvordan utsagn kan forstås og analyseres ulikt, ut fra hvilken teoretisk forståelsesramme de tolkes inn i. Det kan være vanskelig å gi en ensidig vurdering av hvorvidt Kjetils ros av innsats tilhører en behavioristisk eller en positiv og støttende lederstil, og tolkningene mine peker mot at de rosende tilbakemeldingene harmonerer med begge disse tilnærmingene. Dette til tross for at perspektiv på positiv og støttende pedagogikk myntes på trekk fra konstruktivismen, som betraktes som en motvekt til behaviorismen (Roberts & Potrac, 2014). Ifølge mine data kan Kjetils rosende tilbakemeldinger først og fremst betraktes som en belønning av innsatsen, tilknyttet et mål om at lignende innsats skulle føre til foretrukne handlinger. At ros av innsats i hovedsak ble brukt som virkemiddel når Kjetil opplevde at spillerne forsøkte å gjøre det han ba dem om, tyder på at hensikten hans med slike tilbakemeldinger var knyttet til et mål om en spesifikk atferd, i takt med behaviorismen

(Roberts & Potrac, 2014). Ifølge mine analyser anla ikke Kjetil et konstruktivt og positivt fokus knyttet til spillernes handlinger, men brukte positiv forsterkning for å øke muligheten til at spillerne gjorde mer som han ba dem om. Mine analyser viser også at Kjetil tok i bruk strenge tilbakemeldinger når spillerne beslutninger ikke var i tråd med atferden han hadde foreskrevet som den rette.

Selv om Kjetil var tydelig på hvilke områder han mente spillerne måtte forbedre, forventet ikke Kjetil at de skulle lykkes med enhver involvering. Utsagnet på forrige side viser hvordan Kjetil i liten grad vektla betydningen av spillerens *feil på slutten der*, men isteden fokuserte på at han prøvde. Slik bidro han til å redusere presset om feilfrie prestasjoner, gjennom å fokusere på spillernes innsats og holdninger (Becker, 2013). Kjetil fortalte i feltsamtaler at han til tross for å vektlegge ærlighet knyttet til hva spillerne måtte forbedre, ikke påpekte enhver feil spillerne gjorde, så lenge de forsøkte sitt beste: *Det handler om å vise vilje. Der er jeg nok ganske tøff*. Mange av tilbakemeldingene var på denne måten knyttet til spillernes vilje og innsats. Mine analyser viser at Kjetil, i likhet med klubbtrenerne i Hemmestads (2013) studie, betraktet spillernes vilje som en individuell kraft, og det var spillernes ansvar å ville det nok.

Ris og ros av vilje til å utføre de foretrukne handlingene betydde trolig at Kjetils tolkning av spillernes hensikter i beslutningsøyeblikket dannet utgangspunktet for mange av tilbakemeldingene han ga. Hvorvidt valgene deres ble gjort på bakgrunn av vilje heller enn spillforståelse er derfor betimelig å sette spørsmålsteget ved. Skyldtes dårlige valg i henhold til Kjetils taktiske instruksjoner at spillernes vilje og innsats til å gjøre det riktige var for liten, eller var grunnen til svake beslutninger knyttet til spillforståelsen deres? I Hemmestads (2013) studie representerte landslagstrenerne og klubbtrenerne ulike syn knyttet til dette spørsmålet, og analysene mine argumenterer for at Kjetil delte klubbtrenerens perspektiv om at spillerne av og til mislyktes fordi de ikke ville det nok.

4.1.2 Jørgen

I likhet med Kjetil har Jørgen trenerkurset «UEFA A-lisens». Han mange års fartstid som trener i norske toppfotballklubber, hvor han har vært tilknyttet aldersbestemte lag og A-lag.

Ifølge mine analyser fremstod også Jørgen med en klar tanke om hvordan han ønsket at spillerne skulle agere på banen. Han kommuniserte derimot dette på en annerledes måte enn Kjetil, og fokuserte i stor grad på spillernes vellykkede involveringer. I feltsamtaler omtalte Jørgen sin spill- og coachingfilosofi som *positiv fotball – positiv ledelse*, som ifølge mine data

gjenspeilet lederskapet hans gjennom observasjonsperioden. Dette kom blant annet til uttrykk på denne måten: I forkant av treningene klargjorde han overfor spillerne hva som kjennetegnet gode bilder relatert til de aktuelle læringstemaene. Han ga en muntlig fremstilling av hvordan spillerne individuelt og kollektivt skulle lykkes i ulike faser av spillet. I tillegg fokuserte han på fordelene som en god jobb knyttet til det enkelte læringstemaet ville gi i et større spillperspektiv. I en treningsuke der temaet var *omstilling fra forsvar til angrep* belyste han prinsipper som skulle til for å oppnå de ønskede bildene. Følgende utsagn understøtter dette: *Kompakte og aggressive. Små avstander, og inn og vinn ballen, hele veien. Kan vi spille ballen fremover når vi vinner den? Da er det full fart. Hvis ikke gjør vi laget større og holder ballen.* Han satte også søkelys på muligheter og fordeler ved å lykkes med de aktuelle fokusområdene, noe sitatet under illustrerer:

Gjør vi den jobben i det høye presset bra, har vi kort vei til angrep og mål. [...] Er vi små nok i presset, med tette avstander, da blir vi vanskelig å spille mot gutter.

[...] Her skal vi bli helt rå, gutter, og da skal vi score mål.

Jørgen relaterte de enkelte læringsmålene til et helhetlig spillperspektiv. Ved å kommunisere at det defensive press-spillet kunne føre til å score mål og bli vanskelig å spille mot belyste han potensielle gevinster, samtidig som han relaterte aktuelle læringsmål til et helhetlig spillperspektiv. Fotballspillet logikk handler om å score og hindre mål (Bergo et al., 2002; Ronglan, 2008). Ved å knytte disse elementene til de enkelte læringsmålene og -aktivitetene kan Jørgen ha bidratt til at spillerne opplevde at oppgaver og øvelser ga mening innenfor «det store bildet» (Light & Harvey, 2017, s. 276). At læringen oppleves meningsfull, er ifølge Light og Harvey (2017) en viktig faktor for positive læringsopplevelser, og et viktig aspekt ved positiv coaching. Parallellene Jørgen trakk mellom de enkelte læringsmålene og det fulle spillperspektivet kan tolkes som en begrunnelse for valget hans om å konsentrere treningsfokuset inn mot disse målene. En slik begrunnelse kunne bidra til at spillerne opplevde læringsmålene og -aktivitetene som engasjerende og relevante, og gi en forståelse av hvorfor Jørgen valgte som han gjorde (Light & Harvey, 2017). Jørgens fremstilling av sammenhengen mellom læringsmålene og spillet som helhet kan ha vært meningsskapende, fordi han blant annet pekte på en overordnet hensikt i fotballspillet: Å score mål (Bergo et al., 2002; Light & Harvey, 2017). De potensielle gevinstene han belyste fremmet positive forventninger knyttet til hvilken type situasjoner som kunne forekomme hvis de lyktes med læringsmålene, noe som også anses som meningsfullt (Antonovsky i Light & Harvey, 2017).

Mine observasjoner tilsier at Jørgen la vekt på hva som førte til gode spillsituasjoner

istedenfor å fokusere på handlinger som spillerne måtte unngå. I motsetning til Kjetil tok Jørgen først og fremst i bruk positiv forsterkning, i form av ros (Bernstein i Roberts & Potrac, 2014). Som vist hadde Jørgen et ønske om at spillerne skulle handle etter de ønskede bildene han fremstilte før treningene, og han ga ros når spillerne utførte foretrukne handlinger knyttet opp mot disse bildene. Dette kan betraktes som en handling som er basert på en behavioristisk tilnærming til læring, og harmonerer med Skinners teori om operant betinging, som handler om at menneskers atferd påvirkes av de påfølgende konsekvensene (Peel, 2005; Roberts & Potrac, 2014). Med utgangspunkt i en slik tankegang ville Jørgens rosende tilbakemeldinger føre til at de foretrukne handlingene gjentok seg og at spillernes atferd svarte til bildene Jørgen presenterte (Potrac et al., 2007; Roberts & Potrac, 2014).

Eksempelvis ga Jørgen ros umiddelbart etter at en spiller evnet å beholde roen med ballen i en tilsynelatende presset situasjon, slik sitatet illustrerer: *Jadda! Rolig og fin med ballen der, Oskar. Herlig! Det skal du fortsette å jobbe med.* På tilsvarende måte oppmuntret han en av angrepsspillerne til å gjenta truende bevegelser inn bak motstanderens forsvar: *I dag er du truende. Det siste løpet inn bak der, wow, det er truende. Fortsett med det da, da er du farlig.* I samsvar med positiv pedagogikk og en støttende trenerstil tok Jørgen utgangspunkt i situasjoner spillerne hadde mestret, og fokuserte på hva de håndterte heller enn hva de ikke håndterte (Berntsen & Kristiansen, 2019; Light & Harvey 2017). Spillernes opplevelse av å håndtere og mestre de gitte oppgavene trekkes frem som en viktig faktor for positive læringsopplevelser og indre og autonome former for motivasjon (Berntsen & Kristiansen, 2019). Dette kan Jørgen kan ha bidratt til ved å fremheve deres vellykkede situasjoner. En forsterket følelse av mestring kan ifølge Berntsen og Kristiansen (2019) føre til forbedring av prestasjoner, og opplevelser av glede og meningsfullhet blant spillerne. Samtidig hevdes det at positiv treneratferd ikke handler om å rose spillerne til enhver tid, og at et overforbruk kan virke mot sin hensikt, ved at tilbakemeldingene oppfattes som meningsløse og lite spesifikke (Becker, 2013; Potrac et.al, 2007). Med utgangspunkt i disse påstandene er det nærliggende å tro at den forsterkende effekten av de rosende tilbakemeldingene, og følelsen av *belønning* de førte med seg, ble påvirket av hvor ofte de ble gitt. En viktig avveining for Jørgen ville derfor være knyttet til når det var passende å gi ros, og når det var hensiktsmessig å tilnærme seg spillerne på andre måter (Becker, 2013). Ifølge observasjoner og feltsamtaler ga ikke Jørgen rosende tilbakemeldinger til enhver tid, men var spesielt påpasselig med å skryte når spillerne lyktes med aspekter av spillet hvor de i Jørgens øyne hadde et stort forbedringspotensial. Dette illustreres av tilbakemeldingen han ga *Oskar* (se sitat), som ifølge Jørgens utsagn i en

feltsamtale hadde mye å gå på knyttet til finne roen i spillet. [...] *Og derfor må jeg være på vakt når han lykkes med akkurat det.*

Analysene mine viser at Jørgen ikke forsøkte å rette opp feil hos spillerne, og i en feltsamtale begrunnet Jørgen ønsket sitt om å unngå mye feilretting og negativ tilbakemelding med at en slik form for tilbakemeldinger kunne påvirke spillernes følelser negativt: *Man må være klar over hvordan det du sier påvirker spillerne. Sender jeg som trener ut en «giftpil» må jeg rette opp med seks gode piler for å havne på null igjen.* Jørgens utsagn viser at han vektla spillernes tanke- og følelsesliv i læringssituasjonen, og fokuserte på mer enn den observerbare handlingen. Utsagnet antyder at han, i likhet med de tidligere landslagstrenerne i håndball, fokuserte på hele mennesket og betraktet spillerne som både mentale og kroppslige individer (Hemmestad, 2013, s. 114). Ved å ta hensyn til spillerne følelser forholdt han seg til et moralsk aspekt, og tok valg han mente var for spillernes beste. Ut ifra en forståelse om at de ville bli påvirket uheldig av negative tilbakemeldinger, ville ikke den beste måten å lede dem på være gjennom feilretting og kjeft. Han støttet seg dermed til påstander om at kritiske og instruerende tilbakemeldinger kan virke negativt på spillernes spillopplevelse, gjennom å redusere autonomi, engasjement, motivasjon og frihetsfølelse (Berntsen & Kristiansen, 2019; Denison, 2007; Hemmestad, 2013; Ronglan, 2008).

I lys av et behavioristisk læringssyn kan det likevel argumenteres for at spillerne oftere ville foretatt foretrukne handlinger om Jørgen også hadde tatt i bruk en negativ forsterkning, ved å påpeke hva de gjorde feil (Peel, 2005; Roberts & Potrac, 2014). Kanskje ville strengere tilbakemeldinger i forbindelse med situasjoner spillerne ikke lyktes i, og en fremhevelse av hva de *ikke* måtte gjøre, tydeliggjort bildene knyttet til hva de faktisk *skulle* gjøre. Det er nærliggende å tro at mangel på tilbakemeldinger i en del situasjoner kunne føre til usikkerhet blant spillerne, knyttet til om den handlingen de foretok seg var som Jørgen ønsket eller ikke. Jørgen fortalte i en feltsamtale at han var klar over utfordringen som det utelukkende positive fokuset førte med seg: *Faren er at det ikke blir tydelig nok, ja. Derfor krever det at jeg er klar i gjennomgangen av bildene vi ønsker oss.* Utsagnet bekrefter mine analyser, som viser at han anså tydelighet som en viktig faktor i læringsprosessen, men at han knyttet dette virkemiddelet til å forsterke det gode heller enn å påpeke hva spillerne måtte endre.

Uttalelsen om at giftpiler (negative tilbakemeldinger) påvirket spillerne negativt viser at Jørgen betraktet læringssituasjonen som en sosial prosess. I harmoni med Hemmestad (2013) knyttet han utfordringen med å få det beste ut av spillerne til en relasjonell karakter. Et viktig prinsipp var å ha en spørrende tilnærming, istedenfor å overføre kunnskap på en tradisjonell

måte (Curzon-Hobson et al., 2003; Denison, 2011; Hemmestad, 2013). I så måte representerte Jørgen en moderne tilnærming til idrettscoaching, som i dag preges av sosiologiske perspektiver i større grad enn tidligere (Denison, 2007; Hemmestad, 2013). Feltsamtaler og observasjoner viser at Jørgen ikke så på spillerne som maskiner som kun skulle utføre trenerens instruksjoner. Han bestilte ikke handlinger som han forventet at spillerne skulle utføre på egenhånd, og data fra feltsamtaler og observasjoner viser at han ga uttrykk for en «vi-skalholdning», heller enn en innstilling om at «dere må gjøre som jeg sier». På denne måten representerte han en annen tilnærming enn Kjetil, som inntok en mer styrende og kontrollerende trenerrolle.

Felles for Kjetil og Jørgen var at begge ønsket et bestemt atferdsmønster fra spillerne sine, og tok i bruk forsterkning som et virkemiddel for at de foretrukne handlingene skulle gjennomføres. Diskusjoner har likevel vist at trenernes bruk av dette virkemiddelet kom til syne på ulike måter, og at Kjetil og Jørgen representerte forskjellige prinsipper i deres lederskap. Kjetil inntok en tidvis autoritær og instruerende trenerstil og rettet av og til opp spillernes feil, mens Jørgen fremhevet situasjoner som spillerne mestret.

4.2 Coaching på feltet

Første del av dette kapittelet fokuserer på hvordan trenernes valg og organisering av øvelser og spillsekvenser la til rette for spillernes ferdighetsutvikling. Spesielt fokuseres det på i hvilken grad den fysiske konteksten, i form av banestørrelse og antall spillere, kan ha påvirket spillernes læring i spill-motspillsituasjoner. I den andre delen undersøker jeg hvorvidt trenerne la til rette for balansen mellom styring og frihet i spillrelaterte kontekster, mens jeg i den tredje delen vil belyse i hvilken grad trenerne representerte inkluderende og spørrende tilnærminger.

I lys av Ronglans (2008, s. 117) påstand om at tilrettelegging og veiledning alltid må ses i forhold til hverandre, kan aspekter ved trenerskapet som diskuteres i de tre delene betraktes som «tverrfaglige», ved at de står i et relasjonelt forhold til hverandre. Eksempelvis vil trenernes grad av en spørrende tilnærming, som diskuteres i 4.2.3, påvirke spillernes frihet innenfor spillstrukturen (Hemmestad, 2013; Ronglan, 2008), som diskuteres i 4.2.2. I lys av moderne læringsperspektiver og idrettspedagogiske bidrag vil jeg undersøke hvordan tilrettelegging av spillernes refleksjoner og fortolkninger ble påvirket av både aktivitetsform, grad av spillstruktur og trenernes spørrende og instruerende tilnærming. Tredelingen er ment for å beholde en viss orden og struktur i diskusjonene.

4.2.1 Spilltrening – valg av aktiviteter

Ifølge mine observasjoner var spill-motspilløvelser gjennomgående for Kjetils og Jørgens treninger. Ronglan (2008 s. 130) hevder at slike øvelser kan betraktes som funksjonelle og konkurranselike aktiviteter. Ifølge mine observasjoner ble det lagt til rette for øvelser som fokuserte på spill-motspillsituasjoner, som er et sentralt aspekt i de åpne lagspillene (Hemmestad, 2013; Ronglan, 2008). På den måten fikk spillerne trening i å håndtere uforutsigbare og uventede situasjoner som med- og motspillerne skapte (Hemmestad, 2013; Ronglan, 2008). Ferdighetsbegrepet i fotball knyttes til en fortolkende, relasjonell og kampdimensjonal karakter, hvor et viktig element er spillernes evne til å oppfatte situasjoner og handle hensiktsmessig (Bergo et al., 2002; Dreier et al., 2009; Eggen, 2003). Nærmest uavhengig av hva temaet for treningene var, foregikk aktivitetene i en spill-motspillkontekst, der spillerne måtte forholde seg til motstandere. Gjennom en slik form for aktivitet fikk de øvd på å kjenne igjen situasjoner og håndtere dem på en passende måte, noe som trekkes frem som et sentralt trekk ved praktisk rasjonalitet (Ronglan, 2008). Feltsamtaler med både Kjetil og Jørgen bekrefter at de ønsket å legge til rette for øvelser som plasserte spillerne i det Ronglan (2008, s. 39) kaller for problemløsnings situasjoner, hvor utfordringen var å foreta gode beslutninger. *De må bli satt i situasjoner der de må ta valg ut ifra hvordan de oppfatter miljøet rundt dem* (Jørgen, feltsamtale). Læringsmiljøet trenerne la til rette for tilsvarte på mange måter miljøet i en fotballkamp, som kjennetegnes av å måtte håndtere motstand (Bergo et al., 2002; Ronglan, 2008).

Ifølge mine observasjoner forekom teknisk isolert trening kun unntaksvis, da i form av pasningsøvelser som en integrert del av oppvarmingen. Ifølge Ronglan (2008, s. 134) er en slik form for trening lite relevant for utvikling av spillkompetanse, som i lagspill kommer til uttrykk gjennom samhandling i et levende spill (s. 73). På en annen side hevder Dreier et al. (2009, s. 25) at mange delferdigheter må gjentas til de blir automatisert. Fra et kritisk perspektiv kan man stille spørsmål om Kjetil og Jørgen ivaretok dette aspektet av spillernes utvikling i stor nok grad gjennom å vektlegge mye spill-motspillaktiviteter. Med utgangspunkt i aktivitetsprinsippet (Ronglan, 2008, s. 126) kunne større grad av isolerte tekniske øvelser ha lagt til rette for flere repetisjoner og ballberøringer for spillerne, som ville vært viktig for å få større kvalitet i spill-motspilløvelsene. Eksempelvis kunne en oftere bruk av pasningsøvelser uten motstand tilrettelagt for gjentakende terping på presisjon og ballbehandling – ferdigheter som kjennetegner gode spillere (Dreier et al., 2009).

Kjetil hevdet i en feltsamtale at det ble stilt store krav til spillernes tekniske nivå, men at det var viktig å trene på utførelsen i mer sammensatte situasjoner enn det som var tilfelle i isolerte pasningsøvelser: *Når de er på dette nivået, er det en forutsetning at de allerede har tekniske ferdigheter i verktøykassa. Så må de øve på å bruke ferdighetene riktig.* Utsagnet kan tolkes som en forståelse av at spillerne måtte ha utviklet et stort teknisk repertoar tidligere i karrieren, og at de nå måtte videreutvikle disse ferdighetene i spill-motspillkontekster for å tilpasse seg høyere nivåer. Kjetils sitat harmonerer med spillkompetanse- og fotballferdighetsbegrepene til henholdsvis Ronglan (2008, s. 72) og Bergo et al. (2002, s. 63), som argumenterer for at det er lite hensiktsmessig å forstå den tekniske utførelsen som et isolert aspekt ved spillet. Komplekse og kamprelaterede spill-motspillsituasjoner krever at spillerne både oppfatter, velger og utfører, og disse evnene er uløselig knyttet til hverandre (Bergo et al., 2002; Dreier et al., 2009). Selv om tekniske ferdigheter fremheves som en av de viktigste faktorene for god spillkompetanse, vil ikke slike ferdigheter isolert sett være tilstrekkelige for å løse komplekse spillsituasjoner. Den tekniske utførelsen vil kun være til nyttig bruk når situasjonen, som fortolkes av spilleren, tillater det (Bergo et al., 2002; Dreier, 2009; Ronglan, 2008; Telseth & Tin, 2021). Mine observasjoner viser at begge trenerne, gjennom valg av spillrelaterede øvelser, støttet seg til denne tankegangen. Kjetil bekreftet i en feltsamtale at han betraktet spillernes oppfattelsesevne som avgjørende for gode prestasjoner: *Mange av dem mangler litt der, og da får de ikke brukt de tekniske ferdighetene godt nok heller.*

Samtidig vil heller ikke spillernes oppfattelses- og beslutningsevne alene være tilstrekkelig for å løse situasjoner, og en god teknisk kompetanse er nødvendig for at spillerne skal mestre utførelsen i handlingsøyeblikket (Bergo et al., 2002; Dreier, 2009). I lys av dette kan det hevdes at det ikke er et enten-eller-forhold mellom isolerte tekniske øvelser og spill-motspilløvelser, men et både-og. Et sentralt spørsmål er derfor om spillernes tekniske ferdigheter isolert sett var på et tilstrekkelig høyt nivå, eller om trenerne burde ha satt av mer tid til spesifikk teknisk terping.

4.2.1.1 Den fysiske spillkonteksten - Deløvelser

Mange deløvelser foregikk på små avgrensede områder. I en feltsamtale begrunnet Jørgen dette med at spillerne måtte utfordres til å ta valg på kort tid: *Jeg liker å jobbe på små områder, nesten uansett. Da tvinges de til å gjøre raske valg.* Denne måten å tilrettelegge for læring på gjenspeiler teoretiske betraktninger om at evnen til å foreta raske og

hensiktsmessige beslutninger kjennetegner gode spillere (Bergo et al., 2002; Eggen, 2003). Jørgens utsagn harmonerer også med påstanden om at justering av banestørrelse påvirker tidspresset og spillernes forutsetninger for å ta beslutninger (Bergo et al., 2002; Light et al., 2014; Ronglan, 2008). Ifølge mine observasjoner ble spillerne ofte delt i mindre grupper slik at antall med- og motspillere var redusert sammenlignet med i en fotballkamp. En fordel med liten spillflate og færre spillere var at spillsituasjonene forekom hyppig og fremstod oversiktlige for spillerne, noe som harmonerer med forenklingsprinsippet i undervisningsmodellen TGfU (Light & Harvey, 2017; Ronglan, 2008).

Den begrensede banestørrelsen kan knyttes til en viktig balanse som Kjetil og Jørgen måtte ta hensyn til. Denne balansen handlet om grad av utfordring på den ene siden, og spillernes mestringsfølelse på den andre (Light et al., 2014; Ronglan, 2008). Ronglan (2008) hevder at treneren må designe et miljø som passer til øvelsens formål, samtidig som det tilrettelegger for en hensiktsmessig balanse mellom spillernes opplevde mestring og grad av utfordring. Med utgangspunkt i hvordan det fysiske miljøet påvirker balansen mellom utfordring og mestring (Light et al., 2014) er Jørgens ønske om å utfordre spillernes beslutningstaking *på små områder*, interessant å diskutere opp mot filosofien hans om å praktisere positiv ledelse. Et dilemma knyttet seg til graden av situasjonenes *håndterbarhet* (Antonovsky i Light & Harvey, 2017, s. 275) og ønsket om at spillerne skulle ha dårlig tid med ballen. Med en visshet om at faren for at tekniske feil og beslutningsfeil var større når tidspresset var stort, aktualiseres følgende spørsmål: I hvilken grad skulle han gjennom utforming av det fysiske miljøet vektlegge spillernes mestringsfølelse, og i hvilken grad skulle de utfordres til å foreta raske valg?

Ifølge mine analyser fremstod forholdet mellom utfordring og mestring som en sentral avveining i Jørgens refleksjoner, noe følgende utsagn fra en feltsamtale illustrerer: *De må oppleve mestring, men det kan ikke bli for enkelt heller [...] Hvor store rom de skal få jobbe i er derfor noe jeg må vurdere hele tida.* Utsagnet og mine observasjoner viser at dilemmaer som er til stede i coachingprosessen ikke alltid kan løses av fastsatte metoder (Hemmestad, 2013; Jones & Wallace, 2006). I harmoni med Jones og Wallace (2006) viser utsagnet hans at han vektla betydningen av sin egen observasjons- og vurderingsevne for å styrke balansen mellom utfordring og mestring. Jørgens utsagn fra samtaler med assistenttreneren som: *Jeg fikk ikke helt de bildene jeg ville, kanskje jeg skulle gjort banen større [og] i dag ble det kanskje litt for lett for angrepslaget*, kan tolkes som refleksjoner knyttet til denne avveilingen. Analysene mine viser at han av og til endret banestørrelsen underveis i aktiviteten. I samsvar

med teori om orkestrering, fulgte han ikke forhåndsbestemte planer og regler, men gjorde tilpasninger på bakgrunn av egne analyser (Bjørndal & Ronglan, 2019; Jones & Wallace, 2006).

Jørgen fortalte i feltsamtaler at utforming av aktivitetene måtte samsvare med temaet for den enkelte treninga, slik at spillerne opplevde å [...] *lykkes med det vi ønsker*. Ordene *det vi ønsker* kan relateres til handlingene Jørgen var på jakt etter. Utsagnet tyder derfor på at vurderingene hans knyttet til justering av banestørrelse tok utgangspunkt i hvorvidt spillerne produserte handlinger som gjenspeilet idealbilder og mål for treninga. Som Ronglan (2008) hevder må aktivitetene gjenspeile formålet med treninga, og Jørgens utsagn tyder på at han i tillegg til å vektlegge en hensiktsmessig balanse mellom utfordring og mestring, også fremhevet viktigheten av at treningsinnholdet måtte vurderes i lys av det aktuelle fokusområdet. Utsagnet kan tyde på at en hensiktsmessig balanse mellom mestring og utfordring ikke var et mål i seg selv, men isteden måtte være tilknyttet gode og foretrukne læringsbilder og -situasjoner.

En annen faktor som påvirker avveilingen mellom spillernes utfordring og mestring, og i hvilken grad treneren får oppfylt ønsket om foretrukne læringssituasjoner, er fordelingen av antall angreps- og forsvarsspillere (Light et al., 2014; Jones & Ronglan, 2018; Ronglan, 2008). Enkelte av spill-motspilløvelsene både hos Kjetil og Jørgen foregikk med bruk av «overtallsspillere», som sørget for at laget som til enhver tid hadde ball var i numerisk overtall. Kjetil og Jørgen bekreftet i feltsamtaler at overtallsspillere ble brukt med en hensikt om å øke sjansen for at spillerne skulle mestre situasjoner og at foretrukne handlinger skulle forekomme hyppigere. I harmoni med forenklingsprinsippet i TGfU (Ronglan, 2008, s. 136) førte bruk av overtallsspillere til at ballfører hadde flere alternative handlingsvalg. Gjennom mindre tidspress og større grad av forenklede situasjoner ble det dermed enklere å være på laget med ballen, mens det ble vanskeligere å være forsvarsspiller (Jones & Ronglan, 2018; Ronglan, 2008). Dette grepet kan vurderes som en kompensasjon for den begrensede banestørrelsen trenerne ofte utformet. Analysene mine viser at også bruken av overtallsspillere ble tilpasset i én og samme økt. For eksempel endret Jørgen lagsammensettingen i en ballbesittelsesøvelse som i utgangspunktet bestod av to lag med sju spillere. Etter første sekvens ga han beskjed til én spiller på hvert av lagene om å være overtallsspiller, slik at de neste sekvensene foregikk seks mot seks, i tillegg til de to spillere som nå var på ballførende lag. I en feltsamtale begrunnet Jørgen dette valget med at han opplevde første sekvens som kaotisk, og at spillerne ikke fant roen med ball. Ifølge mine

observasjoner bidro tilpasningen til at spillerne i større grad mestret de aspektene ved spillet som var relatert til treningens mål og temaer, som var *ro med ball* og *vending av spill*. Dette eksemplifiserer hvordan trenere kan tilpasse situasjoner ut ifra hvorvidt spillerne mestrer de tilrettelagte aktivitetene, og i hvilken grad de ønskede handlingene kommer til syne (Jones & Ronglan, 2018; Jones & Wallace, 2006).

4.2.1.2 Den fysiske spillkonteksten - Spillsekvenser

Spillets grunnleggende logikk knyttet til å score og hindre mål utgjorde en sentral del av treningene, og spillsekvenser ble vektlagt. Utforming av spillsekvensene fremstod ulikt hos trenerne. Det må ses i sammenheng med at antall spillere var betydelig flere da Kjetil var trener enn i perioden jeg observerte Jørgen. Kjetils treninger bestod ofte av spillsekvenser 11 mot 11, mens Jørgen tilrettela for mye sju mot sju-spill.

Mange av Kjetils 11 mot 11-sekvenser ble gjennomført på full bane, og i feltsamtaler betraktet han disse sekvensene som en erstatning for kampene laget hadde mistet grunnet covid-19-situasjonen. Samtidig påpekte han at denne aktivitetsformen var hensiktsmessig for spillernes reelle spillkompetanse: *Det blir jo ikke mer likt vanlig kamp enn det*. Han understøttet dermed tanken om at aktivitetene og læringsmiljøet bør samsvare med de fysiske forholdene som ligger til grunn i kampsituasjon (Bergo et al., 2002; Eggen, 2003; Light et al., 2014; Ronglan 2008). Læringsprosessen knyttet til fullskalaspillet innebar et nært samspill med «virkeligheten», ved at spillerne fikk øvd i omgivelser som langt på vei gjenspeilet en reell kampkontekst (Ronglan, 2008, s. 79).

Enkelte av Kjetils spillsekvenser med 11 spillere på hvert lag foregikk også på mindre spilleflater enn full bane. I lys av Mouchet (i Light et al., 2014) var det tidsmessige presset større, og spillerne måtte handle raskere i disse spillsekvensene enn i fullskalaspillet. Slik kunne spillerne trene på å foreta raske og hensiktsmessige beslutninger. Spillernes *bevissthet i handling* ble trent i de tidspresede situasjonene, og kroppslige erfaringer og taus kunnskap lå til grunn for spillernes valg (Mouchet i Light et al., 2014, s. 261; Ronglan, 2008). I likhet med deløvelsene på begrensende spillflater kan spillsekvensene på mindre bane ha sørget for at spillerne ikke hadde tid til å analysere og tolke enkeltelementer ved situasjonene. I den forbindelse fikk de trening i å gjenkjenne situasjonenes helhet umiddelbart, og disse spillsekvensene kunne derfor betraktes som en måte å utvikle spillernes intuitive beslutningstaking og tause kunnskap på (Light et al., 2014; Ronglan, 2008).

Ved spillsekvensene på full bane, hvor spillerne hadde bedre tid til å foreta valg og handlinger, var trolig deres rasjonelle, reflekterende bevissthet i større grad fremtredende (Mouchet i Light et al., 2014, s. 261). Ifølge mine observasjoner var spillerne i upressede situasjoner oftere i fullskalaspill enn i spillsekvensene på mindre spillflater. I situasjonene hvor den tidsmessige tilgjengeligheten var stor spilte trolig taktiske vurderinger en større rolle for spillernes beslutninger, blant annet basert på lagets spillidé (Grehaigne et al. i Light et al., 2014). Som en motsetning til de tidspresede situasjonene hvor spillerne tok intuitive valg, åpnet Kjetils fullskalasekvenser opp for at spillerne i større grad kunne øve på å gjøre taktiske beslutninger knyttet til den valgte strategien (Grehaigne et al. i Light et al., 2014). På en annen side viser mine analyser at spillerne også i fullskalasekvensene ble plassert i tidspresede situasjoner hvor de måtte handle raskt. Ifølge mine observasjoner var de tidspresede situasjonene ofte koblet til handlinger der laget med ballen var i angrep på siste tredjedelen av banen. Denne observasjonen kan ses i lys av fotballspilletts egenart, hvor oppgaven med å hindre motstanderen i å score mål er sentral (Bergo et al., 2002; Dreier et al., 2009; Ronglan, 2008). At laget som forsvarte seg prioriterte et numerisk overtall i situasjoner i nær avstand til eget mål, med en hensikt om å begrense ballførers tid og plass, var derfor logisk. Selv om banestørrelsen var større og tidspreset totalt sett mindre i spillsekvensene på full bane, viser observasjoner at enkelte tidspresede situasjoner lignet på situasjoner i spillet på mindre bane. Dermed la også fullskalaspillet til rette for at spillerne fikk trening i å kjenne igjen situasjoner umiddelbart og handle intuitivt (Light et al., 2014; Ronglan, 2008).

Sammenlignet med Kjetils 11v11-spill, la Jørgens spillsekvenser som ofte foregikk sju mot sju, til rette for at enkeltspilleren var direkte involvert i flere situasjoner, og tok i større grad hensyn til aktivitetsprinsippet (Ronglan, 2008, s. 126). Det reduserte antallet med- og motspillere gjorde situasjonene og handlingsalternativene mer oversiktlige, noe Ronglan (2008, s. 134) hevder kan være fordelaktig i utviklingen av spillkompetanse. Spillsekvensene kan anses som *forenklede spillsituasjoner*, som utgjør en hjørnestein i undervisningsmodellen TGfU (Ronglan, 2008, s. 134). Fra et kritisk perspektiv kan det likevel argumenteres for at spillsekvenser med betydelig færre spillere enn i en kamp ikke kunne nå samme funksjonalitet som et fullskalaspill, da antallet handlingsalternativer og spillere å forholde seg til ikke tilsvarte kampkonteksten. Dette belyser enda en avveining trenerne måtte forholde seg til. I hvilken grad skulle funksjonalitet knyttet til kampsituasjonen prioriteres, og i hvilken grad skulle antall involveringer og mer oversiktlige situasjoner prioriteres? Grunnet det reduserte antallet spillere Jørgen hadde til rådighet sammenlignet med Kjetil, kan sju mot sju-spillet

tolkes som den mest kompliserte spillkonteksten han kunne tilrettelegge for. Kjetil hadde på sin side flere valgmuligheter knyttet til utforming av det fysiske miljøet i spillsekvenser, og vektla spesifisitet og funksjonalitet i større grad enn prinsippene om aktivitet og forenkling (Bergo et al., 2002; Ronglan, 2008).

4.2.2 Styring og frihet

I denne delen vil jeg belyse hvordan Kjetil og Jørgen tilnærmet seg forholdet mellom styring og frihet, knyttet opp mot lagets spillidé og struktur og spillernes beslutningstaking i spillmotspillkontekster.

Ifølge mine observasjoner la både Kjetil og Jørgen til rette for læringssituasjoner som beveget seg mellom å vektlegge spillstruktur og prinsipper på den ene siden, og spillernes subjektive og intuitive beslutningstaking på den andre. I feltsamtaler understreket Jørgen nødvendigheten av en felles spillplan, men fremhevet også spillernes evne til å løse oppgaver på selvstendig vis, slik utsagnet illustrerer: *Vi må ha en plan og en felles forståelse, det kan ikke bli tilfeldig heller. Men mye av læringen handler om at de må ta selvstendige valg.* Utsagnet harmonerer med betraktningen om at det ikke er et spørsmål om det ene eller det andre, og at treneren ikke får frem spillernes beste hverken ved å overkontrollere eller gi dem en ubegrenset frihet (Jones & Wallace, 2006, s. 52).

4.2.2.1 Styrende retningslinjer

Mine analyser viser at begge trenerne hadde en klar formening om i hvilken grad en prestasjon var god eller ikke. De fremstod også tydelige på hvordan de ønsket at spillerne skulle fremstå i ulike aspekter av øvelser og spillsekvenser. Dette kom til syne gjennom Kjetils ærlige og tydelige tilbakemeldinger, som i hovedsak var preget av ros og ro, og Jørgens fremstilling av idealbilder. Selv om trenernes pedagogiske tilnærminger var ulike, viser felldata at begge ønsket og forventet bestemte handlinger av spillerne. Med klubbens mål om å utvikle egenproduserte eliteseriespillere ga A-lagets spillfilosofi føringer for hvilke lagmessige prinsipper og individuelle rollekrav som gjaldt også for juniorlaget. Spillfilosofien viste seg blant annet gjennom en gitt formasjon og en innarbeidet spillplan.

I perioden jeg observerte Kjetil kom klubbens og lagets taktiske retningslinjer til syne i de mange spillsekvensene som foregikk 11 mot 11. Analysene mine viser at Kjetil, gjennom sin instruerende tilnærming, påvirket spillerne til å utføre bestemte rollebevegelser og pasningsvalg som var en implementert del av spillestilen. I løpet av spillsekvenser stoppet han

av og til spillet, «frøys bildet» og instruerte spillerne. De instruerende beskjedene handlet blant annet om hvilke utgangsposisjoner spillerne skulle inneha i etablerte angreps- og forsvarsfaser, og hvilke bevegelser de skulle utføre i gitte situasjoner. Slike laginterne regler er hensiktsmessige for å gjøre spillernes samspill og beslutninger enklere, og betraktes som en avgjørende forutsetning for en god lagprestasjon (Bergo et al., 2002; Olsen, 2011; Ronglan, 2008). I et slikt perspektiv kan Kjetils tydelighet og instruksjon ha vært fordelaktig for at spillerne skulle forstå deres egne roller i den ønskede formasjonen, og samtidig forutsi hvordan medspillerne ville handle i bestemte situasjoner. Ronglan (2008, s. 83) hevder derimot at en slik tilnærming alene ikke er tilstrekkelig for at bevegelsesløsningene blir personlig kroppsliggjort og integrert i spillernes personlige kompetanse. I lys av moderne idrettspedagogiske bidrag kunne Kjetils bruk av instruksjon redusere spillernes handlingsalternativer og hindre refleksjoner, kreativitet og innovasjon, som er nødvendige faktorer for å løse uforutsette oppgaver (Curzon-Hobson et al., 2003; Hemmestad, 2013; Jones & Wallace, 2006; Ronglan, 2008).

Kjetil ga ofte detaljerte instruksjoner, men noen ganger var tilbakemeldingene av en mer overordnet karakter. Blant annet minnet han spillerne på at ambisjonen om presse motstanderlaget høyt i banen var en del av identiteten deres, slik sitatet belyser: *Dere har grei kontroll defensivt, men dere kan ikke være fornøyde bare med å ligge der og forsvare ledelsen. Det er ikke en del av identiteten vår.* Ønsket om å presse høyt kunne tolkes som et sentralt prinsipp i klubbens og lagets spillidé, og ga føringer for spillernes handlinger (Bergo et al., 2002; Ronglan, 2008).

Overordnede prinsipper, som ifølge Olsen (2011) må arbeides mye med i treningssammenheng, fremstod som et sentralt virkemiddel også i Jørgens trenerskap. Han knyttet prinsippene til idealbilder og innlæringen av de ulike spillfasene, heller enn et strukturert spillemønster. *Rolig og truende* var eksempler på begreper Jørgen ofte gjentok overfor spillerne. Begrepene kan i utgangspunktet anses som «formasjonsnøytrale», men analysene mine viser at disse prinsippene innebar forskjellige betydninger for de ulike posisjonene spillerne bekledd på banen. Formasjon og spillestil kan dermed sies å ha lagt føringer for hvordan prinsippene skulle praktiseres for den enkelte spilleren, selv om dette i Jørgens tilfelle ikke kom til uttrykk gjennom fullskalaspill. Analyser av Jørgens beskjeder antyder at *truende* blant annet betydde å utføre løp i bakrom for angrepsspillerne, mens det for midtstopperne og sentrale midtbanespillere handlet om å foreta fremoverrettede pasningsvalg. En overordnet beskjed angående spillernes pasningsvalg var: *Fremover når det er mulig*

gutter (Jørgen, feltnotater). Prinsippet førte trolig til at spillerne spilte ballen fremover oftere enn om denne beskjeden ikke hadde blitt kommunisert (Ronglan, 2008, s. 45).

4.2.2.2 Subjektive beslutninger?

Samtidig som formasjon, spillplan og prinsipper lå til grunn for spillernes handlingsvalg, viser feltdata at trenerne også vektla betydningen av at spillerne tok beslutninger på bakgrunn av hva de selv oppfattet som hensiktsmessig. Observasjoner og feltsamtaler viser at spesielt Jørgen støttet seg på Ronglans (2008, s. 47) tanke om at spillernes kreative problemløsning er en nødvendighet for utviklingen deres. Som belyst i tidligere diskusjoner representerte Kjetil en mer styrende lederstil, men i en feltsamtale fortalte han at han ikke ønsket at en oppskrift skulle følges slavisk:

Jeg tror retningslinjene om hvor spillerne skal bevege seg er ganske klare. Men det kan variere hvem som går i de ulike rommene, så vi ønsker ikke å låse oss ved å følge en oppskrift helt slavisk. Det er hele tida ulike situasjoner, og de må flytte seg dit de føler er riktig ut ifra bildet de ser.

Betraktningen om at retningslinjene var klare, men at spillerne samtidig måtte handle etter hva de følte var riktig, peker mot at Kjetil vektla en balanse mellom styring og frihet. En slik balanse er hensiktsmessig ut fra spillets kompleksitet (Ronglan, 2008). Selv om han ofte var instruerende, tyder utsagnet på at han ikke forstod spillerne som passive utførere eller «sjakkbrikker» som skulle detaljstyres. I noen spillsituasjoner var det bestemt at enkelte bevegelser skulle foretas uten at Kjetil hadde definert *hvem* som skulle utføre dem. Dette illustreres i dette sitatet fra mine feltnotater: *Da må én av dere inn i rommet her. Hvem er ikke så viktig, men den bevegelsen må komme fra én av dere. Og den andre inn bak.* I harmoni med Ronglan (2008) hadde spillerne valgmuligheter innenfor den laginterne strukturen, og enkelte ganger var det opp til deres relasjonelle forståelse å foreta gode situasjonsbestemte beslutninger.

Kjetils tilrettelegging for subjektive beslutninger innenfor spillstrukturen viste seg også i forbindelse med et spillprinsipp om at spillerne skulle ønske å motta ball. Han ga dem beskjed om å finne rom hvor de kunne tilby seg for ballfører, selv om dette innebar andre bevegelser enn de som var fremtredende i spillideen. Følgende sitat er hentet fra en observasjon: *Bli du tatt opp der, så må du se om du kan finne deg rom lavere i banen, ned her og vise deg for eksempel. Du må leve med, og frigjøre deg.* Beskjeden om å leve med kan betraktes som en oppmuntring til å foreta selvstendige vurderinger. Dette samsvarer med tankegangen om at

spillerne må ta avgjørelser på bakgrunn av egen fortolkning i komplekse og uforutsette situasjoner (Hemmestad, 2013; Ronglan, 2008). Selv om Kjetil ga spillerne beskjed om å leve med spillet, og i feltsamtaler fortalte at de ikke måtte låse seg til et bestemt system, presenterte han derimot egne forslag til handlingsvalgene deres. Han ga ikke et konkret mønster å følge, men iscenesatte ulike scenarier og løsninger overfor spillerne, som dette sitatet fra mine feltnotater eksemplifiserer: *Hvis han går i press der, så kan du jo bare bevege deg ut her, så er du fri*. Et slikt løsningsforslag kan ha begrenset spillernes mulige handlingsalternativer og redusert graden av refleksjonene deres (Hemmestad, 2013; Ronglan, 2008). Med utgangspunkt i et konstruktivistisk perspektiv fratok Kjetil dermed spillernes mulighet til å konstruere sin egen kunnskap (Boghossian, 2006; Cushion, 2011; Light & Wallian, 2008; Roberts & Potrac, 2014). Selv om han la til rette for en balansegang mellom det som var styrt og det som var fritt, og i feltsamtaler påpekte betydningen av at spillerne måtte foreta egne beslutninger, viser analysene mine at han vektla en stor grad av styring. Den styrende tilnærmingen belyses også vedrørende Kjetils gjennomføring av «diskusjonssirkelen» seinere i oppgaven.

I motsetning til Kjetil ga Jørgen sjelden instruksjoner eller løsningsforslag, og det var opp til spillerne selv å kjenne igjen situasjoner og håndtere dem på en passende måte. Istedenfor å gi spillerne svaret på utfordringene som oppstod, viser observasjoner og feltsamtaler at han lot dem selv tolke situasjonene. På den måten kunne spillerne konstruere sin egen forståelse gjennom handling og refleksjon, som ifølge flere teoretiske bidrag er viktig for gode læringsprosesser (Boghossian, 2006; Light & Wallian, 2008; Roberts & Potrac, 2014).

Spillerne måtte individuelt og lagmessig gjøre egne vurderinger knyttet til prinsippene og idealbildene Jørgen hadde presentert. En konkret spilleoppskrift forelå ikke, og selv om Jørgen formidlet prinsipper, innebar disse i stor grad en åpenhet overfor spillernes egne fortolkninger. Prinsippet om å spille ballen fremover når det var mulig kan som nevnt ha begrenset spillernes mulige handlingsalternativer (Ronglan, 2008, s. 45). Det var derimot opp til spillerne selv å tolke *når* det var mulig. Hva én spiller tolket som mulig, behøvde ikke nødvendigvis samsvare med hva en annen tolket som mulig, og det kan argumenteres for at Jørgen ivaretok spillernes subjektive vurderinger knyttet til handlingene som skulle utføres. Jørgens prinsipper åpnet for at spillerne kunne foreta handlinger med utgangspunkt i egne forutsetninger. Slik la han til rette for spillernes personlige skapelsesprosess, noe Ronglan (2008, s. 83) anser som avgjørende for at den tilegnede kompetansen skal kunne brukes i konkrete og komplekse situasjoner. På samme måte var det opp til angrepsspillerne å vurdere

hva som var hensiktsmessige bevegelser i den enkelte situasjon knyttet til å være *truende*. Jørgen fortalte dem ikke hvor de skulle bevege seg til enhver tid, og på denne måten representerte han en forståelse av at spillernes læring skjer gjennom aktivitet i miljøet, og ikke gjennom å bli fortalt hva man skal gjøre (Dewey i Light & Harvey, 2017).

Selv om enkelte interne spillregler og -prinsipper ble benyttet, tyder feltdata på at Jørgens pedagogiske tilnærming harmonerte med Deweys prinsipp om «learning by doing», gjennom tilrettelegging for spillernes handling, tenkning og utprøving i møtet med omgivelsene (Ronglan, 2008, s. 78). Jørgens prinsipper fremstod mindre begrensende og styrende, og mer mulighetsskapende, enn motsatt. Beskjeden om å spille ballen fremover når spillerne selv følte det var mulig var også knyttet til et ønske om ikke å begrense dem med tanke på hva de var i stand til å få til: *Det er jo høyere risiko å vende opp i trange rom enn å spille støttepasninger. Men vi må la de prøve, og tillate feil, ikke begrense de* (Jørgen, feltsamtaler). Utsagnet kan tolkes som en tanke om at spillernes utforskning knyttet til å prøve og feile var nødvendig for at de skulle lære seg å håndtere komplekse spillsituasjoner. Også mine observasjoner viser at Jørgen tillot feil. Blant annet oppmuntret han spillerne da de ikke lyktes med det de forsøkte, noe dette utsagnet fra feltnotatene mine illustrerer: *Synd. Bra forsøk. Neste situasjon*. I harmoni med Light og Harvey (2017) viser observasjonene mine at Jørgens oppmuntrende beskjeder bidro til at spillerne følte en trygghet til å foreta kreative og «risikofylte» beslutninger også i etterkant av en mislykket situasjon. Det kreative elementet som Jørgen på den måte la til rette for, anses som avgjørende for å løse komplekse og uforutsette spillsituasjoner (Olsen, 2011; Ronglan, 2008).

Nødvendigheten av spillernes frie tolkning og utprøving understøttes av følgende utsagn, som er hentet fra en feltsamtale med Jørgen: *Det er viktig at spillerne får utfolde seg. På øverste nivå blir alt gjennomanalysert, så bare å følge en plan er ikke nok, det tar motstanderen ut*. Utsagnet om at en plan ikke er nok *på øverste nivå*, kan kobles til betraktningen om at de beste spillerne kjennetegnes av en god praktisk sans og mestring av det dynamiske fysiske miljøet (Bourdieu i Light et al., 2014). Jørgens utsagn strider mot den tekniske rasjonalitets tankegang om at oppgaver kan løses instrumentelt, og støtter seg isteden på tanken om at spillernes bakgrunn for beslutninger må inneholde et subjektivt aspekt for å kunne håndtere motstanden på en hensiktsmessig måte (Light et al., 2014; Ronglan, 2008; Schön, 2001).

En potensiell utfordring knyttet til Jørgens vekting av mye frihet handlet om at han på samme tid måtte være tydelig på idealbildene og prinsippene som lå til grunn for spillideen. Samtidig som mange spillsituasjoner var avhengig av spillernes fortolkning, ville det ikke vært ideelt å

tilrettelegge for en ubegrenset grad av frihet (Jones & Wallace; Ronglan, 2008). Mangel på struktur hadde gjort samhandlingen både kaotisk og vanskelig (Ronglan, 2008). I takt med Jones og Wallaces (2006) illustrasjon om at fuglen flyr sin vei om man holder den for løst, er det problematisk med 16 spillere som «flyr» i 16 retninger med hver sin spillidé. Det kan argumenteres for at det begrensede antallet tilfeller av at Jørgen tilnærmet seg spillerne gjennom å gi instruksjer og kritiske tilbakemeldinger, potensielt kunne medvirke til at spillernes opplevde mangel av en felles plan og spillstruktur. Ved å la være å påpeke dårlige beslutninger kunne det være vanskelig for spillerne å oppfatte at disse valgene ikke harmonerte med taktikken. I en feltsamtale hevdet Jørgen at han var klar over denne utfordringen, og at tilnærmingen hans satte krav til tydeliggjorte bilder i forkant av treningene: *Det krever at jeg er tydelig. Gjennom å være tydelig på bildene av hvordan vi skal se ut slipper jeg å feilrette dem. Men det er en balanse. Det må jo bli rett også.*

Selv om Jørgen vektla spillernes fortolkninger viser utsagnet at han var opptatt av at spillernes handlinger harmonerte med spillideen. Samtidig tyder sitatet på at han knyttet egen tydelighet til bildene han presenterte i forkant av treningene (omtalt i kapittel 4.1), heller enn en overføring av spillideen underveis i spillsekvensene. Ifølge analysene mine fremstod ikke spillerne usikre på hva de skulle gjøre, og ved å bli tildelt ros da de handlet etter Jørgens ønsker fikk de bekreftet at de var på riktig spor.

4.2.2.3 Forskjeller mellom offensive og defensive spillfaser?

Hittil i kapittelet har jeg vist at trenerne trakk på en tilnærming som vektla en balanse mellom det som var styrt og det som var friere, noe som er i samsvar med relevant litteratur (Hemmestad, 2013; Jones & Wallace; 2006, Olsen, 2001; Ronglan, 2008). Analysene mine viser også at trenerne la ekstra vekt på struktur i defensive faser av spillet. Kjetil styrte ofte spillernes defensive forflytning underveis i spillet gjennom direkte feedback tilknyttet situasjonene spillerne skulle håndtere: *Press! [...] Fall av, det er ikke press på ballfører [...] Led han utover, få han ut [...] Steng innsiden, steng venstre.* Disse beskjedene ble gitt i «situasjonens øyeblikk», idet Kjetil ønsket at handlingene skulle skje. Selv om han også instruerte spillerne i *offensivt* relaterte handlingsvalg, viser observasjonene mine at dette sjelden foregikk i øyeblikket spillerne skulle ta valget. I stedet ga han tilbakemeldingene i etterkant av situasjonen eller i forkant av en spillsekvens. Det kan derfor hevdes at spillernes rom for fortolkning var større i det offensive enn i det defensive spillet, hvor fokuset var preget av en mer mekanisk tilnærming. I feltsamtaler begrunnet Kjetil denne forskjellen:

Sammenlignet med det offensive hvor vi kanskje har mer bruk for uforutsigbarhet og spillernes kreativitet, handler det mer om å holde seg til en struktur defensivt. Sånn sett er det mer en fasit her med tanke på hvordan vi vil gjøre det.

Dette utsagnet viser at avveiningen mellom spillernes frihet og intuisjon på den ene siden, og struktur og disiplin på andre, må ses i sammenheng med hvilken fase av spillet det er snakk om. Kjetils fremhevelse av uforutsigbarhet som sentral faktor i angrepsspillet kan ses i lys av Ronglans (2008) påstand om at enkelte spillsituasjoner har behov for et skapende element. At behovet for et skapende element hovedsakelig gjelder for det offensive spillet, kan begrunnes med at dette er fasen hvor spillerne skal *skape* målsjanser og mål. En slik tankegang samsvarer også med Olsens (2011, s. 92) betraktning om at spillprinsipper i det etablerte angrepsspillet ikke er nok for å skape ubalanse hos motstanderen, men at det i tillegg setter krav til spillernes kreativitet.

Analysene mine viser at også Jørgens praksis kunne tilskrives en tankegang om større grad av struktur i det defensive enn i det offensive spillet. Selv om han sjelden styrte spillerne «fra a til b», viser mine analyser at han konkretiserte idealbildene og prinsippene oftere i arbeidet med de defensive temaene. Ifølge mine observasjoner forekom dette en sjelden gang også underveis i treningene. I pausen på en spillsekvens stilte han opp spillerne i en spillmotspillsituasjon, og inntok en delvis instruerende rolle, slik sitatet under illustrerer:

Nærmeste mann i press. Når ballen går, da er det full fart oppi her. [...] Hva kan vi gjøre for å lede spillet utover når han går i presset der? Hvor beveger du deg da? Inn der og dekke innvendig rom ja. Kan vi gi beskjed bakfra? [...] Og da må vi stå etter som lag, tette avstander.

Selv om Jørgen til dels var spørrende, representerte hans coaching også en grad av tydelighet og detaljnivå som ifølge mine analyser ikke kom til syne i arbeidet hans med det offensive spillet. Det må understrekes at Jørgen kun unntaksvis praktiserte en slik styrende lederstil, men observasjoner viser at de defensive retningslinjene av og til kunne bli presentert som strengere og tydeligere enn de offensive.

I en feltsamtale påpekte derimot Jørgen at en strukturell tilnærming heller ikke var fullgod i de defensive aspektene av spillet: *Spillerne må ta valg her også, og noen ganger kommer vi i situasjoner der vi havner ut av den organiseringen vi ønsker. Da må spillerne ta valg der og da.* Til tross for at en styrende tilnærming i større grad ble vektlagt i forbindelse med

defensive aspekter av spillet, viser utsagnet at også disse fasene var avhengig av spillernes fortolkning og en balanse mellom styring og frihet.

4.2.3 Den involverende treneren

Feltdata viser at trenerne i ulik grad praktiserte en involverende og spørrende tilnærming overfor spillerne. I Jørgens trenerskap fremstod dette som en sentral metodisk innfallsvinkel. Kjetil henvendte seg ikke spørrende til spillerne like ofte som Jørgen, men også han inntok av og til en slik tilnærming.

I forkant av treningene stilte Jørgen spørsmål knyttet til læringsbilder og prinsipper som han tidligere hadde presentert og tydeliggjort overfor spillerne. I stedet for å gjenta disse, lot han spillerne beskrive dem, ved å stille spørsmål som: *Hvordan skal vi se ut i det lave presset vårt, gutter? [...] Hvor skal vi lede motstanderen?* Etter å ha hørt på spillernes innspill oppsummerte han ofte svarene deres, slik sitatet illustrerer: *Kort oppsummert, gutter: Kompakte, små avstander og stengt i midten. Da er vi vanskelige å spille mellom, og tvinger de til å spille rundt.*

Under treningene var Kjetil og Jørgens spørsmål til spillerne i hovedsak relatert til spillernes opplevelser og vurderinger av spillsituasjoner ute på banen. De benyttet seg ofte av «å fryse situasjonen»-metoden, ved å avbryte spillet og fryse bildet: *Hvordan ser du bildet her nå? [...] Hvordan kan vi løse den situasjonen her?* (Jørgen, feltnotater); *Hva tenkte du da du spilte ut dit? [...] Hvor bør du bevege deg nå, synes du?* (Kjetil, feltnotater). Etter at spillerne besvarte spørsmålene satte trenerne i gang spillet igjen, ofte direkte inn i en tilsvarende situasjon som hadde blitt belyst verbalt. Av og til ble de aktuelle situasjonene gjentatt flere ganger før spillsekvensen fortsatte som normalt. Mine observasjoner viser eksempler på at spillerne løste de aktuelle situasjonene på en mer hensiktsmessig måte i etterkant av samtalene. I harmoni med teoretisk bidrag kan det derfor hevdes at trenernes spørrende tilnærming tilrettela for spillernes subjektive refleksjon knyttet til hvordan spillsituasjoner skulle løses (Hemmestad, 2013; Light & Harvey, 2017; Ronglan, 2008).

Samtidig som trenernes spørsmål trekkes frem som en viktig faktor for at utøvere skal engasjere seg i aktivitetene (Roberts & Potrac, 2014, s. 185), påpeker Hemmestad (2013, s. 224) at tilnærminger med vekt på utøverinvolvering krever god pedagogisk kompetanse hos trenerne, for at prosessene skal bli meningsfulle og hensiktsmessige. Ifølge mine analyser kan det hevdes at svarene på trenernes spørsmål noen ganger ga seg selv og dermed ikke fremstod som meningsfulle for utøverne. For eksempel: *Var det en god løsning å spille ballen inn i der*

når det var så trangt? (Kjetil, observasjoner). Trolig bidro dette ledende spørsmålet i liten grad til å stimulere spillernes refleksjonsprosess, ettersom svaret ga seg selv. I lys av Antonovsky (i Light & Harvey s. 275) kan disse spørsmålene ha virket negativt på spillernes engasjement fordi de inneholdt liten grad lav grad av meningsfullhet. Mine analyser viser imidlertid at trenerne, spesielt Jørgen, ofte stilte åpne spørsmål som bidro til at spillerne reflekterte over handlingsalternativene i problemløsningsituasjoner. For eksempel spørsmål som: *Hva gjør vi når han kommer i press her?* [ikke gitt hva som var best å gjøre] (Jørgen, feltnotater). Ifølge Hemmestad (2013) kan spørsmål som belyser det som er komplisert og vanskelig, og som det ikke finnes et standard svar på, betraktes som ekstra meningsfulle når de relateres til konkrete og komplekse spillsituasjoner som spillerne må forholde seg til. Den nære relasjonen mellom Jørgens åpne spørsmål og de faktiske spillsituasjonene kunne derfor bidra til en økt opplevelse av meningsfullhet (Antonovsky i Light & Harvey, 2017, s. 275). At trenerne startet opp spillet igjen i situasjoner som hadde blitt verbalt belyst, understreker at det var kort vei fra praten til den faktiske handlingen, fra prosessen til produktet. Ifølge Hemmestad (2013, s. 224) er et slikt nært forhold mellom middel og mål viktig for kvaliteten på problemløsningen.

Mens Kjetil ofte stilte spørsmål og ga instruksjoner når han opplevde at spillerne burde ha handlet annerledes enn de gjorde, viser feltnotatene mine at Jørgens spørsmål ofte var knyttet til handlinger spillerne hadde lyktes med: *Hva var fordelene med å starte inn bak der?* [...] *Hva gjorde at du kunne spille den på ett touch?* Da spilleren forklarte, nikkete han anerkjennende før han ba dem om å [...] *fortsette med det*. Valget om å koble spørsmålene til handlinger spillerne mestret kan tolkes som et virkemiddel for å oppfylle ambisjonen om å praktisere positiv ledelse (Light & Harvey, 2017). Ved å fokusere på handlinger Jørgen ønsket at spillerne skulle gjenta kan spørsmålene ha hatt en forsterkende effekt (Peel, 2005; Roberts & Potrac, 2014). Selv om han ikke serverte spillerne svaret, fikk de samtidig en påminnelse om hva som var bra, noe som underbygges av tilleggsbeskjeden om å *fortsette med det*.

4.2.3.1 Diskusjonssirkelen

Begge hovedtrenerne benyttet seg av «diskusjonssirkelen» underveis i treningene. Diskusjonssirkelen gikk ut på at lagene dannet hver sin sirkel i pauser fra spillsekvenser. Der diskuterte spillerne hva som hadde fungert godt, og hva de ønsket å justere eller forbedre i den neste sekvensen. Mine observasjoner viser at dette fremstod som en fast rutine under de spillrelaterte aktivitetene. Light (i Light & Harvey, 2017, s. 280) betrakter en slik prosess som

en hensiktsmessig måte å tilrettelegge for spillernes refleksjoner på.

Samtidig som spillerne delte meninger og oppfatninger seg imellom, var også trenerne involvert i diskusjonen. Ifølge mine observasjoner deltok Kjetil aktivt som en del av diskusjonene i sirkelen. Enkelte ganger var han lyttende og spørrende overfor spillerne, men ofte kom han også med forslag og instruksjoner. I feltsamtaler fortalte Kjetil at spillerne måtte komme frem til noe konkret i diskusjonene og at diskusjonssirkelen ikke måtte ta for mye tid av treningene. Kjetils utøvde rolle i diskusjonssirkelen, og utsagnet hans om at diskusjonene ikke måtte være tidkrevende, tyder på at han ønsket en rask vei til svaret. Dette kan knyttes til en avveining om å vektlegge spillernes refleksjoner som en sentral faktor for læring på en side, og prioritere effektivitet ved prosessen, på veien mot et ønsket produkt, på den andre siden. Ifølge mine observasjoner vektla ikke Kjetil spillernes meninger og forslag når de ikke samsvarte med løsningene han var ute etter. Sitatet under belyser en slik situasjon, der Kjetil, fremfor å være nysgjerrig på spillernes perspektiv og åpne opp for flere refleksjoner, svarte: *Det er jeg ikke enig i. Det må jo være bedre å bare spille ballen rett inn bak dem?* (feltnotater). Roberts og Potrac (2014) og Ronglan (2008) hevder at trenerens ledende spørsmål, løsningsforslag og instruksjoner kan tolkes som en måte å styre spillerne mot bestemte svar og atferdsmønstre på. Med utgangspunkt i mine analyser kan det hevdes at Kjetil, i likhet med klubbtrenerne Hemmestad (2013) beskriver i sin studie, ikke vektla spillernes konstruksjon av egen kunnskap i stor grad, men isteden betraktet kunnskap som noe objektivt. Ved å foreslå handlingsalternativer og servere spillerne svar var han representant for en tilnærming som la vekt på at spørsmålene og problemene som forelå hadde en fasit. Et slikt syn bestrides av konstruktivismen, som forstår kunnskap som noe individuelt og subjektivt betinget, på bakgrunn av den enkeltes konstruksjoner (Boghossian, 2006; Cushion, 2011; Light & Wallian, 2008; Roberts & Potrac, 2014).

Selv om Kjetils praktisering av diskusjonssirkelen av og til ikke harmonerte med en del moderne perspektiver på inkludering av utøvere og deres refleksjoner (Denison, 2007; Hemmestad, 2013; Light & Harvey, 2017; Nelson et al., 2014; Roberts & Potrac, 2014), betydde ikke det at hans tilrettelegging for læring var utelukkende feil. Hemmestad (2013) hevder at også en instruerende treneratferd kan føre til prestasjonsforbedringer. Kanskje var Kjetils instruksjoner og løsningsforslag en hensiktsmessig måte å ramme inn diskusjonsprosessen på for at den skulle kunne bevege seg effektivt nok mot foretrukne svar og påfølgende handlinger. Ifølge observasjoner bidro Kjetils instruerende tilstedeværelse i diskusjonssirkelen til at spillerne lyktes med å foreta hensiktsmessige individuelle og lagmessige handlinger i de

kommende spillsekvensene. Eksempelvis spurte han det ene laget i pausen på en spillsekvens hvordan de kunne justere seg i presset for å unngå at motspillerne skulle *få spille seg inn i mellomrom*. Spillerne svarte, før Kjetil avbrøt: *Jeg vil heller ha deg* (pekende mot spiller) *lenger ned, også må du* (pekende mot en annen spiller) *komme nærmere når han går i press*. I den påfølgende omgangen fulgte spillerne Kjetils instruksjoner, og mestret det belyste aspektet av spillet i større grad enn i den forhenværende sekvensen. Eksempelen viser sammen med tidligere diskusjoner at det ikke er et enten-eller, men at både spillernes egne vurderinger og trenernes fasitsvar kunne bidra til foretrukne handlinger. Fra et kritisk perspektiv kan det likevel stilles spørsmål om hvorvidt Kjetils instruerende atferd tilrettela for spillernes refleksjoner, og for muligheten til å lære å lære, som knyttes til læring på et høyere kognitivt nivå (Bateson i Hemmestad, 2013, s. 99). Analysene mine viser at spillerne delte færre av sine refleksjoner i de tilfellene hvor Kjetil var en aktiv del av sirkelen, enn da han ikke var det, og at den instruerende delen av Kjetils tilstedeværelse begrenset spillerne i å gjøre vurderinger på et dypere subjektivt nivå. Selv om instruksjoner og løsningsforslag ifølge mine observasjoner hadde en god, kortsiktig effekt i påfølgende situasjoner som var tilnærmet like de Kjetil belyste, kan det tenkes at denne pedagogiske metoden ikke la til rette for at spillerne kunne bruke den innlærte kunnskapen i uventede og komplekse situasjoner (Hemmestad, 2013; Ronglan, 2008).

Mine observasjoner av Jørgen, når han praktiserte en tilsvarende diskusjonssirkel, viser at han inntok en nysgjerrig og undrende tilnærming. Han presenterte sjelden egne forslag eller fasitsvar under diskusjonene, men stilte isteden åpne spørsmål knyttet til hvordan spillerne kunne løse oppgavene. Sitatene under, som er fra en diskusjonssirkel mellom to spillsekvenser, belyser dette: *Hva har vært bra gutter? [...] Hva kan vi gjøre for å få enda mer ro i spillet? [...] Hvordan kan vi løse en sånn situasjon i neste omgang?* Jørgens spørrende tilnærming knyttet til spillernes opplevelser og refleksjoner kan plasseres i en konstruktivistisk retning (Light et al., 2014; Light & Harvey, 2017; Roberts & Potrac, 2014; Ronglan, 2008). Mens det kan argumenteres for at Kjetil var på søken etter bestemte svar og påfølgende rette handlinger, viser observasjoner og utsagn at Jørgen betraktet læring som en tolkende prosess. Selv om de teoretiske bidragene ofte fremstiller involvering av spillerne som positivt kan det likevel inntas et kritisk perspektiv knyttet til denne typen involveringspraksiser. I lys av Hemmestad (2013, s. 186) kunne det være mer behagelig og enklere å forholde seg til klare instruksjoner istedenfor å bli møtt med trenerens spørsmål. Ifølge mine analyser og tolkninger fremstod enkelte av spillerne usikre og nølende når de ble stilt

spørsmål i plenum. Noen av de besvarte Jørgens spørsmål med det som kan tolkes som et spørrende tonefall. Svarene fremstod som en søken etter Jørgens bekreftelse på at svaret var riktig, og kan tolkes som forventninger om at treneren skulle gi spillerne sin mening. Nelson et al. (2014) påpeker at det kan være problematisk å endre på allerede dominerende praksiser, og med Kjetil som sin tidligere trener, som ofte inntok ekspertrollen på tradisjonelt vis (Curzon-Hobson et al., 2003; Denison, 2011; Hemmestad, 2013), var spillerne vant til å bli tilbudt andre posisjoner enn det Jørgen la til rette for. For de fleste spillerne fremstod derimot ikke denne overgangen problematisk, og ifølge mine analyser var det verbale engasjementet blant spillerne større i diskusjonssirkelen etter trenerskiftet enn før.

En kritisk innvending kan knyttes til hvordan det å åpne for spillernes mange ulike meninger kan ha virket inn på effektiviteten ved diskusjonsprosessen, og hvorvidt praksisen resulterte i ny og relevant kunnskap for de kommende spillsekvensene. Som vist i Hemmestad (2013) var spillerne fornøyd at trenerne vektla ideene deres istedenfor å servere dem svaret eller oppskrifter, men det ble også pekt på at det kunne bli for mye prat (for mye prosess), og potensielt for lite fremdrift og produktivitet (Hemmestad, 2013, s. 222). I feltsamtaler trakk Jørgen frem viktigheten av at innholdet i diskusjonene samsvarte med de prinsippene og læringsbildene han tidligere hadde fremstilt. I et slikt lys kan det hevdes at han representerte en forståelse av at det ikke kun måtte fokuseres på prosessen i seg selv, men at den måtte bidra til å nå målet om prestasjonsforbedring knyttet til de foretrukne handlingene i praksis (Hemmestad, 2013, s. 224). Selv om Jørgen var nysgjerrig på spillernes opplevelser, tilsluttet han seg «[...] prestasjonslogikken, som sikter mot effektivitet» (Hemmestad, s. 186). Han poengterte i en feltsamtale at praten for pratens egen skyld ikke var nok, og at han også noen ganger styrte spillerne i en bestemt retning når han mente de hadde gått glipp av noe vesentlig. Observasjonene mine viser derimot at dette ikke kom til uttrykk gjennom instruksjoner eller ledende spørsmål som var knyttet til bestemte handlingsmønstre. Gjennom en spørrende rolle styrte han isteden spillerne mot temaer eller faser av spillet: *Hva med siste tredjedel, hvordan skal vi score mål? [...] Defensivt da, hva synes vi om avstandene?* I det som kan betraktes som en orkestrator-rolle, sikret han dermed at diskusjonene beveget seg i ønsket retning uten å være påtrengende, samtidig som han brøyt inn når han følte det var nødvendig (Jones & Wallace, 2006; Ronglan, 2008). I harmoni med teori om orkestrering kan det argumenteres for at Jørgen trakk i tråder for at spillerne skulle lede seg selv mot utvikling (Jones & Wallace, 2006; Ronglan, 2008).

I en feltsamtale angående diskusjonssirkelen understreket han: *Jeg ønsker jo mest mulig*

aktivitet fra dem. Analyse og evaluering av prosesser underveis trekkes frem som en viktig faktor for god orkestrering (Jones & Wallace, 2006), og samtidig som Jørgen måtte vurdere hvorvidt innholdet i diskusjonene utviklet seg slik han ønsket, ville det også være viktig å observere den enkelte spillerens deltakelse. I samsvar med målet om at alle spillerne skulle delta aktivt, viser mine analyser at han ofte stilte spørsmål til spillere som i liten grad tok til orde på eget initiativ. Dette kan tolkes som en måte å tildele og fordele ansvar, ikke bare mellom han selv og spillerne, men også spillerne imellom. Samtidig kan det tenkes at diskusjonen i større grad hadde båret preg av frihet om Jørgen ikke hadde vært til stede og styrt prosessen. Uten hans aktive tilstedeværelse kunne spillerne som ønsket å diskutere, gjort det, mens de som ikke ønsket det, hadde fått slippe. Dette ville i større grad harmonert med Rogers' (i Nelson et al., 2014) tankegang om at en påtvunget involveringspedagogikk og selvaktualisering ikke er foretrukket i de tilfellene elevene (spillerne) ikke ønsker det.

I en feltsamtale relaterte Jørgen diskusjonssirkelen og sin spørrende innfallsvinkel til et mål om at spillerne skulle få eierskap til treningsaktiviteten og egen utvikling:

Det handler jo om at de får eierskap til det de driver med. Jeg må flytte spillerne sammen med meg, og da må jeg treffe de på hva de opplever selv, hvordan de selv ser og føler det. Da blir det mye spørsmål.

Utsagnet over er samsvarende med mine observasjoner av Jørgens praksis, og gjennom en spørrende tilnærming la han til rette for at spillerne skulle føle eierskap til egen utvikling og karriere (Berntsen & Kristiansen, 2019; Hemmestad, 2013). Hovedsakelig var det spillernes egne refleksjoner og diskusjoner som dannet utgangspunktet for evalueringen av den forhenværende spillsekvensen og planen for den neste. Selv om det var Kjetils initiativ å praktisere diskusjonssirkelen, viser mine observasjoner at resultatet av prosessen, altså diskusjonenes fremtredende poeng og konklusjoner, kan betraktes som spillernes eget produkt.

I en feltsamtale knyttet også Kjetil diskusjonssirkelen til et ønske om å tildele spillerne medansvar og eierskap. Med utgangspunkt i teori og mine observasjoner harmonerer Kjetils ønske kun til en viss grad med måten han praktiserte diskusjonssirkelen på. Selv om han involverte spillerne i diskusjonsprosessen, av og til gjennom en spørrende innfallsvinkel, ble opplevelsen av ansvarliggjøring og eierskap utfordret av Kjetils instruksjoner og løsningsforslag (Berntsen & Kristiansen, 2019). Som vist i tidligere diskusjoner presenterte han noen ganger løsninger som stod i kontrast med svarene spillerne allerede hadde presentert. Det kan derfor

argumenteres for at spillernes meninger av og til ble anerkjent i liten grad. Berntsen og Kristiansen (2019) hevder dette begrenser muligheten for at spillernes tilhørighetsbehov tilfredsstilles, som er avgjørende for at indre og autonome former for motivasjon skal oppnås. I andre tilfeller presenterte han egne forslag *før* han inntok en spørrende rolle overfor spillerne, og det er nærliggende å tro at beskjedene han allerede hadde gitt påvirket betingelsene for spillernes svar. Ønsket om at diskusjonssirkelen skulle bidra til eierskap, ga derfor ofte ikke et fullgodt bilde av hvordan prosessen forløp seg, og det kan hevdes at Kjetil beveget seg mellom trenerstyrte og utøversentrerte trekk.

4.2.3.2 Spillersamtalen

Ifølge mine observasjoner var Jørgens utøversentrerte tilnærming også tydelig i samtaler mellom ham selv og enkeltspillere. Utsagnet under er hentet fra en samtale som oppstod da en spiller spurte Jørgen om hvilke momenter i spillet han burde prioritere å ha et ekstra utviklingsfokus på. Istedenfor å besvare spørsmålet, ba Jørgen spilleren om selv å reflektere over dette:

Det kan være én eller to ting du vil bli bedre på. Så vil jeg at du sender meg det. Gi meg en lapp, send en SMS, eller det som passer best for deg. Skal vi si i løpet av dagen. Hvordan passer det med dagen din?

Spillerens spørsmål om tips viser hvordan han tilbød Jørgen den tradisjonelle trenerrollen som en ekspert som var i besittelse av kunnskap. Dersom Jørgen hadde gitt han svaret ville han opprettholdt utøver- og trenerposisjonene som tradisjonelt har dominert i idrettscoaching (Curzon-Hobson et al., 2003; Denison, 2011; Hemmestad, 2013). Jørgens svar representerte derimot en moderne holdning, og omkonstruerte posisjonene som lå til grunn i starten av samtalen. Istedenfor å innta ekspertrollen han ble tilbud, betraktet han spilleren som en viktig kunnskapsressurs, med gode forutsetninger for å være ekspert på seg selv (Hemmestad, 2013, s. 90). Gjennom samtalen la Jørgen til rette for spillernes selvforståelse, og tok utgangspunkt i spillerne *der spilleren var*, heller enn svarende han selv mente var riktig, noe som harmonerer med Hemmestads (2013, s. 113-114) analyser av hva som kjennetegner gode involveringsstrategier i idretten. Sitatet under, som er fra en feltsamtale, understøtter Jørgen sin vektlegging av dette: *Jeg har naturligvis en klar formening om ting han bør utvikle, men det er viktig at han reflekterer selv, og at det blir hans eget prosjekt*. Tankegangen om at spillerens utvikling skulle være *hans eget prosjekt* samsvarer med litteratur som viser at en spørrende tilnærming og tildeling av medansvar kan påvirke følelsen av eierskap (Berntsen &

Kristiansen, 2019; Hemmestad, 2013).

Av og til delte også Jørgen kunnskap, men et av hans hovedprinsipper var at enkeltspilleren skulle være herre over egen utvikling, og utføre sin egen oppdagelsesprosess. At han lot spilleren selv reflektere over sitt eget spørsmål, kan tyde på at han i harmoni med et konstruktivistisk og utøversentrert læringssyn betraktet spillerens tankeprosesser som en viktigere kunnskapsressurs enn sin egen kunnskap. Samtidig understreket han i en feltsamtale at han var opptatt av at en slik tilnærming ikke måtte virke mot sin hensikt: *Jeg er jo opptatt av at det skal bli riktig også. Hvis jeg tenker at spilleren har en helt annen oppfatning enn meg, må jeg kanskje følge opp med en ny prat.* Nelson et al. (2014, s. 526) kritiserer en «one-size-fits-all»-tankegang, og i lys av Jørgens utsagn, kan det tenkes at effektiviteten ved en slik prosess avhengte av den enkelte spillerens forutsetninger til å være ekspert på seg selv. På en annen side viser mine analyser at Jørgen delte tankegangen om at evnen til refleksjon var viktig for spillernes utvikling, og at denne egenskapen best kunne utvikles gjennom at spillerne ble sterkt involvert i læringsprosessen (Berntsen & Kristiansen, 2019; Hemmestad, 2013; Light & Harvey, 2017). I én-til-én-samtaler om spillernes individuelle prestasjoner og utvikling, fremstod graden av Jørgens spørrende tilnærming tilnærmet lik, uavhengig av hvilken spiller det gjaldt. Derimot varierte oppfølgingen av spillernes svar, noe som harmonerer med sitatet om at han kanskje måtte følge opp med en ny prat hvis spillerens oppfatning var helt annerledes enn hans egen. Det betydde ikke at han avfeide spillernes refleksjoner eller ga instruksjoner som var motstridende til det vedkommende svarte. Delte han ikke spillernes synspunkter, kunne han derimot stille oppfølgende spørsmål som styrte samtalen i en retning han ønsket, på samme måte som i diskusjonssirkelen.

5. Oppsummerende diskusjon av hovedfunn

I denne oppgaven har jeg undersøkt hva som kjennetegner idrettscoachingen til to hovedtrenere for ett og samme juniorlag i en eliteserieklubb. Innledningsvis stilte jeg spørsmålet: *Hvordan fremstår idrettscoachingen til trenerne i juniorlaget til en eliteserieklubb?* I denne delen vil jeg oppsummere de sentrale funnene, knyttet til dette spørsmålet.

Begge trenerne representerte en tydelighet knyttet til spillernes atferdsmønster på banen, men på ulike måter. Kjetil fremstod ofte som autoritær og instruerende, og representerte på denne måten en tradisjonell trenerrolle. Han iscenesatte seg som ekspert, og brukte instruksjon og feilretting i store deler av sin coaching på feltet. Virkemidler som belønning og straff, i form av rosende og strenge beskjeder, ble tatt i bruk for å få spillerne til å utføre foretrukne handlinger. Jørgens tydelighet kom til uttrykk gjennom bruk av positiv forsterkning. Han illustrerte ønskede bilder i forkant av treninger, og fremhevet og forsterket situasjoner hvor spillerne lyktes underveis i aktivitetene. I motsetning til Kjetil var han lite instruerende og rettet sjelden opp feil.

Konstruktivistiske læringsteorier og moderne idrettspedagogiske bidrag vektlegger individets fortolkning og refleksjoner i læringssituasjoner. Underproblemstillingen som ble presentert i innledningen var: *I hvilken grad la trenerne, gjennom en utøversentrert og involverende tilnærming, til rette for spillernes refleksjoner og fortolkning knyttet til egne handlinger?*

I denne oppgaven har jeg vist at refleksjoner og fortolkning påvirkes av flere aspekter ved trenerens idrettscoaching, deriblant valg og utforming av aktiviteter, balansen mellom styring og frihet, og graden av trenernes inkluderende og/eller styrende tilnærminger. Mine analyser viser at begge trenerne la til rette for treningsaktiviteter som satte krav til spillernes refleksjoner og fortolkninger, og som bidro til å utvikle deres spillkompetanse og fotballferdigheter i henhold til spilllets uforutsigbare situasjoner. Trenerne tilrettela for en balanse mellom styring og frihet knyttet til spillstrukturen. Jørgen vektla i stor grad frihet, mens Kjetil fremstod som mer styrende. Denne forskjellen kan knyttes til hvorvidt trenerne representerte en utøversentrert og inkluderende tilnærming. Da spillerne ble inkludert i diskusjoner knyttet til hvordan spillsituasjoner skulle løses, var Jørgen som oftest spørrende overfor spillerne. Han lot de bidra med egen kunnskap og erfaring, mer enn hva som var tilfelle i Kjetils coaching i tilsvarende situasjoner. Det kan derfor argumenteres for at Jørgen i

større grad enn Kjetil betraktet spillernes egen fortolkning og refleksjoner som viktige faktorer i læringsprosessen, og la til rette for at spillerne skulle føle eierskap til egen utvikling.

Oppgaven viser at de to trenerne representerte forskjellige pedagogiske tilnærminger innenfor idrettscoaching. Dette til tross for at de var trenere for det samme laget i den samme klubben, med kort tids mellomrom. Begge var forpliktet til de samme målene som var satt i klubben, og for dette laget, blant annet at de skulle utvikle spillere til A-laget.

Litteratur

- Bergo, A., Johansen, P. A., Larsen, Ø. & Morisbak, A. (2003). *Ferdighetsutvikling i fotball – handlingsvalg og handling*. Akilles.
- Berntsen, H. & Kristiansen, E. (2019). Guidelines for Need-Supportive Coach Development: The Motivation Activation Program in Sports (MAPS). *International sport coaching journal*, 6(1), 88-97. <https://doi.org/10.1177/1747954119835439>
- Bjørndal, C. T. & Ronglan, L. T. (2019). Engaging with uncertainty in athlete development – orchestrating talent development through incremental leadership. *Sport, Education and Society*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1695198>
- Boghossian, P. (2006). Behaviorism, Constructivism, and Socratic Pedagogy. *Educational Philosophy and Theory*, 38(6), 713-722. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00226.x>
- Bond, C. (2015). Leadership styles. I I. O'Boyle, D. Murray & P. Cummins (Red.), *Leadership in Sport* (s. 34-47). Routledge.
- Curzon-Hobson, A., Thomson, R. W. & Turner, N. (2003). Coaching a Critical Stance. *Journal of the Philosophy of Sport*, 30(1), 68-82. <https://doi.org/10.1080/00948705.2003.9714561>
- Cushion, C. (2011). Coach and athlete learning: A social approach. I R. L. Jones, P. Potrac, C. Cushion & L. T. Ronglan (Red.), *The Sociology of Sports Coaching* (s. 166-178). Routledge.
- Cushion, C., Nelson, L., Armour, K., Lyle, J., Jones, R., Sandford, R. & O'Callaghan, C. (2010). *Coach Learning & Development: A Review of Literature*. https://www.researchgate.net/publication/265566741_Coach_Learning_and_Development_A_Review_of_Literature
- Cushion, C. J. (2018). Reflection and reflective practice discourses in coaching: a critical analysis. *Sport, Education and Society*, 23(1), 82-94. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1142961>
- Day, D. (2013) Historical perspectives on coaching. I P. Potrac, W. Gilbert, & J. Denison (Red.), *Routledge Handbook of Sports Coaching* (s. 5-14). Routledge.
- Denison, J. (2007). Social Theory for Coaches: A Foucauldian Reading of One Athlete's Poor Performance. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 2(4), 369-383. <https://doi.org/10.1260/174795407783359777>
- Denison, J. (2011). Michel Foucault. Power and discourse: The “loaded” language of coaching. I R. L. Jones, P. C. Cushion & L. T. Ronglan (Red.), *The Sociology of sports coaching* (s. 27-40). Routledge.
- Dreier, S., Morisbak, A. & Skarsfjord, T. (2009). *Fotballferdigheten*. Akilles.
- Eggen, N. A. (2003). *Godfoten: Samhandling – veien til suksess*. Aschehoug.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapelige forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.

- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Hemmetad, L. (2013). *Balansekunst: Ledelse, læring og makt i håndballandslaget for kvinner senior* [Doktoravhandling]. Norges Idrettshøgskole.
- Jones, R. (2007). Coaching redefined: an everyday pedagogical endeavour. *Sport, Education and Society*, 12(2), 159-173. <https://doi.org/10.1080/13573320701287486>
- Jones, R. L. (2011). Introduction. I R. L. Jones, P. Potrac, C. Cushion & L. T. Ronglan (Red.), *The Sociology of Sports Coaching* (s. 3-12). Routledge.
- Jones, R. L. (Red.). (2006). *The Sports Coach As Educator: Re-conceptualising sports coaching*. Routledge.
- Jones, R. L., Potrac, P., Cushion, C. & Ronglan, L. T. (Red.). (2011). *The Sociology of Sports Coaching*. Routledge.
- Jones, R. L. & Ronglan, L. T. (2018). What do coaches orchestrate? Unravelling the 'quiddity' of practice. *Sport, Education and Society*, 23(9), 905-915. <https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1282451>
- Jones, R. L. & Wallace, M. (2006). The coach as 'orchestrator': More realistically managing the complex coaching context. I R. L. Jones (Red.), *The Sports Coach as Educator: Re-conceptualising sports coaching* (s. 69-82). Routledge.
- Jones, R. L., Thomas, G. Ll., Nunes, R. L., Filho, I. A. T. V. (2018). The importance of history, language, change and challenge: What Vygotsky can teach sports coaches. *Motriz, Rio Claro*, 24(2), Artikkel e1018166. <http://dx.doi.org/10.1590/S1980-6574201800020008>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori – tradisjoner posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Novus Forlag.
- Light, R. L. & Harvey, S. (2017) Positive Pedagogy for sport coaching. *Sport, Education and Society*, 22(2), 271-287. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1015977>
- Light, R. L., Harvey, S. & Mouchet, A. (2014). Improving 'at-action' decision-making in team sports through a holistic coaching approach. *Sport, Education and Society*, 19(3), 258-275. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.665803>
- Light, R. & Wallian, N. (2008). A Constructivist-Informed Approach to Teaching Swimming. *Quest*, 60(3), 387-404. <https://doi.org/10.1080/00336297.2008.10483588>
- Nelson, L., Cushion, C. J., Potrac, P. & Groom, R. (2014). Carl Rogers, learning and educational practice: critical considerations and applications in sports coaching. *Sport, education and society*, 19(5), 513-531. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.689256>
- NESH. (u.å). *NESH*. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. <https://www.forskningsetikk.no/om-oss/komiteer-og-utvalg/nesh/>
- NSD. (u.å). *NSD*. Norsk senter for forskningsdata. <https://www.nsd.no>

- Peel, D. (2005). The significance of behavioural learning theory to the development of effective coaching practice. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 3(1), 18-28. <http://ijebcm.brookes.ac.uk/documents/vol03issue1-paper-02.pdf>
- Potrac, P., Gilbert, W. & Denison, J. (Red.). (2013). *Routledge Handbook of Sports Coaching*. Routledge.
- Potrac, P., Jones, R. & Armour, K. (2002). 'It's All About Getting Respect': The Coaching Behaviors of an Expert English Soccer Coach. *Sport, Education and Society*, 7(2), 183-202. <https://doi.org/10.1080/1357332022000018869>
- Potrac, P., Jones, R. & Cushion, C. (2007). Understanding Power and the Coach's Role in Professional English Soccer: A Preliminary Investigation of Coach Behaviour. *Soccer & Society*, 8(1), 33-49. <https://doi.org/10.1080/14660970600989509>
- Roberts, S. J. & Potrac, P. (2014). Behaviourism, Constructivism and Sports Coaching Pedagogy: A Conversational Narrative in the Facilitation of Player Learning. *International Sport Coaching Journal*, (1), 180-187. <https://doi.org/10.1123/iscj.2014-0097>
- Ronglan, L. T. (2008). *Lagspill, læring og ledelse: Om lagspillenes didaktikk*. Akilles.
- Ronglan, L. T. (2016). Sports teams as complex social entities: Tensions and potentials. I J. Bangsbo Peter Krustup, P. R. Hansen, L. Ottesen, G. Pfister & A.-M. Elbe (Red.), *Science and football VIII: The proceedings of the Eighth World Congress on Science and Football* (s. 188-198). Routledge
- Schön, D.A. (2001). *Den reflekterende praktiker: Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Klim.
- Standal, Ø. S., & Hemmestad, L. (2011). How to become a good coach? I A. R. Hardman, C. Jones, & C. Jones (Red.), *The Ethics of sports coaching* (s. 45–56). Routledge.
- Telseth, F. & Tin, M. B. (2021). Spill, kamp eller agonisme: kroppslig læring i fotball. I T. P. Østern, Ø. Bjerke, G. Engelsrud & A. G. Sørnum (Red.), *Kroppslig læring: perspektiver og praksiser* (s. 263-275). Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder: I praksis* (3. utg.). Gyldendal.
- Wadel, C. (2014). *Feltarbeid i egen kultur*. (Revidert utgave av C. C. Wadel & O. L. Fuglestad). Cappelen Damm.

Vedlegg

Vedlegg 1

Vil du delta i forskningsprosjektet

Læring og ledelse i fotball

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan treneren legger til rette for å utvikle spillerne. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er en masterstudie hvor jeg skal se nærmere på hvordan treneren legger til rette for læring og utvikling hos spillerne sine, og hvordan ledelse praktiseres på treningsfeltet. Den foreløpige problemstillingen i studiet er:

Hvordan fremstår idrettscoaching hos treneren til et juniorlag i en eliteserieklubb?

Datainnsamlingen består observasjon av lagets hovedtrener.

Det vil kanskje bli aktuelt å bruke opplysningene i andre formål som undervisning etc. Her vil det også være full anonymitet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har fått spørsmål om å delta, fordi jeg ønsker forskning i toppfotballen, som du er en del av, og jeg tror du har gode forutsetninger for å hjelpe meg til å finne ut mer knyttet til studiet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at jeg observerer hvordan du legger til rette for læring og utvikling på treningsfeltet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det

vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Kun jeg (student) og veilederen min vil ha tilgang til opplysninger.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Personopplysningene slettes når prosjektet avsluttes, noe som etter planen er i september eller november.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Sørøst-Norge ved Henrik Gustavsen, (tlf 47845863, mail henrikgustavsen1@gmail.com].
Veileder: Liv Hemmestad, tlf 35952785 eller mail liv.hemmestad@usn.no
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg
Paal.A.Solberg@usn.no 35 57 50 53 / 918 60 041

- Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:
NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no)

eller på

telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

(Forsker/veileder)
Liv Hemmestad

(Student)
Henrik Gustavsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Læring og ledelse* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *observasjon*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Læring og ledelse i fotball

Referansenummer

443103

Registrert

24.11.2020 av Henrik Gustavsen - 141871@student.usn.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap
/ Institutt for friluftsliv, idrett og kroppsøving

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Liv Hemmestad, Liv.Hemmestad@usn.no, tlf: 35952785

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Henrik Gustavsen , henrikgustavsen1@gmail.com, tlf: 47845863

Prosjektperiode

03.12.2020 - 22.11.2021

Status

01.10.2021 - Vurdert

Vurdering (2)

01.10.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 31.08.2021. Vi har nå registrert 22.11.2021 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger. NSD vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold Lykke til videre med prosjektet!

26.11.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som

er dokumentert i meldeskjemaet den 26.11.20 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte. MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.08.2021. LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a. PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)