

Håvard Åsvoll

Den 'tause' pedagogikken

Analyser av en profesjonell fotballtreners praksis

Doktoravhandling for graden philosophiae doctor

Trondheim, mai 2008

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Pedagogisk institutt

NTNU

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Doktoravhandling for graden philosophiae doctor

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Pedagogisk institutt

© Håvard Åsvoll

ISBN 978-82-471-8379-3 (trykt utg.)

ISBN 978-82-471-8382-3 (elektr. utg.)

ISSN 1503-8181

Doktoravhandlingar ved NTNU 2008:118

Trykt av NTNU-trykk

Til minne om Samir Donko

Forord

Denne avhandlingen er utført ved Pedagogisk institutt, NTNU og arbeidet har vært finansiert som et rekrutteringsstipend fra SVT-fakultetet. Jeg vil benytte anledningen til å takke gode kolleger på instituttet for givende, spontane og til dels kontrollerte hissig diskusjoner om pedagogisk forskning. På instituttet har mine to veiledere Ragnheidur Karlsdottir og Kjetil Steinsholt, over flere år forsøkt å kultivere undertegnedes noe blindt angripende og tilbakevendende krigshissige forskningsstil. Uten dem ville jeg nok allerede vandret på doktorandernes evige jaktmarker. Deres dannende væremåte i form av utfordrende og krevende innspill fortjener en stor takk. Samarbeidet med Harald Aabrekk som profesjonell fotballtrener har også vært uvurderlig for avhandlingen. Hans imøtekommenhet og genuine interesse for pedagogikk har vært av stor betydning for mitt arbeid, og det setter jeg høyt.

Store deler av avhandlingen har blitt skrevet hjemme i det store røde huset med det rare i. Husets øvrige medlemmer har kommet med nyttige responser gjennom hele avhandlingsprosessen. Kreaturer som 'S', 'Hætta', 'Daisy' og 'pitbull-Terje' har hver på sin særegne måte kommet med interessante betraktninger omkring pedagogikkens praksis og teori. Jeg er takknemmelig for husets fruktbare samtaler når det gjelder vitenskap generelt og pedagogikk og filosofi spesielt. Det er også verdt å nevne andre av Dionysos sine venner bosatt på hver sin avskrekkende Oslokant, nemlig Steinar og Thomas. Dere har tross alt vært tålmodige overfor en doktorgradskandidat som mange ganger har vært på ville veier uten evne til å se verken ontologiske eller epistemologiske sammenhenger. Ellers er jeg takknemmelig overfor Kristian og Nikolai som hver på sin måte bidrar til henholdsvis avbalanserte og tøylesløse diskusjoner. De beste aspekter ved livet det siste året vil jeg takke Nina Lund for. Til slutt, en hyllest til selve livet som tross alt gjør pedagogisk teori og praksis mulig.

Trondheim, ultimo Januar 2008

Håvard Åsvoll

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1	11
Innledning	11
Den 'tause' pedagogikken.....	11
Tidligere fotballforskning.....	13
Begrunnelse for bruken av teoretiserte begrep i problemstillingene.....	19
Ulike formål og utgangspunkt for perspektivene.....	25
Mulighetenes praksis.....	31
Kapittel 2	35
Beskrivelse av trenerens praksisvei	35
Kapittel 3	36
'Metode' i et 'taust' hermeneutisk perspektiv	36
Innledning.....	36
Del 1 En mangfoldig og kompleks trenerpraksis.....	38
Del 2 Om det metodiske perspektivet.....	41
En kvalitativ tilnærming og analytiske metoder.....	42
Datainnsamling.....	46
Deltagende observasjon.....	48
Bruken av videokamera.....	52
Intervju som samtale med narrative strukturer.....	55
Troverdighet og triangulering.....	60
Aksept av en forskers tilstedeværelse.....	63
Valg av forskningsdeltager.....	66
Del 3 Et 'taust' hermeneutisk perspektiv på vitenskapelig praksis.....	68
Abduktive fortolkninger og datakategorisering.....	69
Abduktive fortolkninger som ikke ble fulgt opp.....	72
Abduktive fortolkninger som ble fulgt opp.....	75
Kapittel 4	80
En teoretisk tilnærming til teori og praksis i pedagogikken	80
Et platonsk og aristotelisk kunnskapssyn.....	81
Et 'teori-for-praksis og teori-i-praksis' perspektiv	88
Teori og praksis som en symbiotisk relasjon.....	96
Påstander som et kunnskapsaspekt	99
Ferdigheter som et kunnskapsaspekt.....	102
Fortrolighet som et kunnskapsaspekt	104

Kapittel 5.....	111
'Den autodidaktiske treneren'. Empiriske analyser av Harald	
Aabrekk sin profesjonelle trenerpraksis	111
Kunnskapens innhold	111
Praksisperspektivet til en gruppe fotballtrenere.....	116
Kunnskapens tilblivelse	126
Kunnskapens funksjon	140
Kapittel 6.....	157
Pedagogikk som perfektjonisme og treneren som perfektjonist	157
Innledning	157
Der-væren og Væren-i-verden og etikk.....	158
Teknologi.....	160
"Stedet" som etikk.....	161
Trenerens væren-i-verden	162
Treneren og teknologi	164
Trenerens realisering av eksistens	166
Oppsummering	171
Kapittel 7.....	175
Drøfting.....	175
Kapittel 8.....	189
Kritikk av begrepet taus kunnskap.....	189
Kapittel 9.....	193
Diskusjoner og betraktninger.....	193
En 'taus' metodisk vei.....	193
Teori, spill og dataforståelse.....	199
Forskeren settes på spill ut i fra (data)forståelse og horisontsammensmelting.....	200
Monografien om den 'tause' pedagogikken sett i lys av en kognitiv og filosofisk orientert	
forskning på 'tause' intuitive aspekter ved yrkes- og profesjonsutøvelse.....	211
Den 'tause' pedagogikken sett i lys av en empirisk studie av Aabrekks trenerpraksis.....	218
Hva kan et symbiotisk teori-praksis perspektiv bidra med? Et lite forsvar for	
betydningen av det 'tause'	223
Litteraturliste.....	228
Appendix	
Informert samtykke	
Intervjuer	

Den 'tause' pedagogikken

Analyser av en profesjonell fotballtreners praksis

Kapittel 1

Innledning

I innledningen gjøres det rede for hvordan den 'tause' pedagogikken som avhandlingen baserer seg på kan forstås både på en empirisk og teoretisk måte. Deretter artikuleres problemstillingene og de teoretiske begrepene som inngår i og konstituerer problemstillingene. De utvalgte teoretiske begrepene problematiseres og vurderes. Til slutt redegjøres det for monografiens teoretiske plattform som omhandler en fellesnevner i form av praksisbegrepet.

Den 'tause' pedagogikken

Tittelen på denne monografien "*Den 'tause' pedagogikken*" retter søkelyset på hva som kjennetegner en profesjonell fotballtrener praksis. Treneren som studien omhandler, Harald Aabrekk, er lokalisert i et prestasjonskrevende og komplekst miljø forbundet med usikkerhet. Usikkerheten eller risikoen er knyttet til måten treneren forholder seg til uventede, flertydige og komplekse situasjoner på.

Aabrekk som en profesjonell fotballtrener står overfor en kontekst med høye og klare prestasjons- og resultatkrav. Innenfor en bestemt og sterk konkurransepreget prestasjons- og resultatkultur vurderes relativt raskt sammenhengen mellom trenerens praksis og lagets resultater. Hvis resultatene uteblir over lengre tid stilles det kritiske spørsmål ved trenerens dyktighet som igjen ofte fører til et trenerskifte. Med andre ord fratras treneren ofte legitimiteten for utøvelsen av sitt virke hvis resultatene og dermed prestasjonene ikke samsvarer med klubbens etablerte sportslige forventninger¹. I motsetning til mange andre pedagogiske yrker får profesjonelle fotballtrenere sparken langt hyppigere. I denne sammenhengen er det interessant å undersøke hvordan en fotballtrener er i stand til å takle en slik prestasjonskrevende og resultatorienterende kontekst.

¹ Isberg (1991) skriver i boken *Fråmgangsrisk eller mislyckad* om betydningen av at elitetrenere og klubben har en felles forståelse og forventninger knyttet til resultatmål, arbeidsmåter og spillestil/ide. En altfor stor diskrepans mellom trenerens perspektiv og klubbmålsetningene/kulturen bidrar til at trenerens legitimitet settes på prøve og at treneren til slutt må forlate jobben. Isberg (2001) sin studie *Supercoach på internasjonell toppnivå i fotball* viser at treneren selv også har et klart resultatfokus og at man er innstilt på at 'treneren' til syvende og sist må bedømmes ut i fra lagets resultater. Et slikt resultatfokus kan vitne om kyniske aspekter ved trenerpraksisen og treneren. Prestasjonskrav og resultatkrav knyttes muligens i større grad enn tidligere til treneren som individ og enkeltaktør, slik at hovedansvaret for gode og dårlige resultater i stor grad tilskrives treneren. Det som også er interessant i denne sammenhengen er at et 'pålagt' kynisk resultatfokus, ifølge Isberg (2001), kombineres med en forståelse fra trenerens side om at resultater først og fremst skapes gjennom ydmykhet/åpenhet til egen læringsprosess og hensynet til spillerne som unike individer og mennesker.

Den 'tause' pedagogikken omfatter Aabrekks tildels uforutsigbare og risikofylte praksis basert på erfaring og kunnskap. Blant annet på treningsfeltet viser Aabrekk hvordan erfaring og kunnskap anvendes og blir til ut fra raske, uberegnelige og sammensatte treningssituasjoner. I en slik sammenheng betegner Aabrekk seg selv som en "autodidakt," der nye erfaringer inngår i en profesjonell kunnskapsutvikling. Både intuitive og analytiske artikulerte erfaringsaspekter i praksis sammenveves og virker samtidig i en 'taus' pedagogikk. Det simultane eller samtidige forholdet kan forenklet sagt vises i dynamikken mellom analyse (teori) og intuisjon (praksis). Med andre ord kan en snakke om en symbiotisk relasjon mellom teori og praksis i Aabrekks yrkesutøvelse. Symbiosen kan forstås som en gjensidig avhengig relasjon mellom teori og praksis; eller forenklet sagt som et 'taust' samliv bestående av analyse (teori) og intuisjon (praksis). Blant annet ved hjelp av begrep som påstandskunnskap (teori), fortrolighetskunnskap og ferdighetskunnskap (praksis) konkretiseres samspillet eller symbiosen i trenerpraksisen, der et betydningsfullt samspill mellom teoretisk påstandskunnskap og praksisforankret fortrolighet utspilles. Med andre ord uttrykkes et sentralt aspekt ved trenerpraksisen som et simultant samspill mellom enten tenkning og handling eller refleksjon og intuitiv fortrolighet.

Et slikt simultant perspektiv gjør det mulig å undersøke hvordan treneren over lengre tid utøver og utvikler det som kan kalles for en autodidaktisk pedagogikk. Analysen og beskrivelsen av den autodidaktiske pedagogikken har til hensikt å vise at treneren blant annet utfører sin praksis på en grunnleggende uforutsigbar eller ubestemt og fortrolig måte. En del av denne uforutsigbare og fortrolige måten treneren reagerer og handler på kan sees i sammenheng med uventede, flertydige og sammensatte (trenings- og kamp)situasjoner. Dette belyses og analyseres på to måter. For det første presenteres trenerens praksis utfra en epistemologisk (kunnskapsutviklende) sammenheng basert på Polanyi og Wittgenstein sine filosofiske perspektiver (kapittel 5). Her er de tre empiriske kategoriene *kunnskapens innhold*, *kunnskapens tilblivelse* og *kunnskapens funksjon* som sammen og på forskjellige vis beskriver trenerens autodidaktikk. Viktige kunnskapsaspekter som påstands-, ferdighets- og fortrolighetskunnskap har som formål å konkretisere betydningen av trenerens autodidaktiske praksis. Det er nettopp samspillet eller symbiosen mellom teori (påstandskunnskap) og praksis (ferdighets- og fortrolighetskunnskap) som på en generell måte kan betegnes som en 'taus' og estetisert pedagogikk. For det andre anlegges en eksistensorientert tilnærming inspirert av en rekke av Heideggers begreper (kapittel 6). På bakgrunn av Heideggers begreper eksemplifiseres en mindre kjent perfeksjonistisk og rekyrisk pedagogikk. Denne tilnærmingen er aepistemologisk, dvs. ikke-kunnskapsutviklende, der hensikten er å beskrive

trenerens eksistensmuligheter og eksistensrealiseringer. Et heideggeriansk fokus fremhever istedet et eksistensielt syn på hva det vil si å være trener.

Hovedintensjonen bak begge tilnæringsmåtene er å vise at en pedagogisk praksis kan forklares uten enten å henfalle til en naiv forståelse av praksis som kun en areflektert handling; eller en overvurdering av den teoretiske refleksjonen som kan ende i handlingslammelse og manglende utøvende fortrolighet i praksis. Det er altså den 'tause' symbiotiske pedagogikken som analyseres og belyses innenfor en pedagogisk orientert forskning på en profesjonell yrkesutøver.

En beskrivelse av Aabrekk sin trenerpraksis skjer ut fra et hermeneutisk perspektiv med en utstrakt bruk av intervju. Intervju som samtale har vært avgjørende for å forstå meningen som Aabrekk artikulere i en utøvende og 'taus' trenerpraksis, samtidig har intervjuene vært nødvendige for å være istand til å observere, gjøre videoopptak og forfølge bestemte 'tause' aspekter i trenerpraksisen. Deltagende observasjon og videoopptak har også vært nødvendige for i tilstrekkelig grad å kunne forstå og beskrive Aabrekk sin trenerfilosofi, konkrete handlinger og sammenhengen mellom disse (deltagerperspektivet). Med et hermeneutisk fenomenologisk utgangspunkt er formålet med studien å bidra til et skarpere fokus og en forståelse av en profesjonell treners komplekse og avanserte yrkesutøvelse. Ved å se treneren verken kun som en naiv intuitiv aktør eller en handlingslammet analytisk utøver, men som en praktiker som gjennomfører en samtidig og sammenvevd teori-praksis utøvelse, så er det også mulig å beskrive en forståelse av fotballtrenerens praksis. Et 'taust' blikk på trenerpraksisen kan ikke sies å være særlig fremtredende innenfor verken pedagogisk vitenskap, idrettsforskning (Sport science) generelt eller mer spesialiserte forskningsområder som Coaching Science². Forskningen i Norge har fokusert på andre aspekter ved fotballen enn selve utøvelsen av trenerpraksisen.

Tidligere fotballforskning

Ut i fra søk på BIBSYS fremkom det åtte doktorgrader som dreier seg om fotball innenfor forskjellige fagområder i Norge. Det er doktorgrader innen medisin; Árnason, 2004; Tysvær 1990 (studier som omhandler skader), psykologi; Jordet 2004 (en studie av midtbanespilleres perspepsjon); Miller 2004 (en studie om coachingklimaets betydning for moral/juksing i

² Gilbert (2004) karakteriserer *Coaching Science* på en generell måte som; "an effort to understand and improve coaching techniques that foster enjoyment, skill development and personal growth and development for sport participants" (s. 3). Gilbert (2004) gir en vurdering og en historisk gjennomgang og oversikt over den publiserte forskningen innenfor *Coaching Science*, der intensjonen er å; "provide a critical source of information to help bridge the theory practice gap ... and to develop a conceptual framework for coaching science" (s. 3).

ungdomsfotball); Ommundsen 1992 (studie av selv-evaluering og 'drop-out' blant unge fotballspillere), sosialantropologi; Hognestad 2004 (en studie av fotballens betydning for kulturell tilhørighet) og sosiologi; Hjelseth 2006 (en studie av hvordan supportere forholder seg til en kommersialisering av norsk fotball); Skogvang 2006 (en studie av elitespillere og treneres opplevelse av den økende kommersialiseringen, mediefikseringen og profesjonaliseringen, samt hvordan fotballspillende menn og kvinner opplever sin egen utøvelse og hverandre). Foruten de mer akademisk orienterte forskerne finnes det også en viktig forskningspraksis og forskningsdimensjoner som har en nærere tilknytning til fotballspillet på et høyt nivå. En av de mest aktive i forhold til å sammenveve vitenskap (teori) og fotballpraksis er kampanalytiker for Norges Fotballforbund og doktorgradsstipendiat Øyvind Larsen. Larsen (2003) presenterer blant annet en holistisk teoretisk modell for å forstå fotball. I en slik modell vektlegges fire dimensjoner ved fotballspillet: individuelle ferdigheter, relasjonelle ferdigheter, den strukturelle dimensjonen og kampsituasjonen. De fire dimensjonene retter fokuset på spillet og spillernes utøvelse som igjen er et resultat av at Larsen gjennom mange år har vurdert (den manglende) forskningen på hvordan fotballspillet analyseres og vitenskapeliggjøres. Larsen (2003) har også forsket på og beskrevet hvordan en slik type vitenskapeliggjøring av fotballen skjedde i Norge. Reep sine kampanalyser fra 1950- og 1960-tallet har hatt stor innflytelse på både norsk fotballvitenskap (Larsen 2003 og Goksøyr & Olstad 2002). Særlig har Egil "Drillo" Olsen latt seg inspirere av Reep til å arbeide for en vitenskapeliggjøring av fotballspillet og fotballkampen i Norge. Vitenskapen har også influert på fotballen på andre vis. Csikszentmihaily (2000) sin bok *Beyond Boredom and Anxiety* ser ut til å ha hatt en viss innflytelse. Kjell Schou Andreassen og Cato Wadel var inspirert av Csikszentmihaily sin 'flyt' (flow) teori i sine arbeider og Nils Arne Eggen laget en RBK modell basert på denne teorien (Eggen, 1999). På denne bakgrunn synes det å være rimelig å hevde at fotballforskningen i overveiende grad vært preget av studier rundt idrettsskader/fysiologiske faktorer, spillesystemer, kampanalyser og det fotballfaglige på banen. Ingen av disse doktorgradene eller de andre teoretiske og forskningsbaserte fotballperspektivene retter eksplisitt en empirisk oppmerksomhet på fotballtrenerens utøvende praksis. Innenfor internasjonal forskning som det er relevant å sammenligne seg med tegnes etter min kjennskap de samme trekkene i det aktuelle forskningsbildet.

På bakgrunn av publikasjonene i seks binds serien *Science and Football* synes bestemte forskningsfokus å avtegne seg som prioriterte tema. Serien baserer seg på et utvalg av foredrag fra verdenskongresser i *Science and Football*, der tema som fysiologi/medisinske

aspekter ved fotball, atferdsteori, kampanalyser, ledelse og coaching, organisasjon og ledelse og fotballens samfunnsmessige aspekter (supportere, hooligans osv.) står sentralt. Siden tidlig på 1990-tallet og frem til dag (T. Reilly har vært en foregangsfigur som redaktør av fem av de seks bindene; bind seks publiseres i 2008) har forskningen vært konsentrert rundt disse tema og den forskningsmessige tematiseringen av fotballpraksisen har derfor bestemte fokus. Mange av de samme tema og fokus kommer også tilsyne i Coaching literaturen eller hva som kalles *Coaching Science*.

Det kan sies at hittil har *Coaching Science* stort sett vært dominert av et bio-vitenskapelig perspektiv som har fokusert på psykologisk, fysiologisk, taktisk og teknisk utvikling når det gjelder utøveren (Woodman 1993). I dette perspektivet er evaluering og prestasjonsoptimalisering ved hjelp av vitenskapsbaserte ekspertsystemer og andre diagnostiske systemer sentrale verktøy for treneren. Her er det mulig å se at coaching eller en trenerpraksis underlegges rigide og forutbestemte prinsipper som kun godtar klare definisjoner, kvantifiserbar praksis og måling ved hjelp av eksakte instrumenter. Som norsk landslagstrener i fotball fra 1990-1998 var Egil "Drillo" Olsen kjent for både å fremheve, utvikle og aktivt bruke en vitenskapeliggjort kunnskap i form av statistiske analyse- og evalueringverktøy. Selv om ingen norsk landslagstrener har oppnådd bedre resultater enn Egil Olsen (jf. FIFA rankingen), så overlates man bare til mer eller mindre kvalifiserte spekulasjoner i hvilken grad introduksjonen og anvendelsen av en kunnskap basert på målbare vitenskapelige premisser faktisk har bidratt til å forbedre enkeltspillernes og landslagets prestasjoner og resultater. Mindre spekulativt er det å hevde at den kunnskapen som Egil Olsen var en av de første representantene for, har tegnet et bestemt bilde av trenerne som "*merely technicians involved in the transfer of knowledge*" (Macdonald & Tinning, 1995 p. 98). Et bilde av treneren som en overfører av kunnskap til sine utøvere kan også sees i sammenheng med Dreyfus og Dreyfus sin (1986) kritikk av forskningen på eksperter, der eksperter fremstilles noe ensidig som en informasjonskilde. Legitimiteten og dyktigheten til treneren som ekspert betraktes derfor noe ensidig ut fra formidling av den kunnskap som en besitter eller kilde til informasjon og "fakta."

Til tross for at det ikke finnes forskning som dokumenterer sammenhengen mellom trenerens overføring av kunnskap ved hjelp av eksplisitte etablerte kunnskapformer og lagets resultater, så har et perspektiv på trenernes yrkeskunnskap som vitenskapeliggjort kunnskap bidratt til å belyse viktige dimensjoner i trenernes praksis. Men perspektivet er neppe tilstrekkelig for å belyse og forklare andre betydningsfulle sider ved trenerpraksisen. I denne sammenhengen har noen forskere etterlyst behovet for å undersøke fenomener knyttet til

interaksjonelle og sosiologiske aspekter ved coachingprosessen utfra hva de mener er en mer holistisk tilnærming til coaching (Abraham & Collins 1998, Lyle 1999; Potrac, Brewer, Jones, & Armour, & Hoff. (2000). For eksempel har Potrac, Jones og Armour (2002) forsket på hvordan sosial interaksjon mellom trener og spillere på et mikronivå i coachingprosessen kan forklares utfra Goffmanns (1959) begrep om *"the presentation of the self."* For å ta den komplekse virkeligheten i idrettscoachingen på alvor og behovet for teoriutvikling seriøst, foreslår Cote, Salmela, Trudel, Baria og Russel (1995) at man i likhet med de nevnte forskere fortsatt legger vekt på trenerens egne fortolkninger av sine erfaringer og handlinger, samtidig som oppmerksomheten dreies mot trenerens individuelle bruk av kunnskap i praksis. I stedet for å se treneren som en coach for ekspertutøvere og ekspertutøvere som en "effekt" eller et produkt av trenerens vitenskapeliggjorte kunnskap, så kan søkelyset rettes på fotballtreneren som en autodidaktisk utøver.

På denne bakgrunnen kan en hovedproblemstilling formuleres på følgende måte: *Hva kjennetegner praksisen til en profesjonell fotballtrener?* Problemstillingen er av en åpen, generell og utforskende karakter som i løpet av forskningsprosessen har blitt drevet fram og konkretisert i disse fire underproblemstillingene:

- 1) *Hva består trenerens kunnskapsaspekter i form av påstands-, ferdighets- og fortrolighetskunnskap av?*
- 2) *Hvordan vises disse kunnskapsaspektene i trenerens praksis?*
- 3) *Hvordan spiller kunnskapsaspektene sammen i trenerpraksisen på en måte som bidrar til ny kunnskap og nye erfaringer?*
- 4) *Hva vil det si å være i en fortolkende eksistensiell trenerpraksis?*

Hensikten med problemstillingene er å belyse trenerens pedagogiske praksis utfra et symbiotisk teori-praksis forhold ved å undersøke viktige deler av Harald Aabrekks intensjonelle og konkrete handlingsmessige praksis. I denne studien vil det imidlertid ikke bli forsøkt å analysere eller å måle hvilken virkning treneren har på enkeltspilleres utvikling eller hvilken sammenheng det er mellom trenerens praksis og lagets prestasjoner og resultater, samt at det heller ikke vil bli gjort en slags rangmessig vurdering og sammenligning av hvilke trenerfilosofier og praksiser som eventuelt er å foretrekke. Det er ikke mulig å bruke avhandlingen til å vurdere effekten av og årsakene til på hvilken måte treneren bidrar til lagets resultater på fotballbanen. Studien kan eventuelt danne et grunnlag for å utlede statistiske

hypoteser som kan kvantifisere betydningsfulle ”uoppdagede” områder i en profesjonell trenervirksomhet.

De fire problemstillingene representerer både et epistemologisk (1-3) og (fundamental)ontologisk (4) empirisk perspektiv. Begge perspektivene brukes på en måte som ikke er ute etter å fastslå eller sannsynliggjøre hvorvidt treneren utøver riktige avgjørelser. Hva som er interessant i denne sammenhengen er ikke først og fremst graden av korrekthet og muligheten for riktige treneravgjørelser, men den ’bakgrunnen’ som ligger forut for mer eller mindre korrekte trenerreaksjoner, avgjørelser og handlinger. Ved hjelp av både et epistemologisk (Johannessen, Wittgenstein og Polanyi) og ontologisk perspektiv (Heidegger) kan trenerpraksisen og dens ’tause bakgrunn’ belyses på to ulike måter. Med andre ord er fokuset rettet mot de ulike ’tause’ aspekter ved trenerens praksis. ’Tause’ aspekter som kan bidra til å beskrive og vurdere en trenerpraksis som er lite belyst i en forskningsmessig sammenheng. Det er her tale om en type teorikombinasjon på det samme empiriske materialet som etter mitt skjønn er nokså uvanlig innenfor forskning på profesjonsutøvere generelt og fraværende i forhold til forskning på fotballtreneres praksis. Det er to hovedgrunner til at en slik strategi er brukt og kan forsvares. For det første er det viktig å beskrive hvilken relevans og betydningsinnhold empirien kan ha som ikke nødvendigvis vises ved hjelp av ett teoretisk perspektiv. Selv om dette er en sjelden anvendt kombinasjons/trianguleringsstrategi, så kan denne bevisste teorikombinasjonsstrategien brukes som et *“attempt to map out, or explain more fully, the richness and complexity of human behavior by studying it from more than one standpoint”* (Cohen & Manion 1986, s. 254). Her er ikke hensikten å gi et mer detaljert og balansert syn på trenerpraksisen, men å undersøke og beskrive to ’tause’ teoretiske perspektiver fra den samme empiriske trenerpraksisen. Det er derfor ikke en mer ultimativ objektiv tolkning av trenerpraksisen som motiverer kombinasjonen av teorier/perspektiver. Isteden kan samspillet og forholdet mellom de ulike teoretiske perspektivene, det vil si en trenerpraksis med både et kunnskapstilblivende og eksistensrealiserende aspekt, bidra til en mer nyansert, aspektrik og flertydig forståelse av trenerpraksisen. Et epistemologisk (Wittgenstein og Polanyi) og ontologisk perspektiv (Heidegger) utfyller hverandre i monografien på en måte som viser flere betydningsfulle og relevante aspekter ved trenerpraksisen (se mer om dette i innledningens siste del). Å forsøke å avdekke trenerempiriens ulike ’iboende’ fortolkningsmuligheter er ikke den eneste rimelige grunnen for en teorikombinasjon. Like viktig er det å ha et mer teoriutviklende fokus og siktemål for øyet. For det andre kan en teorikombinasjon bidra til en mer omfattende teoribasert og videre forskning. Det å vise til to ulike teoretiske perspektiver (av epistemologisk og ontologisk art)

kan føre til en mer spenstig ansats i forhold til å bli stimulert til å utvikle nye (teoridrevne) problemstillinger eller forsøke nye teoretiske tilnærminger. Dette er mulig at monografien kan fungere som en 'guide' for relevant litteratur og som en forskningstilnærming i form av en teoretisk fleksibilitet i synet på en profesjonelt utøvende (trener)praksis. En teoretisk fleksibilitet som ideal kan også legge til rette for at tildekkede, uventede og uoppdagede empiriske fenomener ivaretas gjennom å hvile på forskjellige teoretiske rammer. Her kan det være viktig at den overordnede problemstillingen blir spesifisert, presisert eller tildels revidert også på bakgrunn av flere relevante teoretiske perspektiver som kan avdekke flertydig empiri. En overordnet problemstilling som ofte ellers både prinsipielt og praktisk er det viktigste holdepunktet for å vurdere hva som er relevante teoretiske-empiriske tolkninger kan også (ut)spilles på av teori. Teori, empiri og metode er vanligvis relevante bare i den utstrekning de bidrar til å belyse problemstillingen. Med en teoretisk fleksibilitet kan også relevansvurderinger knyttet til problemstillingenes privilegerte status videreutvikles og utfordres. I avhandlingen demonstreres det hvordan utforskningen av problemstillinger som ikke blir adressert fra kun ett enkelt teoretisk ståsted også kan tjene til å undersøke fellesnevnerne og sammenhenger mellom perspektiver/teorier fra ulike vitenskapelige praksiser. Alvesson og Sköldberg (1994) begrep om refleksiv tolkning kan kaste lys over en slik perspektivistisk forskning ved at;

"det inte finns några självklara, enkla eller odiskutabla regler eller procedurer och att centrala inslag blir forskarens omdöme, intuition, förmåga att se och peka på något samt beaktande av en mer eller mindre uttalad dialog med undersökningsobjektet, med aspekter av sig själv, vilka ej är forskarsade bakom en forskarposition" (s. 313).

Det er mer enn en sannhet, ett sentralt (menings)aspekt og en tolkningsinngang ved trenerempirien som viser seg i en 'taus' dialog med trenerpraksisen. Meningen med en vitenskapelig praksis som retter seg mot trenerpraksisen blir derfor å bidra til nye tolkningsmuligheter på bakgrunn av de menings/betydningssammenhengene som avdekkes. På den måten kan en teoretisk fleksibilitet hvile på forskerens selv-forståelse som består i å beherske/tillegne nye tolkningsmuligheter (se mer om dette i kapittel 9; *forskeren settes på spill*) og som igjen er avhengige av ulike 'iboende' empiriske tolkningsmuligheter. Dialogen med undersøkelsesobjektet eller forskningsobjektet (treneren) innebærer med andre ord en forståelse fra min side om at trenerpraksisen ikke ensidig lar seg beherske ut i fra ett teoretisk perspektiv, men at flere fortolkningsnivåer (epistemologiske ontologiske nivå) reflekteres i hverandre. Hvordan de ulike fortolkningsnivåene kan bli reflektert i hverandre redegjøres det

for etter at en vurdering av de teoridrevne problemstillingene er presentert (i mulighetenes praksis).

Begrunnelse for bruken av teoretiserte begrep i problemstillingene

I det følgende begrunnes bruken av de konkrete teoridrevne problemstillingene (epistemologiske og ontologiske) ved å rette oppmerksomheten mot tre begrep som er sentrale i konstitueringen av problemstillingene. Det første begrepet jeg ønsker å trekke fram og problematisere for en empirisk bruk er *fortrolighet(skunnskap)*. Begrepet betegner kort sagt trenerens (eksistensielle) væremåte samt hvordan trenerens kunnskap utøves og utvikles basert på praksis. Denne termen er sentral i de tre første problemstillingene som er av en epistemologisk art. Fortrolighetskunnskapen og fortrolighetsbegrepet er hentet fra Johannessens (1994) tolkning av blant annet Wittgenstens *Filosofiske undersøkelser* og *Om visshet*. Johannessen (1988, 1994 og 1999) tar tak i de epistemologiske flokene som Wittgenstein forsøker å løse gjennom å fokusere på praksis heller enn språklige øvelser. Wittgensteins (2001) beskrivelser av regelfølgning i praksis i form av dagligdagse handlinger som henvisninger, gester, uttrykk osv. kan på en grunnleggende måte betegnes som en fortrolighet. For eksempel sier Wittgenstein (2005) til skeptikere som reiser tvil om hverdagslivets fortrolige/praksis modus at; *"Dersom noen for eksempel sier 'Jeg vet ikke om dette er en hånd', så kunne man si til han: 'Se nærmere etter' "*(s. 25). Det grunnleggende viser seg ved at det er måter å forstå regler på som ikke er en fortolkning, men som må hvile på en forståelse som utøves i måter å være på eller praksis (Wittgenstein 2001, paragraf 201-202). Her vektlegges et fundamentalt aspekt ved våre måter å leve på, der en indre sammenheng mellom praksis og (språk)forståelse alltid vil motsi seg en fullstendig artikulasjon av måten å være fortrolig (Gewissheit) på. Johannessen (1988, 1994 og 1999) understreker dette idet han betrakter fortroligheten som et aspekt ved kunnskap og som en måte å være fortrolig i verden/praksis på. Et kritisk spørsmål er hvilken betydning kunnskapsaspektet eller 'kunnskapsgrepet' ut i fra Wittgensteins (2001 og 2005) kan spille. De epistemologiske problemstillingene Wittgenstein (2001 og 2005) behandler er indirekte en kritikk av det kartesianske skillet mellom bevissthet/fornuft og kropp/verden. En epistemologisk bruk av fortroligheten i en empirisk sammenheng bør ta hensyn til denne kritikken, noe jeg mener den 'tause' pedagogikken og Johannessens tolkning er istand til og kan vise til i de empiriske delene av avhandlingen. I denne sammenhengen er det avgjørende at ikke trenerpraksisen blir presentert som verken en 'tankeløs' praksis eller

refleksjonspriviligert praksis. Når dette er sagt, så er det alltid en fare for at den 'tause' pedagogikken kan bli et nytt 'korthus', noe som Wittgenstein (2001, 2005) sterkt advarer imot. Resonnementet er som følger at hvis en bidrar til å opprettholde perspektiver og filosofiske problemer som den 'tause' pedagogikken har ut i fra en Wittgensteiniansk filosofi som mener at slike perspektiv heller bør oppløses enn å vedlikeholdes, så seiler forskningen under falsk flagg. Ved at fortrolighetstermen inngår i empirisk forskning som et kunnskapsaspekt ved trenerpraksisen og ikke som en kommentar til grunnproblemer som allerede eksisterer oppstår det en urimelig forskjell i tolkningsnivå. Blant andre Rolf (1995) hevder at Wittgensteins begrep brukt i en epistemologisk empirisk sammenheng undergraver Wittgensteins (2005) prosjekt og hans siste utsagn i *Tractacus* om at; *"det man ikke kan tale om, må man tie om"*³. Hovedinnvendingen er at det tause/uutsigelige må forbli taust både når det gjelder vitenskapelig/filosofisk språk og hverdagsspråket, fordi det tause i kunsten, musikken, litteraturen etikken/esteikken er underlagt transcendentale betingelser. Det vil si at disse aspektene ved livet er umulig å formulere i ord, de kan bare vises eller gestaltet i måten å praktisere og leve våre liv på. Derfor blir det, ifølge Rolf (1995), umulig å nå artikulert kunnskap om det tause/uutsigelige i livet. Denne forskjellen i tolkningsnivå er derimot etter mitt syn ikke uoverkommelig, snarere tvert imot. Det ville være problematisk å anvende en tolkning av fortrolighet som et kunnskapsaspekt, hvis en slik tolkning insisterte på å være en siste begrunnelse for begrepet, fordi selve oppløsningen av filosofiske problemer som Wittgenstein (2001) er opptatt av ville blitt truet. En av de mest sentrale aspektene ved den 'tause' pedagogikken er imidlertid dens ubestemthet som ikke kan hvile på en siste begrunnelse, men som er nedsenket i praksis (se mulighetenes praksis s. 31). Dessuten er det mulig å forsvare en 'taus' epistemologisering av fortroligheten ved å ta på alvor Wittgenstein sin egen litterære stil som nettopp så betydningen av ulike innganger og (opp)løsninger til filosofiske problemstillinger. Det er som Wittgenstein (2001) viser med metaforen om den gamle byen for å illustrere språkets betydning; Den gamle byen består av en samling av trange gater og steder med gamle og nye hus med tilbygg fra ulike perioder. Utenfor dette er det flere forsteder med regelmessige gater og ensartede hus. Poenget er at begrepene endrer seg på samme måte som en by; og med begrepene endres ordenes betydning på en ubestemt måte. Uansett er man dømt til å bo i denne byen i forandring. En slik språkutvikling er ikke basert på forutsigbare og universelle mønstre, og den er heller ikke basert på språket, men på en ikke-språklig praksis. En praksis som viser en fortrolighet i menneskelige reaksjons- og

³ "What we cannot speak about we must pass over in silence" (paragraf 7).

væremåter og i en felles virkelighetsforståelse som aldri kan absolutt forutbestemmes ut i fra et artikulert (logisk) språk. Det er handlingen eller utøvelsen som skaper ordet. Sagt annerledes; så innbyr fortroligheten som Wittgenstein gir praksiseksempler på selv til flere måter å forstå fortroligheten på; deriblant fortrolighet som et kunnskapsaspekt. Det er også i Wittgensteins (2001) arbeid mulig å se en appell om at det er hva forskeren selv ser på som viktige problemsituasjoner som bør forfølges, slik at 'resultatene' av forskningen manifesterer seg i det levde livet og ikke bare i teoretiske konstruksjoner. Wittgensteins (2001) oppfatning av 'resultater' i praksis kan anses som en invitasjon til empirisk epistemologisk forskning. Det er derfor ikke fruktbart å reservere Wittgensteins filosofi kun til å ha innvirkning på teoretiske plan, men også som redskaper som kan brukes i empiriske tolkninger.

For å redegjøre for hvordan fortrolighetstermen hviler på en ubestemt praksis, så insisterer Wittgenstein (2001) på å *vis* (show) språkets intrikate brukssammenhenger. En visning som vil la eksemplene tale for seg i stedet for at teori med generaliseringer, hypoteser og forutsigelser skal forklare eksemplene. Ut i fra mange passasjer i *Filosofiske Undersøkelser* spør Wittgenstein (2001) på ulike måter om; "*Ask yourself ...*" og "*Let us look and see what [this] really consists in*" (for eksempel paragraf 578). Det å unngå generaliseringer og teoretiske begrep kan være viktig i en slik spørre-svar stil. Et eksempel som Wittgenstein (2001) viser er forbundet med hva vi kaller for et 'subjekt' eller 'selv'; "*If someone has pain in his hand ... one does not comfort the hand, but the sufferer: One looks into his face*" (paragraf 286). På denne måten kan Wittgenstein vise på hvilket intrikat vis vi vanligvis snakker om 'selvet' og 'subjektet' på. Poenget er at det ikke fremsettes teoretiske begrep for hvordan det har seg slik at den som trøstes ikke er hånden i denne konkrete situasjonen; eller for den saks skyld hvordan man i første instans har en hånd. Intensjonen med en slik stil er å klargjøre og oppløse de misforståelser som er knyttet til hvordan språket arbeider. Særlig er intensjonen å trekke grensene mellom påstandens yteevne og det som ikke kan påstås, men bare vises gjennom for eksempel kunst, religion, og en utøvelse i praksis. Det å vise inneholder strengt tatt ikke en påstands eller verbal beskrivelse av det som vises. I stedet er det noe som skal 'inn-ses'. Det er fravær av direkte meddelelse av vesentlig innsikt. Eksemplene og illustrasjonene fra trenerpraksisen kan nettopp vise en type utøvelse som det ikke alltid er hensiktsmessig å påstå eller som en kunnskap om 'hva', men som heller vises og beskrives. På bakgrunn av den andre problemstillingen stilles det eksplisitte spørsmålet om hvordan kunnskapsaspektene vises i trenerens praksis. Grunnen til at visningstermen er viktig er at den innretter beskrivelsen av trenerpraksisen på trenerens utøvelse og språket-i-bruk som et viktig empirisk fokus. Det er ikke trenerpraksisen

representert og vurdert som et formalt språklig system (for eksempel Egil Olsens systematiserte begreper om 'effektiv fotball') eller logisk generaliserbart påstandssystem (for eksempel statistisk analysepraksis) som den empiriske og analytiske oppmerksomheten er rettet mot. Visetermen er egnet til å belyse treneren i en fortolkende praksis. Hvorvidt de empiriske tolkningene i monografien kan stå inne for visningen er muligens et diskutabelt spørsmål. Diskusjonen dreier seg om det er en etisk forpliktelse å unnlate å bruke teori og heller la eksempler vise hva som er beskrivelsesverdig trenerempiri. I avhandlingen er det jo uungåelig å teoretisere med hensyn til det å vise, slik at en tilsynelatende sprenger de begrensingene Wittgenstein (2001) selv satte. Dette er etter mitt syn bare 'tilsynelatende', fordi det avhenger av hvordan man tolker hva Wittgenstein (2001) blant annet mener med teori. Teorisynet som Wittgenstein (2001) kritiserer legger vekt på at (kausal)forklaring, prediksjon, generalisering og hypotetisk-deduktiv metode er den ultimate tilnærmingen til praksis. Dette er et (natur)vitenskapelig teorisyn. Teori kan derimot forstås på en annen måte uten å stå i en overhengende fare for å trekke grensene for hva som kan vises altfor langt. Det sentrale tror jeg dreier seg om hvorvidt det som kan vises kan erstattes med et dominerende teoretisk påstandsspråk. Svaret er 'nei' på om teori kan erstatte empiriske visninger. Teori kan derimot åpne opp for en ny forståelse av empiri, der teoriens forklaringer ikke overkjører det som vises. Det er nettopp en slik teoriforståelse som ligger til grunn for denne avhandlingen. Den 'tause' pedagogikken basert på en trenerpraksis må hvile på et refleksivt 'åpnende' forhold til seg selv uten at endegyldige forklaringer skal erstatte det som vises. Det er viktig at visningen kan la seg sette ut av spill eller være styrt av en ubestemt hensiktsmessighet slik at en standard eller korrekt målestokk ikke finnes utenfor verken en vitenskapelig praksis eller trenerpraksisen. Dette er også et viktig moment i forhold til det å være fotballtrener.

I problemstilling nummer fire rettes søkelyset på hva det vil si å *være* trener. Spørsmålet kan kanskje synes å være av det uinteressante trivielle og altfor selvsagte slaget. For en trener må jo være en trener; ellers så er man jo overhodet ikke en trener. Problemstillingen (enten å være eller ikke være trener) kan fremstå som for enkel og lite fruktbar i et empirisk perspektiv. Men reiser vi med Heidegger (1960) sitt perspektiv så er det mulig å undersøke nærmere forskjellen mellom å eksistere og ikke-eksistere (intet) i vårt hverdagsliv. Det å være innvevd som historisert trener i en fortid sammen med andre å ha tillit til en fremtid utgjør en forskjell. Å definere grensen mellom det å være og ikke være er vanskelig å beskrive uten å ta hensyn til det konkrete eller den aktuelle trenerpraksisen. Med Heidegger (1960) sitt spørsmål om væren er det mulig å spørre hvilken forskjell dette er og ikke minst *hvordan* det kan utgjøre en forskjell for treneren. Sagt annnerledes så beskrives trenerens fortidige og

fremtidige (mulighetenes) praksis som nedsenket i en forståelse som kan avdekke seg selv hvis treneren har blikket for trenersituasjonen. En sentral innsikt som kan vises med problemstillingen er ikke om trenerpraksisen eksisterer, men hva det betyr å eksistere som trener. Dette innebærer at å være-i-verden (In-der-Welt-sein) for treneren må fortolkes alltid allerede og forut for (taus) kunnskap, identitet, ferdigheter, analyser osv.. Det er trenerens utkast (rekyl) til sin egen eksistens som beskrives. Derfor blir dette et ontologisk spørsmål og ikke et epistemologisk spørsmål. Spørsmålet om væren er dypere enn spørsmålet om å vite (kunnskap), ifølge Heidegger (1960). Ontologi går med andre ord forut for epistemologi. Det betyr at et aspekt ved trenerpraksisen vies en spesiell oppmerksomhet i form av et empirisk fokus på (de 'umulige') mulighetenes praksis. Et empirisk fokus som tar høyde for at det kan være vanskelig å bli kastet til muligheter uten på en naiv måte å henfalle til hverdagspraksisens selv-lukkende rutiner og automatiserte praksis. Dette er trenermuligheter som beskrives ut i fra filosofiske perspektiver med en ulike innfallsvinkler til metafysiske perspektiver.

Det er her verdt å påpeke forskjellen mellom Wittgensteins fortrolighetsterm og Heideggers forståelse av fortrolighet med verden (Mit-sein og In-der-welt-sein) med hensyn til begrepenes metafysiske aspekter. Wittgensteins (2001) hensikt er å overvinne metafysikken og overlate filosofien til en type ren praksis som vises med dagliglivets forhold. I Wittgensteins metafilosofi finnes påstander. I for eksempel *Den ukjente dagboken* (1998) står det at; ”*At livet er mye alvorligere enn det ser ut på overflaten. Livet er en fryktelig alvorlig sak*” (s. 92). Slike påstander rokker imidlertid ikke ved fraværet av påstander i visningen av språkets funksjon og begrensinger, fordi Wittgenstein utsier dette som filosof som ikke er en del av Wittgensteins filosofi. Det er aktiviteten/visningen som teller og ikke påstandene. Det er ingen metafysikk i tradisjonell forstand i Wittgensteins arbeid (2001), noe som muligens også kan sies i forhold til Heideggers (1960) fundamentalontologiske perspektiv.

Heideggers (1960) *Sein und Zeit* kan forstås som å strebe etter å etterspore hvordan teoretisk sannhet er nedsenket i en mer fundamental tildekking som er sentral for vår eksistens. Det at vi alltid allerede befinner oss i en meningsfull verden gjør at vi kan handle mer eller mindre hensiktsmessig i dagliglivets praksis med muligheter for å få kjennskap til før-teoretiske røtter til teori som kan 'korrigere' en misvisende bruk av dagliglivets språkbruk. I dette før-teoretiske kan væren (teoretisk forståelse) avdekkes blant værender (mennesker). Heidegger (1960) snakker på en måte som ligner en kantiansk metafysikk når en temporær og transcendent kunnskap kan etableres. Faren ligger i at Da-sein øver for stor 'makt' over

Væren og dermed kan undergrave at Væren først må lyse på oss før vi kan befinne oss i værens lysning. Interessen for betydningen av en temporær distanse (temporær trascendental horisont) har også en likhet med Kant (1969) sitt syn på interesseløs dveling. Likheten dreier seg kort sagt om en åpning i kunsten der det kreves en evne til å overgi seg til objektets 'egenlogikk', slik at en kopiering av en målestokk utenfor den estetiske erfaringen ikke er mulig. Både Kant og Heidegger innrømmer betydningen av objektenes/kunstens annethet (om enn på høyst ulike måter; den diskusjonen tas ikke her), der en estetisk erfaring ikke er interessert i kunsten/objektet for sin egen skyld, men kun i en dveling ved en frembringelse/avdekking av det interesseløse.

Selv om Heidegger (1960) utvilsomt bruker et vokabular som må sies å skille seg fra den metafysiske tradisjonen, så er det på en kortfattet måte også mulig å se spor av en tradisjonell (kantiansk) metafysikk. Heideggers (1960) metafysikk eller fundamentalontologi som han selv kaller det ønsker derimot å stille spørsmål ved all annen vitenskapelig metafysikk som baserer seg på begreper om fornuften, bevissthet, subjektet, frihet osv.. På bakgrunn av en ettersporing av glemte termer som der-væren (Da-sein), teknologi (Ge-stell), være-i-verden (In-der-welt-sein) er intensjonen på en radikal måte å transcendere betydningen som de nevnte termene har for vår egen selv-forståelse og eksistens. Disse begrepene får en privilegert status med hensyn til hvordan de mest verdige og betydningsfulle spørsmålene kan stilles om væren. På en måte tillegges terminologien en særegen 'teoretisk' status som samtidig ønsker å åpne opp for at før-vitenskapelige erfaringer er den ultimate betingelsen for (menneskets) eksistens og forståelse. Dette er imidlertid ikke til hinder for at Heideggers terminologi er uegnet til empirisk forskning. På en særegen måte er det mulig å argumentere for at Værensbegrepet kan bidra til en refleksjon som berører og beskriver det levende livet/verden og endringer i trenerens selv-forståelse. Den noe utilgjengelige terminologien kan paradoksalt nok tolkes som en fruktbar måte å forstå og vurdere empiri på. Ifølge Thomson (2004) er det nettopp utfra det særegne begrepsapparatet at Heideggers skjulte pedagogikk kan forekomme, og begrunnelsen er at;

"to shelter the content from hostile (and so impatient) readers, and, conversely, to help ensure that these teachings would be received only by those willing to struggle with the ideas in order to make them their own, because only such an audience would be able to understand them in the immediate practical sense in which, I will suggest, they are intended" (s. 459).

Det kreves med andre ord en dveling som tar sikte på å sammenveve teori og praksis som understreker at forståelse av praksis/empiri må hvile på et blick for konkrete situasjoner.

Fokuset på (konkrete) situasjoner innebærer at man tar utgangspunkt i en analyse av der-væren (Dasein) eller hvordan mennesket forholder seg til sin egen eksistens. Spørsmålet om væren; at hva et menneske (trener) er forutsetter at et menneske er, bærer med seg metafysiske aspekter. Selv om Wittgenstein (2001) og Heidegger (1960) synes å forholde seg forskjellig til metafysiske perspektiv, så betyr ikke det som sagt at deres begreper unndrar seg en bruk i empirisk forskning. Mer konkret kan mulighetsbetingelsene for en empirisk forskning nedfelles i (mulighetenes) praksis. Før det redegjøres for (mulighetenes) praksis som en fellesnevner for monografiens ulike teoretiske perspektiver, så skisseres perspektivenes ulike utgangspunkt og formål.

Ulike formål og utgangspunkt for perspektivene

Det er viktig å ta høyde for at Heidegger, Polanyi og Wittgenstein sine tekster i utgangspunktet tjener sine egne formål og står som selvstendige og særegne prosjekter. Prosjektene ulike premisser, formål og adressater er nok lettere å få en oversikt over hvis man tar hensyn til de ulike sammenhengene som prosjektene er utarbeidet i. Et lite riss av ulikhetene mellom disse prosjektene kan beskrives utfra filosofenes interesseområder og presumtive filosofiske intensjoner. En slik beskrivelse må her bli svært kort og ikke altfor omfattende i forhold til prosjektenes formål.

Heidegger (1889–1976) begynte sine akademiske studier i teologi, noe som etterhvert førte han til en interesse for hermenutikk og fenomenologi.⁴ Året 1927 er Heideggers gjennombruddsår som filosof, der han med publiseringen av den første delen av *Sein und Zeit* danner grunnlaget for en egensindig etymologisk orientert filosofi som søker å dekonstruere metafysikkens historie. Kort fortalt går den nokså særegne strategien til Heidegger ut på å undersøke mulighetsbetingelsene for at værens mening har gått tapt helt siden grekerne tenkte seg væren som nærværen (jfr: Identitet und Differenz). Med andre ord var han spesielt interessert i å grave seg dypere ned i de betingelser som har muliggjort denne historiske prosessen, der Heidegger fryktet for at teknikken og den moderne vitenskapen i enda større grad vil bidra til værens glemsel eller at vi lever i 'glemsel' i forhold til værensmysteriet (Seinvergessenheit). Med det sentrale begrepet Dasein søkes en fruktbar alternativ tilnærming til værensmysteriet. Dasein eller der-væren betegner en størrelse som har et spesielt forhold til eksistensen på en måte som muligens gjør den bedre egnet enn mange tradisjonelle begrep (kognisjon/fornuft, bevissthet, subjekt, objekt osv.) til å ivareta den ultimate eksistensens

⁴ En dialog mellom Heidegger (1971) og en japansk filosof viser denne sammenhengen i *On the Way to Language*, s. 9-10.

mulighet eller mulighetenes eksistens. Det synes påtrengende for Heidegger å fri seg fra tradisjonelle eksistensbegrensende begreper/antagelser og en hverdagsterminologi for på et fenomenologisk vis å komme til fenomenene selv (die Sache selbst). Hvorvidt det på en fenomenologisk måte er mulig enten å overskride eller å forebygge 'glemselen' (nihilismen) er det utfra Heidegger problematisk å gi et svar på. Heidegger kan fortolkes slik at hvert enkelt menneske har en mulighet til å gripe den konkrete innholdsløsheten som kommer forbi, i den hensikt å aktualisere iboende eksistensielle livsprosjekter. Det er som om han sier 'Vær resolutt' uten å si noe om hva det skal gripes tak i og 'lytt til Væren' uten å være konkret på hva han mener med væren. Like sterke føringer med hensyn til å avvise et forutbestemt konkret innhold har nok ikke Polanyi.

Polanyis (1891–1974) naturvitenskapelige utdannelse (medisiner og kjemiker) og virke som anerkjent forsker innen fysikalsk kjemi gjorde han istand til å se forhold knyttet til sentrale vitenskapelige oppdagelser og kontroverser, noe som ikke kan anses som en ubetydelig erfaringsbakgrunn med hensyn til hans senere utlegging av den 'tause' kunnskapens (Tacit knowing) funksjon i vitenskapelige oppdagelser og begrunnelser. I etterordet til *Den tause dimensjonen* sier Ågotnes (2000) at;

Det var nettopp fordi den tradisjonelle vitenskapsfilosofien, med sine ulike versjoner av objektivisme, ikke kunne gi en framstilling av den vitenskapelig oppdagelsen som lignet hans egne erfaringer som forsker, at Polanyi fant å måtte gå sine egne veier (s. 102).

Polanyis prosjekt er et vitenskapsteoretisk anliggende som kort sagt søker å se på vitenskap som en variant av sensorisk persepsjon. Med sentrale bøker som *Personal Knowledge* som kom ut i 1958 og *Tacit Dimension* i 1966 ble den tause kunnskapens struktur belyst. Formålet med dette prosjektet er blant annet å synliggjøre at all kunnskap inneholder komponenter som vi er 'tause' eller underforståtte oppmerksomme på. Dette er viktig, ifølge Polanyi (2000), fordi det viser at tenkingen ikke bare er intensjonal eller retter seg mot noe, men også involverer en fra-til struktur. Fra-delen i strukturen eksemplifiseres som underforståtte redskaper og tegn som er forkroppsliggjorte. Noe av konsekvensen for en slik vitenskapsteori er at det er umulig å redegjøre for kunnskapens begrunnelse ved kun å henvise til en rekke eksplisitte operasjoner, og at kunnskapens forkroppsliggjorte 'tause' epistemologiske sider ikke kan overses i vitenskapelig kunnskapsbegrunnelse og oppdagelse. Med andre ord søkte Polanyi (2000) å kaste lys over sammenhengen mellom vitenskapen og den menneskelige væremåte. Wittgenstein er også opptatt av hvordan relasjonen mellom vitenskap og hverdagslivet beskrives.

Selve formålet med Wittgenstein sin filosofi sett under ett er nok mer omdiskutert enn Polanyi. Her følger en versjon. Utfra det tidlige arbeidet *Tractacus* som ble utgitt i 1922 forsøker Wittgenstein (1989–1951) å dra opp grensene for tanken eller tankens uttrykk. Hovedpoenget er at det er bare i språket grensene kan dras og at det som er utenfor grensene er nonsense. Noe av bakgrunnen for dette er å vise logikkens forankring i nonsense som for Wittgenstein kan settes i sammenheng motstanden mot den logiske empirismens argumentasjonskrav og troen på påstandformulerte meningsbetingelser. Med *Philosophicus Untersuchungen* publisert post mortem i 1953 trer en klarere fortolkning av Wittgensteins prosjekt frem (uten på noen måte å redusere hans filosofiske prosjekt til en enhetlig essens). Jeg forstår dette som at prosjektet blant annet tar sikte på å vise at den filosofiske forvirringen som oppstår når språket forankres eller overgis til et platonsk eksternalt perspektiv, truer selv- forståelsen innenfor vitenskapen og i ikke-vitenskapelige kontekster. På en måte inviterer (den tidlige) Wittgenstein til å se at forsøkene på å gripe tankens og språkets essens ved hjelp av metafysiske teorier trekker oppmerksomheten bort fra vår opprinnelig praksis og selv-forståelse som han senere beskrev som hverdagsspråkspill og livsformer. Et viktigere poeng enn å kritisere spesifikke (metafysiske) eksterne språkperspektiver er nok når Wittgenstein viser at slike perspektiver tenderer mot å skape illusjoner om 'den riktige' uttrykksformen. De forestillingene og begreper vi har om oss selv (spesielt hadde Wittgenstein filosofene i tankene), kan forlede oss til å si ting vi ikke ønsker å si (nonsense). Nonsense, illusjoner og forvirring oppstår når vi forsøker å se språket fra utsiden som om det er bygd på et sikkert fundament. Isteden for å forsøke å sikre et språklig fundament kan Wittgensteins prosjekt bidra til å fremme idealet om en friksjonsbasert (språk)praksis som aldri kan 'fryses' og en perspektivisme basert på usikre samspill mellom språket (regler) og praksis (regelfølgning). Med andre ord kan formålet sies å vise bevegelser fra språkets illusoriske sannhetskraft til språkets 'tilfeldige' men tilfredstillende hverdagspraksis.

Utfra forskjellige utgangspunkt i interesser og formål med sine prosjekter kan Heidegger, Polanyi og Wittgenstein oppfattes som ulike. Det er opplagte forskjeller med hensyn til å undersøke mulighetsbetingelsene for vårt forhold til eksistensen (Heidegger), en vitenskapsteoretisk utlegning av kunnskapens 'tause' epistemologi (Polanyi) og språkets illusoriske men hverdagslige forrang (Wittgenstein). Videre vil det også antydes aspekter knyttet til hvordan disse prosjektene forholdt seg til sin samfunnsmessige samtid. Dette er aspekter som kan fremvise både forskjeller og likheter.

Polanyi (2000) gir helt begynnelsen av det første kapitlet i boken *Den tause dimensjonen* (The Tacit Dimension) klart uttrykk for at sovjetideologien under Stalin hadde bidratt til å

frembringe en vitenskap med en mekanisk oppfatning om mennesket og historien. Dette skulle få følger for Polanyis videre vitenskapelige arbeid. Selv sier Polanyi (2000) i lys av blant annet inntrykkene fra sovjetideologien at:

Jeg så at det var sterke moralske motiver som førte til tankens selvoppgivelse. Historiens mekaniske gang skulle bringe universell rettferdighet. Den vitenskapelige skeptisismen var bare villig til å stole på materiell nødvendighet for å oppnå det universelle fellesskapet. Skeptisisme og utopisme hadde dermed smeltet sammen til en ny skeptisk fanatisme (s. 16).

Det kan muligens synes som om truslene fra totalitære regimer mot vitenskapelig oppdagende virksomhet påvirket Polanyi i større grad enn for eksempel nye radikale bøker innen vitenskapsteori som for eksempel Kuhns (1963) *The Structure of Scientific Revolutions*. I sammenheng med muligheten for å opprettholde en selvstendig vitenskap snakker Polanyi (1975) i et essay om nødvendigheten av det frie samfunnet og autonome profesjoner;

What needs to come into the picture of a viable free society is a traditional devotion to the spiritual objectives, such as truth, justice, and beauty -- those that require for their pursuit free, self-determinative communities: of scientists, scholars, lawyers, and judges, artists of all sorts, and churchmen (s. 203).

Ut fra sitatene ovenfor er det relativt tydelig at Polanyis vitenskapsteoretiske prosjekt kontekstualiserer seg i en samtid. Kontekstualiseringen vitner også om en type forfallstenking. Prosch (i Polanyi 1975) som redigerte essayene i *Meaning* hevder at Polanyis prosjekt illustrerer; "how the modern mind has destroyed meaning" og hvordan dette leder Polanyi til en "restoration of meaning" (s. x). En indikasjon på hvordan meningsrestorasjonen kan skje gis i undertittelen på *Personal Knowledge 'Towards a Post-Critical Philosophy'* (Polanyi 2002). Her fremgår det at en for sterk tro på tvilen eller skeptisisme som en vei til sannhet kan føre til nihilisme og totalitarisme, og at en opprettholdelse av metafysiske begrep som sannhet, fornuft og rettferdighet er grunnleggende for den menneskelige frihet og demokratiske samfunn. I *Beyond Nihilism* understreker Polanyi (1960) behovet for å gjenvinne denne 'demokratiske' troen på verdier og forpliktelser som ikke kan ivaretas av skeptisistiske, totalitære og objektivistiske ideal. På den måten kan det være mulig å erstatte nihilismen ved å gå bak den. Polanyis radikale teori har tydelige samfunnsmessige (moralske) undertoner, motivert ut fra et forsøk på å tilbakevise (post)positivistisk nihilisme, skeptisisme og den synkende statusen til tradisjonen og fornuften. En like tydelig og konkret samfunnshistorisk sammenheng er det vanskeligere å se hos Wittgenstein.

Åmas sier i innledningen til Wittgensteins *Den ukjente dagboken* (1998) at;

Wittgenstein er påfallende uengasjert eller desorientert når det gjelder de politiske og ideologiske hendelsene i sin samtid. 1930 - årene – massearbeidsledighet, økonomiske kriser, totalitære ideologier, nasjonalsosialistenes statsovertagelse. Ikke et ord, ingen referanse i dagboken til noe av dette (s. 17).

Selv om de er få referanser i Wittgensteins dagbok og i andre av hans arbeider med hensyn til konkrete politiske og samfunnsmessige hendelser i sin samtid, så betyr ikke det at hans filosofiske aktivitet så å si utgår fra en forestilling om at filosofien foregår i et kulturelt vakuum, snarere tvert imot. Det er muligheter for å et bredere og samtidig mer grunnleggende perspektiv på hans filosofi gjennom å belyse en generell skepsis mot sin samtids moderne fremskrittstro. En viktig bemerkning her er at filosofisk aktivitet ikke bør bevege seg mot og tjene dannelsen av spesifikke nye politiske og kulturelle uttrykksformer; ”... *we must only point out and resolve the injustices of philosophy, and not posit new parties – and creeds*” (Wittgenstein, sitert i Crary 2001, s.119). Dette betyr imidlertid ikke at (opp)løsningen på filosofiske ’injustices’ ikke motiveres utfra modernitetens samtidsklima. Von Wright (1993) hevder at Wittgenstein står i opposisjon til en moderne “*euphoric belief in progress*” og dens “*managerial uses of reason in industrialised democratic societies*” (s. 101). Et moderne klima som underbygger muligheten for å gi store narrativer, påstands/metaspråk og fremskrittstroen en privilegert tilgang til beskrive mangfoldige kulturelle praksiser og familielikheter mellom de, synes å gjenspeile seg og møte sterk motstand i Wittgensteins filosofi. I Wittgensteins filosofi skimtes en underliggende kulturell pessimisme eller en form for vestlig forfalltenking. Von Wright (1982) understreker dette videre ved å hevde at Wittgenstein bekjente seg til en splengleriansk pessimistisk samtidsholdning; “*he lived the ‘Untergang des Abendlandes’, the decline of the West*” (s. 116). Wittgenstein tillegges også en; “*rejection of scientific-technological civilisation of industrialised societies, which he regarded as the decay of a culture*” (Von Wright 1982, s. 118). Nå er Von Wrights forfallsfortolkning av Wittgenstein på dette punkt omstridt, men den viser ihvertfall til en side ved Wittgensteins filosofi som gjør at den kan forstås utfra en noe mer konkret samfunnssammenheng. I forhold til Heideggers arbeider er forfallstenkingen også tilstede, men på en annen måte.

Heideggers tenking om å dekonstruere en vestlig metafysikk ønsker å fri seg fra alle tradisjonelle antagelser, begreper og forestillinger som kan undergrave det overordnede spørsmålet om værens mening. Det betyr at de fundamentalontologiske kravene i *Sein und Zeit* hviler på en form for generalitet som ikke gjør de egnet til å karakteriseres utfra forutbestemte samfunnsmessige forhold. Utsagnet “*Höher als die Wirklichkeit steht die*

Möglichkeit” (Heidegger 1960, §31) betegner kanskje mulighetenes praksis framfor en strategi om å forankre filosofien i konkrete samtidssammenger. Dette betyr imidlertid ikke at værensfilosofien kan unndra seg ’værenshistorien’ eller sin samtid. I essayet ”*The Question Concerning Technology*” bruker Heidegger (1977) termen *Bestand* (forråd) for å beskrive samtidens teknologiske måte å tildekke væren på:

Everywhere everything is ordered to stand by, to be immediately at hand, indeed to stand there just so that it may be on call for a further ordering. Whatever is ordered about in this way has its own standing. We call it the standing-reserve [Bestand] (s. 17).

Det sentrale er at Heidegger (1977) peker på at vår omgang med teknologien gjør at det som bestilles har verdi/stand kun gjennom at det er bestillbart. En slik form for tekno–nihilisme betegner et moderne ’forfall’ i betydningen en eksistens som har en sterk tendens til å lene seg mot brukstingene for å på den måten miste kontakten med mer autentiske aspekter ved eksistensen. Det synes som om Heidegger frykter en fremtid der mennesker har oppnådd fullstendig kontroll over seg selv og naturen, fordi åpenheten til væren kan forsvinne. Den store skrekken er nok om vi blir eller er så fanget av teknologien at man ikke lenger engang er mistenksom på hvorvidt det finnes andre og rikere måter væren kommer tilsyne på. Beskrivelsen av det teknologiske ’forfallet’ har derfor en normativ side som, ifølge Heidegger (1969), ikke behøver å ”*affect our inner and real core. We can affirm the unavoidable use of technical devices, and also deny them the right to dominate us*” (s. 54). På et vis slipper ikke væren unna sin samtidshistorie, på grunn av at det er bare kun der den kan avvente lysningene. Dette kan også tolkes som om teknologien bare kan overskrides utfra seg selv (sin egen essens), fordi en erstatning av en vilje bare ville føre til en enda verre form for formålsløs viljes nihilisme.

Dette var en kort gjennomgang av hvordan Polanyi, Wittgenstein og Heidegger sine prosjekter kan skrives inn i en samtid. Det er mulig å se likheter i en forfallstenking til tross for deres tildels ulike samtidsbeskrivelser. Likheten presenterer seg som noe som vi må konfronteres med hvis en ønsker å være ærlig med hva som skjer med moderne mennesker. De tre synes å være drevet av en type historisk nødvendighet rettet mot å ta et oppgjør med vitenskapen/filosofien/samfunnet og til syvende og sist sin egen selv–forståelse. Dette kan artikuleres som en etisk bekymring for hva vitenskapen/filosofien/samfunnet kan korrumpere med hensyn til vår selv–forståelse. Den etiske dimensjonen kan utfra både Wittgenstein og Polanyi som representant for det epistemologiske prosjektet og Heideggers fundamentalontologi nedfelle seg i en sterk bekymring med hensyn til fraværet av en kritisk

samtidsdiskurs og dominansen av (metafysiske) objektive forestillinger som gjør vitenskapen immun i forhold til praksis. Det er snakk om et forfall i tiden vi lever i. Et forfall eller et fravær som kan sies å bli artikulert nettopp fordi man ikke lenger ser betydningen av en teori - praksis symbiose.

Prosjektene til Heidegger (fundamentalontologiske mulighetsbetingelser for eksistens), Polanyi ('tause' vitenskapsteoretiske epistemologi) og Wittgenstein (visningsfilosofiske aktivitet) kan altså anses for å være både like og forskjellige. Selv om 'forfallstenkingen' ytrer seg på ulike vis, så synes de å dele en felles samtidspessimisme for vestlig kultur som forplanter seg i perspektivene deres. En felles samtidspessimisme vil jeg ikke dvele mer med her, men heller rette oppmerksomheten mot andre betydningsfulle fellesnevnerne og paralleller.

Jeg ønsker videre å innkretse og vise hovedbegreper som avhandlingens tittel "*den 'tause' pedagogikken,*" kan forstås utfra og basere seg på. I denne sammenhengen er det sentralt å presentere Heidegger, Wittgenstein og Polanyi sine prosjekter, der det etter mitt skjønn ligger en særlig fruktbar innbydelse til å ane betydningen av trenerens 'tause' pedagogikk i form av (mulighetenes) praksis. Samtidig kan dette utgjøre en begrunnelse for hvordan de ulike teoretiske (epistemologiske og ontologiske) perspektivene kan brukes sammen.

Mulighetenes praksis

Det er mulig å betrakte praksisbegrepet som den primære fellesnevneren i en 'taus' pedagogikk, fordi ulike former for en fortrolighet til praksis gir praksisbegrepet en forrang. Her er det etter mitt skjønn mulig å se en interessant likhet mellom Wittgensteins estetikk og Heideggers begrep om ethos. Følgende sitat er interessant;

... I immediately grasp a particular rhythm of the picture and stay with it, feel at home with it, so to speak ... I see what I see. And the familiarity can only consist in my being at home in what I see (Wittgenstein 1980, s. 79 og 165).

Her kan fortroligheten ved det å bo eller være hjemme i en bestemt praksis sammenlignes med Heideggers praktiske forståelse (Sorge). Sorge forstått som en allerede måte å være -i-verden på (Geworfenheit/Faktizität), gjør oss istand til å forsøke å lage utkast inn i måter 'å føle' oss hjemme på. Men til grunn ligger en fundamental rastløshet eller en måte ikke å være hjemme på. Heidegger (1960) sier at; "*Das In-sein kommt in den existenzialen 'Modus' des Un-zuhause*" (s. 189). Om man 'føler' seg hjemme i (musikk)bildets rytme, slik Wittgenstein er inne på, eller om det er snakk om en alltid mulig hjemløshet, så kan dette betegne

eksistensielle betraktninger som peker på at menneskelige valg eller at dens psykologi (fornuft, vilje, følelser, bevissthet osv.) på et vis er noe primært eksistensielt som lokaliseres utenfor det valgbare, intellektuelle og subjektive. Det som ikke kan velges utdyper Wittgenstein (1980) videre som;

Not what one man is doing now, but the whole hurly – burly, is the background against which we see an action, and it determines our judgment, our concepts, and our reactions (§629).

En 'hurly-burly' eller livsform (form of life) som Wittgenstein (2001) også kaller det, understreker det hverdagsliges betydning og hvor vanskelig det er på en presis måte å forklare det. Heidegger (1960) uttrykker noe av det grunnleggende samme når han tar utgangspunkt i å være fortrolig med verden i en praktisk omgang med den (In-sein). I studien av fotballtreneren står en slik fortrolig omgang med en spesifikk fotballpraksis sentralt. Dette er en fortrolighet som kan beskrive grunnleggende aspekter ved trenerpraksisen. Grunnleggende aspekter som viser seg mer konkret i treningsituasjoner og trenerens måte å være trener på i en 'In-sein' modus. Her er det viktig å presisere at 'In-sein' går foran både et selv og verden slik vi vanligvis forstår begrepene; på samme måte som Wittgenstein avviser å redusere dette til noe "one man is doing now." Utfra en slik irreduserbarhet er Heideggers (1960) intensjon å vise oss hvordan den måten vi oftest møter verden på har en grunnleggende praktisk karakter bestemt av en (før-ontologisk) forståelse for hvilke verktøy og (verk)tøyhet (Das Zeug) som passer for oppgaven som skal utføres. Kort sagt, Heidegger og Wittgenstein viser praksisens forrang og at en areflektert (eksistens)forståelse ikke kan forstås uavhengig av sin kulturelle (bruks)kontekst.

Polanyi synes også å kunne dele en slik generell, men avgjørende betraktning av praksis. Følgende kommer fram i en sitering fra fra Johannesen (1999) som referer til forordet til en pocketutgave av Personal Knowledge. Her sies det at;

All förståelse är baserad på att vi bebor de particularia som ingår i det som vi förstår. Detta slags beboende är vårt eget deltagande i existensen av det som vi förstår; det är Heideggers varande - i - världen.

Polanys praksisforståelse hviler ifølge han selv på Heideggers begrep. Det partikulære i Polanys (2000) teori konkretiseres ytterligere som det vi retter oppmerksomheten fra, i tilsynekomsten av en annen ting som vi retter oppmerksomheten mot. For eksempel kan en blind man som føler seg fram med en stokk gi mening til sin bevegelse i omgivelsene ved å rette oppmerksomheten mot hva stokken berører. Stokken som verktøy er altså ikke selv gjenstand for direkte oppmerksomhet. Dette er et eksempel på hvordan verktøy ikke lenger er

et objekt, men en gjennomgående del av oss selv som vi kan dvele ved. Både Heidegger og Polanyi kaller denne eksistensmodusen for dveling (dwelling). For Polanyi (1960) dveler vi i språket og føler oss hjemme i det utfra at vi relaterer objekter og andre mennesker (inkludert seg selv) gjennom språket. For Heidegger (1960) kan det samme sies å gjelde både for språket og verden. Wittgenstein, Heidegger og Polanyi avviser at dvelingen eller det å være hjemme kan forstås på bakgrunn av et subjekt-objekt skille. I en profesjonell trenerpraksis er det interessant at en slik dveling kan være av betydning for trenerens fortrolige omgang med prestasjonskrevende omgivelser. Her er det rettet et fokus på at treneren 'i sitt rette element' dveler og overskrider det rene analytiske subjektet som står i fare for å unndra seg en primær utøvende praksisfortrolighet. På denne bakgrunn kan det postuleres en irreducerbar relasjon som en primær fortrolighet som igjen kan operere innenfor et (mulighetenes) praksisbegrep.

Mulighetenes praksis fremtrer etter mitt skjønn som et viktig aspekt hos de tre 'teoretiske' bidragsyterne for en 'taus' pedagogikk. Betydningen av det ubestemte, det uferdige eller det uforutsigbare kan anses som et radikalt grep hos både Wittgenstein, Heidegger⁵ og Polanyi. Denne ubestemtheten er radikal og svært viktig blant annet fordi den kan forebygge tendenser til en naiv, passiv og fatalistisk 'taus' pedagogikk. Polanyi (2000) fremhever ofte det uforutsigbare eller det ubestemte; for eksempel når han sier at;

Når vi ser fremover før oppdagelsen har skjedd, fremstår den likevel som personlig og ubestemt. Den begynner med de ensomme forvarslene om et problem, om deler her og der som ser ut til å gi ledetråder til noe skjult ... Denne tentative visjonen må bli en personlig besettelse ... Denne besettelsen som ansporer og leder oss, gjelder noe som ingen kan formulere: Dens innhold er udefinerbart, ubestemt og strengt personlig (s. 76 - 77).

Mens Polanyi eksplisitt vektlegger det ubestemtes forbindelse med personlige forpliktelser og oppdagelser beskriver Wittgenstein (2001) dette noe annerledes:

We have to go on slippery ice where there is no friction and so in a certain sense the conditions are ideal, but also, just because of that, we are unable to walk: so we need friction. Back to the rough ground! (s. 46).

Wittgenstein sier på en prinsipiell måte at filosofien må tilbake til en uforutsigbar eller ubestemt praksis benevnt som "the rough ground" der det egentlig ikke finnes ideelle betingelser. Dette konkretiseres nærmere i form av regelfølgning:

⁵ Dreyfus (1991) synes å foretrekke en klart mer 'konservativ' fortolkning av Heidegger og Wittgenstein, der det ubestemtets betydning står i fare for å utlignes av "the average intelligibility." Dreyfus sier blant annet at; "... for both Heidegger and Wittgenstein, the source of the intelligibility of the world and of Dasein is the average public practices articulated in ordinary language" (s. 155).

And is there not also the case where we play and make of the rules as we go along? And there is even one where we alter them as we go along (Wittgenstein 2001, s. 39).

Regelfølgingsens kanskje fremste prinsipp er at den ikke alltid kan forutbestemmes selv om reglene eksisterer på forhånd, men at regelfølgingen skapes ”as we go along”.

På en ikke mindre radikal måte uttrykker Heidegger betydningen av det ubestemte i praksis. Utsagnet ”*Höher als die Wirklichkeit steht die Möglichkeit*” (Heidegger 1960, §31) betegner kanskje mulighetenes mulige praksis fremfor noe annet. Dette kan skje ved at der-værens blick (Das Dasein) konstituerer situasjonen (og ikke bare et blick for situasjonen). Det er først når der-væren bringes inn i situasjonen at muligheten oppdages. Det er her også mulig å se at situasjonens innhold ikke er av særlig betydning, men heller hvordan man forholder seg til den. Det er således bare den enkelte der-værens beslutsomme blick som på en radikal ubestemt måte kan være sikker på sitt innhold. Det er særlig i avhandlingens del om en perfektjonistisk pedagogikk at trenerens beslutsomme blick kommer tilsyne. Den radikale ubestemtheten eller uforutsigbarheten viser seg i trenerens muligheter og realiseringer av en ny måte og forstå seg selv og sin praksis på. Med dette håper jeg å antyde hvordan en ’taus’ pedagogikk og (mulighetenes) praksis med Heidegger, Polanyi og Wittgensteins tenkning legger grunnlaget for avhandlingen i sin helhet.

Uten å gå i dybden på dette innledningsvis er det kanskje mulig å se konturene av hvordan avhandlingen kan ordlegges og ettersajonaliseres på en måte der forskningen blir eksistensiell og det eksistensielle blir forskning (se kapittel 9). Avhandlingen kan anses som et enkelt forsøk på å si noe om hva akademiske pedagoger ikke altfor ofte sier noe eksplisitt om; nemlig forholdet mellom teori og praksis som en type ’taus’ og symbiotisk pedagogikk med ulike eksistensielle grunntrekk. Budskapet med avhandlingen kan i prinsippet motstå en konsensuspreget enhet som til tider kan gå opp i en høyere samstemt enhet. I stedet kan avhandlingen stå for en åpning med nedfelte motsetninger som jeg ikke ser en løsning på, men som jeg står inne for; også der de motsier hverandre.

Kapittel 2

Beskrivelse av trenerens praksisvei

Harald Aabrekk (f. 1956) har forut for dagens yrke som profesjonell fotballtrener også vært spiller på de øverste nivå i norsk fotball. Spillerkarrieren består av 7 sesonger i fotballklubben Sogndal (1974 - 1982) inkludert en sesong i toppserien (1982). I 1978 spilte han også for fotballklubben Brann i Bergen i et halvt år før han igjen reiste tilbake til Sogndal. For Sogndal opptrådte den uortodokse midtbanespilleren 243 ganger i SIL (Sogndal idrettslag) drakten med hele 72 scoringer i løpet av perioden. Etter spillerkarrieren begynte Aabrekk som fotballtrener. Han har trent lag som Eid (1983-1984), Sandane (1985-1986), Stryn (1987-1989) Sogndal IL (1990-1992), Tromsø (1993-1995), SK Brann (1998-1999), Haugesund FK (2002-2005) og Vålerenga fotball (2006-2007). Som trener har altså Aabrekk vært ansatt som regionansvarlig i Fotballforbundet og vært trener for flere norske toppklubber, samt at han har vært assisterende landslagstrener og spillerutvikler sammen med Nils Johan Semb som landslagstrener siden 1991 både på U-landslaget (1991-1998) og A-landslaget (2000-2002) for herrer.

Aabrekk har tatt alle gradene i norsk trenerutdanning og har i dag UEFAs lisens som gjør han sertifisert til å virke som internasjonal profesjonell trener. Den formelle utdanningen utenom trenerkurs består av videregående skole. Aabrekk fungerte frem til høsten 2007 som spillerutvikler og trener for Vålerenga Fotball i Tippeligaen. Han var i i store deler av denne perioden med i et trenerteam som besto av Petter Myhre som hovedtrener, Gjermund Østby som keepertrener og Egil Olsen som hovedsaklig beskjeftiger seg med spiller- og kampanalyser. Aabrekk hadde et spesielt ansvar for å følge opp enkeltspillernes prestasjoner og potensial.

Kapittel 3

En kvalitativ metodisk tilnærming og forskerens 'tause' forståelse i et hermeneutisk perspektiv

Innledning

Kapittlet om monografiens metode består av tre hoveddeler. Den første delen omhandler en beskrivelse av en mangfoldig og kompleks trenerpraksis. I den andre delen redegjøres det kort for det samlede metodiske perspektivet, en kvalitativ tilnærming og bruken av analysemetoder som intervju som samtale, deltagende observasjon og videoopptak. Til slutt rettes oppmerksomheten mot det 'tause' i forskningsprosessen i form av Peirce begrep om abduksjon i forhold til kategorisering av data.

Det overordnede formålet med denne studien er å tolke og vise hva som kjennetegner en profesjonell fotballtrener. Avhandlingens empiriske fokus på en profesjonell fotballtrener praksis kan beskrives på flere måter utfra ulike metodiske perspektiv. Kvalitative undersøkelsesformer som blant andre; etnografi/mikroetnografi, kasusstudiet og 'grounded theory' kan nok alle bidra til å konstituere monografiens metodiske vurderinger og betraktninger. Det er også en rekke andre typer undersøkelser som for eksempel etnometodologi, biografier og narrativer som enten faller inn under et av de nevnte hovedtypene eller som enkeltvis kan *anvendes* som metodiske perspektiver. Muligheten for å anvende ulike metodiske tilnæringsmåter kan også betraktes i nær sammenheng med trenerens komplekse og mangfoldige praksis. Det er viktig å kjenne til forskningsfeltets ulike empiriske aspekter i en metodisk tilnærming til forskningsprosessen, fordi data kan sies å legge føringer på hvordan forskerens forståelse og fortolkninger utvikler seg. Særlig tydelig er dette perspektivet hos Glaser og Strauss (1999) og deres *Grounded theory* metodologi, der idealet er at begreper og teorier etterhvert bør vokse utfra data for deretter og danne substansielle teoretiske perspektiv. I et *Grounded theory* perspektiv ivaretas data blant annet i form av at data (praksisforankrede handlinger, forestillinger, ideologier osv.) ikke skal forhåndsdefineres av teori⁶. Til grunn for denne tilnærmingen er det en kritikk mot å konsekvent bruke a priori teoretiske antagelser og begrep som må testes mot empiri. Teoretiske begreper skal heller oppdages i data i løpet av forskningsprosessen. Teori må med andre ord 'bevise' seg selv i forhold til data på en helt annen måte enn et teoritestende

⁶ Her tar Grounded theory tilhengere som Schatzman og Strauss (1973) ikke sitt eksplisitt humanistiske perspektiv til inntekt for et teorisyn. Et humanistisk perspektiv som legger vekt på at mennesker kan ha en metarefleksjon i form av å være istand til å se seg selv og forandre seg selv og andre betraktes altså ikke som et teoretisk perspektiv.

deduktivt design tilrettelegger for. Denne avhandlingen deler det syn at teoretiske tolkninger ikke skal teste data, men at teori og data bør være i en gjensidig utviklende relasjon (symbiose). Dette behøver ikke å forstås som et absolutt kriterium for forskningen. Det er ikke alltid at deltagerperspektivet eller trenerens perspektiv bør/kan tolkes uavhengig av eksisterende teori; det kommer heller an på hvordan teori og data som ulike tolkningsnivåer sammenveves og forsterker hverandres aspekter. Empiriske eksempler på en uoverenstemmelse mellom ord og handling, skjulte agenda eller direkte løgnaktige ytringer kan ikke bare støtte seg på og avsløres av deltagerperspektivet og et fravær av eksisterende teori. For eksempel kan det oppstå utfordringer knyttet til datatolkninger når forskeren i sin rapport ønsker å fremheve at unge andre generasjons gifte innvandrere ikke innrømmer at de er blitt presset og tvunget til giftemål, selv om de ifølge forskeren er blitt tvunget til giftemål. En slik tolkning kan ikke vokse eller 'grounde' seg kun ut av data og informantenes ytringer, men krever kritiske (teoretiske) tolkninger av ideologiske perspektiver som både forskeren og informantene er situert i. *Grounded theory* tilnærmingen står muligens i noen empiriske eksempler i fare for å mangle en teoretisk beredskap mot altfor naiv og ukritiske empiriske tolkninger (datadeterminisme). Glaser og Strauss (1999) utelukker derimot ikke at;

"the source of certain ideas, or even 'models,' can come from sources other than the data. The biographies of scientists are replete with stories of occasional flashes of insight, of seminal ideas, garnered from sources outside the data. But the generation of theory from such insights must then be brought into relation to the data, or there is a great danger that theory and empirical world will mismatch" (s. 6).

Forskerens innsikter (insights) og data kan altså veves sammen på en måte der et datadeterministisk perspektiv kan unngås ut i fra en betraktning av at data ikke kan lede forskningen konsekvent og uavhengig av forskerens (teoretiske) forståelse. Det synes imidlertid ikke å være en eksplisitt og artikulert oppmerksomhet mot å kritisere data og deltagerperspektivet som kan vise seg å være lite troverdige og som ikke nødvendigvis bør stå i en nær sammenvevende relasjon med teori som nettopp utgår fra data⁷.

⁷ Å påpeke faren for hvordan en Grounded theory tilnærming kan bli en altfor naiv og ukritisk måte å forske på kommer muligens mest klart til uttrykk hos Glaser (1978, 1992). Glaser (1978, 1992) bringer med seg positivistiske antagelser som kan gjøre det vanskeligere å være kritisk til data. Charmaz (2000) sier blant annet at Glaser; *"often comes close to traditional positivism, with its assumptions of objective, external reality, a neutral observer who discovers data"* (s. 510). Med andre ord søker Glaser utfra en positivistisk antagelse å holde fast på ideen om at jo mer rigorøs og objektiv metodologien er, dess nærmere er det mulig å komme en presis og riktig representasjon av de det forskes på. Ved å være opptatt av å 'avbilde' objektive data fra virkeligheten er nok muligheten tilstede for at forholdet mellom kritiske (a priori teoretiske) blikk på data og data i seg selv (objektive data) undervurderes når det kan være behovet for det.

Det er likevel verdt å ta hensyn til *Grounded theory* perspektivets krav om å ivareta kompleksiteten og aspektene i data i begynnelsen av forskningsprosessen. På den måten er det mulig å se nærmere på flere ulike og komplekse aspekter fra trenerpraksisen.

Del 1 En mangfoldig og kompleks trenerpraksis

Et søkelys på trenerpraksisen fremhever den relative uavhengigheten det enkelte aspekt eller system kan ha analytisk sett, selv om det enkelte system i en empirisk sammenheng inngår i og veves sammen med andre systemer i et potensielt dynamisk samspill. Sagt annerledes kan en si at mange aspekter i trenerpraksisen både fungerer hver for seg og sammen som en helhet. Det er flere forhold som danner denne kompleksiteten, blant annet de ulike relasjonene og situasjonene treneren forholder seg til som kan betraktes som et nettverk av ulike 'systemer'. For eksempel utfra et trener-spiller perspektiv på praksisen kan det rettes et samlet fokus på kommunikasjon, opplæringsstrategier og oppfølging av spillernes ferdighetsutvikling. Treneren kan også se enkelte spiller-spillerrelasjoner som interessante å observere for å tilrettelegge for optimale prestasjoner for laget og spillerne. I en trenerpraksis på elitenivå er også trener-trenerrelasjoner vanlige, der samarbeid i form av planlegging, gjennomføring og evaluering av trening- og kampsituasjoner er en sentral (system)del av trenerpraksisen. Det er ikke minst sett utfra hovedtrenerens utøvelse og avgjørende ord mange aspekter som har betydning for kvaliteten på praksisen. Hva som skjer forut for, under og etter trenings- og kampsituasjoner er hovedtrenerens ansvar som ofte og til syvende og sist fra klubbledelsens side blir vurdert opp mot lagets resultater. Her er blant annet trenerens ferdigheter om utøvelse av fotballfagkunnskap (tekniske og taktiske ferdigheter i trenings- og kampsituasjoner) og psykologiske ferdigheter (evne til å tåle press under kamper osv.) som kan anses som handlingskrevende aspekt ved en 'resultatstyrt' trenerpraksis. I denne studien er fokuset rettet på en hovedtreneres praksis i form av utvikling av trenererfaringer/kunnskap og bruken av de i trener-spillerrelasjoner i treningssammenhenger. Begrunnelsen for valget av et slikt fokus er av både teoretisk og praktisk art. Den teoretiske begrunnelsen springer ut i fra en ubestemt vitenskapelig praksis (se en utførlig redegjørelse i kapittel 9; *forskeren settes på spill*), mens den praktiske begrunnelsen har å gjøre med en hensiktsmessig datareduksjon av den i utgangspunktet mangfoldige trenerpraksisen. En datareduksjon som har til hensikt å bidra til forskbare og overkommelige problemstillinger og som medfører rimelige kostnader i form av tid og økonomisk finansiering. Det må også sies at det er hensiktsmessig å estimere

forholdet mellom tidsbruken, forskerens kvalifikasjoner og hvilke komplekse tolkninger det er nyttig og relevant å beskrive innenfor den fastsatte forskningsperioden.

Kompleksiteten i praksisen knyttet til treneren som en utøver i de nevnte situasjonene kan synliggjøres ytterligere ved å peke på ulike trenerroller som finnes i en profesjonell praksis. Det er ikke uvanlig at treneren i løpet av yrkeslivet fungerer i forskjellige trenerroller som for eksempel manager, hovedtrener, assisterende trener, spiller/talentutvikler⁸. I en managerrolle har man ansvaret for spillerkjøp/salg, kampledelse, sportslige resultater og hvordan spillerne disponeres i forhold til formutvikling og laguttak osv. Manageren er også ofte tilstede på treningsfeltet og organiserer de ulike treningsøvelsene. En hovedtrener har de samme oppgavene som en manager foruten ansvaret for kjøp/salg av spillere (manager er en lite brukt rolle i norsk elitesfotball, fordi man heller lar en sportsdirektør ta managerens oppgaver utenfor treningsfeltet og lar hovedtreneren gjennomføre trenings- og kampsituasjoner). Hovedtreneren inngår i et trenerkollegium bestående av assisterende trenere som ofte fokuserer på bestemte deler av spillet (for eksempel keepertrening, defensiv organisering osv.). Som en del av trenerteamet finnes også spiller/talentutviklere som har et spesielt ansvar for å følge opp spillernes ferdighetsutvikling og for å utvikle det ferdighetspotensialet som den enkelte spilleren anses å ha.

De forskjellige trenerrollene (unntatt sport manageren som vanligvis ikke har en aktiv og utøvende trenerrolle på treningene) har sine mest betydningsfulle funksjoner på treningsfeltet. Et treningsfelt som kjennetegnes av hurtig skiftende situasjoner og som er gjenstand for trenerens oppmerksomhet. Her er det sentralt å påpeke en fellesnevner ved trenerutøvelsen i form av det korte tidsaspektet fra situasjonene oppstår og til de observeres/fortolkes. Et interessant spørsmål er nemlig hvordan trenerutøvelsen både forholder seg til og hviler på (spill)situasjoner (gjelder særlig problemstilling 2 og 3)? Dette spørsmålet står sentralt i studien av trenerpraksisen både i form av teoretiske perspektiv og metodiske vurderinger (jf. blant annet fortrolighetsbegrepet og videoopptak). En betingelse som gjør spørsmålet interessant er det vedvarende prestasjon- og resultatpresset treneren står overfor.

Trenerpraksisens ulike roller på et elitenivå har en fellesnevner i et prestasjons- og resultatspress som kan ytre seg på mange måter avhengig av hva som forventes i rollene. Lagene i de øverste divisjonene har som regel klare prestasjonsmål og resultatsmål som nedfelles som kortsiktige delmål (for eksempel plassering etter første sesongdel) og

⁸ For eksempel har Hallvar Thoresen (f. 1957) vært trener i Brann, Strømsgodset, Hønefoss, Skeid og Lillestrøm (assistenttrener) og landslagstrener for U-21 herrer. I dag 2007 er han sportsdirektør i Odd. For eksempel har Knut Thorbjørn Eggen (f. 1960) vært trener i Ålesund, Moss og Fredriksstad (både hoved- og assistenttrener). Fra 1. august 2007 er han ansatt som sportsdirektør i RBK.

langtidsmål (for eksempel Champions league og/eller Royal league deltagelse i løpet av to år). Trenerne må forholde seg til disse målene og kravene på en spesiell måte. Tidligere landslagstrener Nils Johan Semb (2007) sier dette om situasjonen;

”Vi ser en skremmende utvikling. Kravene til sportslige resultater i fotballen har blitt så store, ikke bare fra ledelsen og fansen, men også fra investorer og sponsorer som presser på bakfra. Det å sparke trenere har blitt en del av proffotballen ... Man jobber knallhardt hele tiden, og blir syndebukken hvis ting ikke går som de skal”.

(<http://fotball.aftenposten.no/eliteserien/article68834.ece>).

Bakgrunnen for en slik uttalelse kommer i forbindelse med at 8 av 14 trenere i tippeligaen i løpet av 2006 sesongen forlot jobbene sine⁹. Selv bare om halvparten av disse ble direkte oppsagt og de resterende forlot klubbene såkalt frivillig, så er det rimelig å hevde at alle trenerne avvirket sitt engasjement på grunn av for dårlige resultater sett ut i fra klubbledelsens krav. Det er grunn til å anta at dette resultatpresset ikke vil avta i elitetrenernes praksis. Fra 2008 sesongen er det indikasjoner på at prestasjonspresset og resultatansvaret som tillegges treneren blir forsterket. Ifølge Norges fotballforbund (NFF) stilles det fra 2008 krav om at klubbene skal ha egne spillerutviklingsprogrammer for å få godkjent klubbisensen og den er nødvendig for i det hele tatt drive en elitefotballklubb. NFF (2007) beskriver den påkrevde virksomheten slik;

”Spillerutviklingsprogrammet skal beskrive hvilke nøkkelmoment klubben jobber etter, og programmet skal ha en varighet over en periode på tre til syv år. Spillerutviklingsprogrammet skal inneholde klubbens filosofi og målsetting for spillerutviklingen. Spillerutviklingsprogrammet skal beskrive apparatet som jobber med spillerutvikling, samt hvilke rammer og ressurser klubben stiller til rådighet for spillerutvikling. Herunder medisinsk apparat, tilrettelegging for skolegang etc. Spillerutviklingsprogrammet skal beskrive hvilke kanaler spillerne og det sportslige apparatet har for å gi tilbakemeldinger på hvordan ting fungerer i hverdagen. Spillerutviklingsprogrammet gjelder for spillere fra fylte 10 år og oppover”

(<http://www.fotball.no/t2.aspx?p=51832&x=1&a=202449&cat=51832>).

Herunder ligger det også et krav om å bringe frem lokalt utviklede spillere¹⁰ som det er rimelig å anta at setter et ekstra press på trenernes handlingskrevende praksis. Det er mulig å

⁹ Følgende eliteserietrenere har forlatt jobbene sine i sesongen 2006. De trenerne som står i parentes tok over jobbene: 14. juli: Tom Nordlie, Start (Stig Inge Bjørnebye). 26. juli: Ivar Morten Normark, Tromsø (Steinar Nilsen). 21. august: Kjetil Rekdal, Vålerenga (Petter Myhre) 14. september: Tom Prahl, Viking (Tom Nordlie). 31. oktober: Per-Mathias Høgmo, Rosenborg (Knut Tørum). 8. november: Frode Grodås, HamKam (Arne Erlandsen). 8. november Arild Stavrum Molde (Kjell Jonevret). 13. november: Uwe Rösler Lillestrøm (Tom Nordlie).

¹⁰ Nordhaug (2007) som er klubbisensansvarlig i NFF uttaler at; *”Fra og med sesongen 2008, er det et krav om at minst fire av spillerne i en tropp på 25 i Tippeligaen eller i Adeccoligaen må ha vært utviklet i klubben, og ytterligere fire må ha vært utviklet i en annen norsk klubb, i tiden fra 15 til 21 år. For å bli definert som en lokalt utviklet spiller, må spilleren ha vært minst tre år i klubben, eller i en annen norsk klubb”*

(<http://www.fotball.no/t2.aspx?p=51832&x=1&a=202449&cat=51832>).

tenke seg at en slik kontekstuell betingelse for praksisen stiller strenge krav om handlingskrevende, effektive og formålstjenelige begreper om det å være trener og selve trenerutøvelsen. Kravet om gode prestasjoner og et press for å oppnå relativt raske resultater stiller trenerpraksisen i et interessant lys med tanke på hvordan treneren møter slike utfordringer.

En kort beskrivelse av aspekter og situasjoner som trenerpraksisen er nedsenket i forsøker å vise at forskningsfeltet er mangfoldig, komplekst og preget av handlingskrevende betingelser (resultatspress, press i forhold til utvikling av egne spillere osv.). Forskningsfeltet og dets sammenvevde og komplekse aspekter utgjør nødvendige empiriske realiteter som er grunnlaget i en metodisk tilnærming. På bakgrunn av et kvalitativt og hermeneutisk 'taust' perspektiv gjøres det med en gang rede for det ubestemte og usikre knyttet til metodiske avgjørelser om hvilke komplekse empiriske aspekter som til slutt beskrives og prioriteres.

Del 2 Om det metodiske 'tause' perspektivet

Dette 'tause' metodiske perspektivet søker å ta på alvor metodebegrepets *ubestemte* betydning¹¹ som kan artikuleres som at '*veien blir til mens du går*'. Det at '*veien blir til mens man går*' hviler på et bestemt fenomenologisk hermeneutisk prosjekt eller nærmere hva jeg har kalt en 'taus' forståelse i et hermeneutisk perspektiv. En slik 'metodisk' forståelse utdypes og forklares mer i detalj på bakgrunn av utvalgte kvalitative metoder. Kapitlets overskrift henspiller på en kvalitativ metodetilnærming og en vitenskapelig 'taus' og 'uferdig' praksis som hver for seg er viktige, men som sammen danner et relevant forskningsperspektiv for denne avhandlingen. Det vil si at verken kvalitative analysemetoder eller en 'taus' hermeneutisk forståelse bør forstås som uavhengige størrelser, men som gjensidig konstituerende aspekter i forskningsprosessen. Beskrivelsen av en 'taus' forståelse skal som nevnt ikke forstås dithen at sentrale kvalitative analysemetoder i avhandlingen er sekundære

¹¹ Uttrykket *Meta ton hodon* som Heidegger (1960) er inspirert av betegner noe vesentlig ved en fenomenologi og dens 'spesifikke' metodologi. Til tross for hva dette først kan se ut som, så er det ikke snakk om en fenomenologi som anvender forutetablerte regler overfor gitte forskningsproblemer. Det er ikke slik at en fenomenologisk metode kan gå utenpå hva som viser seg å bli studert som om den var en formal beredskap. Den Heideggerinspirerte fenomenologien utforsker istedet tenkingens essens (tilblivelse) eller hvordan det kan stilles spørsmålstegn ved den. I den grad vitenskapelig forskning generelt og kvalitativ forskning spesielt oppholder seg metodisk utenpå fenomenene, er det her mulig å se en konflikt sammenlignet med mulighetenes forskning. Eller som Heidegger sier; "*Und die Methode der Ontologie bleibt im höchsten Grade fragwürdig ... Die Behandlungsart dieser Frage ist die phänomenologische ... Die Möglichkeit ... liegt in der konkreten Arbeit der Phänomenologie selbst. Und die Schwierigkeit dieser Forschung besteht gerade darin, sie gegen sich selbst in einem positiven Sinne kritisch zu machen* (Heidegger, 1960, s. 27 og 36).

og mindre viktige. Bruken av intervju som samtale, deltagende observasjon og videoanalyse utgjør grunnleggende datainnsamlingsteknikker i forskningsprosessen. Ettersom en 'taus' forsker muligens beskriver et mindre artikulert perspektiv på en vitenskapelig praksis, så kan det innledningsvis være viktig å si noe kort om hva forskerens 'tause' forståelse kan vise og bidra med i forhold til og sammen med kvalitative analysemetoder. Deretter redegjøres det for en kvalitativ tilnærming og analysemetodene.

Til grunn for iveren etter å vise betydningen av forskerens 'tause' praksis er det et søkelys på at monografien ikke bare har blitt til utfra en metode kun forstått som et sett med analytiske og metodiske teknikker/redskaper (jf. intervju som samtale, deltagende observasjon og videoopptak). Dette må som sagt ikke forstås dithen at metodebruken in situ er rigid og forutbestemt, men at dens krav på 'levende', usikre og spontane beslutninger og betraktninger ytterligere kan synliggjøres ved hjelp av et 'taust' perspektiv. Med andre ord er avhandlingen et produkt av noe mer enn et sett av relevante metodiske teknikker. Den er ikke bare underlagt kvalitative analytiske redskaper i et metodologisk perspektiv som legger (forutbestemte) føringer for en vitenskapelig praksis.

En kvalitativ tilnærming og analytiske metoder

Kvalitativ forskning er forbundet med mange utfordringer, perspektiver, disipliner og filosofisk begrunnede antagelser som gjør at; *"qualitative research is a field of inquiry in its own right"* (Denzin & Lincoln 2000, s. 2). Det er ikke en lett oppgave å skulle presisere hva dette særegne eller *'in its own right'* er eller hvordan det kan artikuleres. Trolig er Creswell (1998) inne på noe vesentlig når han skriver at; *"I think metaphorically of qualitative research as an intricate fabric composed of minute threads, many colors, different textures, and various blends of material. The fabric is not explained easily or simply"* (s. 13). Sitatet peker på at det er mange mulige tilnærminger i en kvalitativ forskning som utgår blant annet fra ulike metodekombinasjoner og datakombinasjoner i en sammenvevende enhet som ikke er *"explained easily or simply."* Noe av utfordringene knyttet til ulike måter å artikulere *'the fabric'* på kan sees i sammenheng med at det er flere måter å kategorisere ulike kvalitative forskningstradisjoner på. I *Handbook of Qualitative Research* redigert av Denzin og Lincoln (2000) presenteres et bredt utvalg av perspektiver som alt fra feministisk orientert forskning, 'queer theory', sosial konstruktivisme, (ontologisk) hermeneutikk til kulturstudier, 'interpretivisme', sosial konstruksjonisme, narrative analyser osv. som hver for seg innbyr til forskjellige empiriske analyser på tildels ulike fortolkningsnivå. Samtidig er det mulig å forestille seg kompleksiteten og ulike oppfatninger som kan eksistere innenfor hver av disse

perspektivene, samt og at det ikke er uvanlig at perspektivene noen ganger spinner likeartede teoretiske og metodiske vever. For eksempel er det mulig å se sammenfallende momenter mellom bruken av narrative analyser og hermeneutiske perspektiver når det gjelder både intervju og deltagende observasjon. Det er tale om en enighet om å anerkjenne forskerens fortolkningsmuligheter i form av 'mistenksomme' tolkninger av empirien som noen ganger stiller spørsmål ved deltagerperspektivet. Ikke bare gjelder dette en type mistenksomhetens hermeneutikk, men også forskerens muligheter til å skape et annet forskningsbasert narrativ enn det en naiv bruk av deltagerperspektivet tillater.

Tatt i betraktning at det er mange kvalitative forskningstilnæringer og at forskningsprosessen involverer mange samtidige og gjensidig avhengige aspekter med hensyn til empiri, teori og analytiske metoder (som Creswell antyder i form av metaforer), så er det hensiktsmessig å presentere fire fellesnevnerer som kan betraktes som generelle momenter før de aktuelle konkrete metodene beskrives.

1) Den sosiale verden kan i et ontologisk kvalitativt forskningsperspektiv bli forstått som et resultat av meninger og sammenhenger som er skapt i en stadig pågående, kollektiv og sosial interaksjon (Glesne & Peskhin 1992). Det er flere forskere som inntar et perspektiv som beskriver at det meningsbærende i den sosiale verden ikke kan reduseres til enkeltindivider eller enkelte privilegerte institusjoner (som for eksempel forskere innen Wienerkretsens logiske-empiristiske prosjekt kan sies å gjøre). Nevnes kan Wittgensteins (2001) begrep om regelfølgning og Gadamer (1960) term om spill (Spiel) som på ulike måter beskriver individets nødvendige avhengighet og fortrolige omgang med en sosial verden (disse er beskrevet henholdsvis i kapittel 4 og 9). For en kvalitativ forsker betyr det blant annet at hermeneutiske fortolknninger av forskningssubjekter og forskeren blir forståelige og betinges av en før-eksisterende, hverdagsfortrolig eller intuitiv forståelse av som eksisterer i hverdagslivets sammenhenger (regler, spill etc). Det ontologiske innebærer at meningsperspektivet blir viktig, der deltagere (også forskere) konstruerer mening som hviler på en relasjon til andre. Dette betyr ikke at fokuset i en kvalitativ tilnærming rettes på en streben etter kun å rekonstruere subjektive meninger, men heller at oppmerksomheten rettes mot formen og innholdet av hverdagsprosesser som kan inngå i et refleksivt forskningsperspektiv (Flick, Kardorff & Steinke 2004). I forhold til denne studien er dette punktet avgjørende for å forstå og forklare særlig hvordan intervjumetoden fungerte og ble anvendt, selv om også den deltagende observasjonen kan sies å forutsette muligheten for å nå trenerens (deltagerens) perspektiv. Dette leder over til den andre aktuelle fellesnevneren.

2) En kvalitativ forsker kan være interessert i den mening deltagerne¹² konstruerer. Hovedsaken i begynnelsen av forskningsprosessen blir da å forstå det fenomenet som studeres fra et deltagerperspektiv. Dette kalles av blant andre Erickson (1986) og Merriam (1998) for å innta et emisk perspektiv eller 'the insider perspective', før forskeren gjerne i flere omganger beveger seg over i et etisk eller en teoretisk forståelsesramme. For å være istand til å nå deltagerperspektivet er det en forutsetning at deltagernes forståelse og meninger undersøkes i en sosial sammenheng som de er lokalisert i over lengre tid (Maykut og Morehouse 1994, Gudmundsdottir 1992, Erickson 1986). Denne forutsetningen bygger på en antagelse om at forskeren faktisk er bedre istand til å beskrive og analysere deltagernes handlinger og erfaringer når de observeres i sine naturlige sammenhenger og hverdagskontekster (natural setting). I denne avhandlingen deles en slik deltageranskuelse ut i fra en ide om at trenerpraksisens 'tause' empiri ikke kunne ha blitt frembragt på en like god måte (med hensyn til deltagerperspektivet) uten å ha anvendt intervju som samtale og deltagende observasjon. Også på bakgrunn av en tredje fellesnevner er det rimelig å si at studien ville sett annerledes ut om ikke et prinsipp om åpenhet i form av et utforskende design (emergent design) hadde blitt vektlagt.

3) Et utforskende design retter oppmerksomheten på hvordan det kan være mulig å undersøke nærmere empiri som fornemmes som viktig, men som ennå ikke er kartlagt og tolket på en systematisk måte. Eller som Maykut og Morehouse 1994 sier at; *"Important leads are identified in the early phases of data analysis and pursued by asking new questions observing new situations or previous situations with a slightly different lens"* (s. 44). Med andre ord er ikke data først samlet inn og deretter analysert som et rigid metodisk design (non-emergent) gjør det mulig å forske på en mer effektiv teoritestende og mindre teoretisk empirisk utforskende måte. I denne avhandlingen er det utforskende først og fremst kjennetegnet av radikale skifter av teoriperspektiv (se kapittel 9). Ved hjelp av en mer omfattende bruk av videoopptak som metode og tre grunnleggende endringer i teori-empiri sammenvevinger (fra sosio-kulturell teori, Dreyfusperspektiv til et sammensatt 'taust' teoretisk perspektiv) har de vesentligste utforskende prosessene foregått. Men blant annet på grunn av de teoridrevne problemstillingene som først ble formulert i forskningsperiodens slutfaser, så kan en få et inntrykk av at metodebruken har vært teoribasert, deduktiv og rigid uten å ta hensyn til annen betydningsfull empiri enn trenerens 'tause' praksis. Det er mulig å gi

¹² Det finnes mange ulike begrep på de menneskene og fenomenene som kvalitative forskere retter oppmerksomheten mot. For eksempel brukes deltagertermen (participant) (Erickson 1986, Glesne og Peskhin 1992, aktørbegrepet (Stake 1995), informantbetegnelsen (Merriam 1998).

inntrykk av å beskrive (induktive) metodiske prosesser som faktisk ikke har forekommet, fordi kategoriene kan presenteres på samme måte på bakgrunn av en deduktiv teoretisert strategi. Den fjerde og siste fellesnevneren om forskeren som instrument kan også knyttes nært til hvorvidt forskeren tar i bruk enten et utforskende eller deduktivt design.

4) Begrepet forskeren-som-instrument (human-as-instrument) er fremmet av Lincoln og Cuba (1985) og henviser til den kvalitative forskerens privilegerte erfaringer og muligheten for potensielle urimelige empiriske fortolkninger. Dette betyr at forskeren selv med sine ferdigheter, erfaringer, kunnskap og verdensanskuelse (fordommer, verdier) er det primære utgangspunktet for datainnsamling og dataanalyse. Lincoln og Cuba (1985) argumenterer for at forskeren-som-instrument er responsiv og adaptiv i forhold til det å fortolke subjektene i kvalitativ forskning; nemlig menneskelige erfaringer og situasjoner. Noe av grunnlagstenkingen er at ved å dvele (indwelling) i komplekse og sammensatte aspekter i en sosial verden er det mulig å beskrive den uten at den reduseres eller gjøres en-dimensjonal. Dvelingen består av et samspill mellom observasjoner/erfaringer og refleksjoner, der forskeren for å forstå den sosiale verden må være en del av den samtidig som det også kreves en distanse til den. Eller som Maykut og Morehouse (1994) sier; *"To restate, the human instrument is the only data collection instrument which is multifaceted enough and complex enough to capture the important elements of a human person or activity"* (s. 27). Blant annet ved hjelp av en triangulering av metoder kan instrumentene vurderes. Med et søkelys på trenerpraksisen har det vært nødvendig å kombinere både intervju som samtale og deltagende observasjon (inkludert videoopptak) på en måte som stiller krav om at forskeren har ferdigheter til å utøve disse metodiske instrumentene. Responsiviteten som forskeren-som-instrument har i forhold til stadige metodiske tilpasninger kan også gjelde eksistensielle perspektiver i form av at forskeren endrer selv-forståelsen. Dette er en innsikt som blant andre Polanyi (1969) uttrykker; *"If an act of knowing affects our choice between alternate frameworks, or modifies the framework in which we dwell, it involves a change in our way of being"* (s. 84). I monografien er slike endringer av måten å forske på beskrevet og vurdert i flere sammenhenger (se mer om dette i kapittel 9). Kanskje kan en si at det ikke bare er forskeren som behersker instrumentene, men at også instrumentene spiller eller behersker forskeren. På bakgrunn av disse fire fellesnevnerne beskrives datainnsamlingen, deretter konkrete metoder som deltagende observasjon videoopptak og intervju som samtale.

Datainnsamling

Innsamling av data begynte høsten 2002 etter mitt første møte med Harald Aabrekk på et trenerseminar i Molde, der han presenterte deler av sin trenerfilosofi. Aabrekk virket positiv, imøtekommende og interessert da jeg presenterte prosjektet. Dette medførte at det ikke var noen praktiske problemer verken med gjennomføring av feltobservasjoner, intervju, videoopptak eller tilgang til planleggingsdokumenter. Han ga også uttrykk for at han ikke trengte å bli anonymisert i oppgaven. Datainnsamlingen varte til april 2006. I løpet av denne perioden har det vært opptil tre observasjonsperioder i året (med en varighet fra tre dager til tre uker).

Når det gjelder observasjoner av treningene, ble det tidlig i datainnsamlingen klart at observasjonsnotatene ikke kunne gi en dekkende beskrivelse og et tilstrekkelig analytisk grunnlag. Fotballspillet er en svært situasjonsavhengig, kompleks og hurtig skiftende aktivitet, og derfor bestemte jeg meg for å anvende videokamera for å "fange" det som observasjonsskrivingen vanskelig kunne klare. Det første videoopptaket ble foretatt i februar 2003 og det siste i mai 2005. At videoopptakene ble gjennomført gjennom store deler av datainnsamlingen, kan forklares med at det var nødvendig for å forstå hvilke situasjoner som var antatt typiske og som dermed burde være i videokameraets fokus. Både videoopptakene og observasjonene ble planlagt med hensyn til ulike sesongfaser. Undersøkelsen har vist at coachingatferden kan variere i løpet av en sesong ut fra graden av suksess laget har (Lacy & Darst, 1985). Av den grunn kan kun en enkelt observasjon i løpet av sesongen gi et feilaktig inntrykk av coachingpraksisen. For å gi en mest mulig helhetlig presentasjon var intensjonen å forsøke å observere Aabrekk tre ganger i året, dvs i begynnelsen, midten og på slutten av sesongen. Denne intensjonen ble mer eller mindre overholdt. Det kan diskuteres hvorvidt en slik strategi er relevant ettersom jeg allerede i prosjektbeskrivelsen hadde lagt et teoretisk perspektiv til grunn for observasjonene som nettopp har som funksjon å 'styre' innsamlingen av data i en bestemt retning. I dette tilfellet var det altså slik at det eksisterte et sosio-kulturelt teoretisk perspektiv forut for datainnsamlingen. Ut i fra et *Grounded theory* perspektiv (Strauss & Corbin 1998) blir dette problematisk, fordi for mye og for tidlige litteraturstudier og tilegnelsen av a priori teori fører til at forskerens tolkninger av data blir 'forurenset' og altfor konstruert. Sett ut i fra deres perspektiv (Strauss & Corbin 1998) er det lite hensiktsmessig å utføre en omfattende og nøye tidsplanlagt datainnsamling som uansett vil bli konstruert mer av teori enn selve tidspunktene for datainnsamlingen. Dette er et relevant argument i denne sammenhengen på grunn av at prosjektbeskrivelsen nettopp ga inntrykk av

at denne teorikonstruerende empiriske strategien skulle følges opp. I løpet av forskningsprosessen ble imidlertid et forutbestemt teoretisk perspektiv satt på spill slik at den planlagte periodiserte datainnsamlingen likevel var hensiktsmessig i utarbeidelsen av andre relevante teoretiske fokus (se kapittel 9). Den relativt omfattende datainnsamlingen over flere år tillot nettopp en bruk av tid som var nødvendig for å orientere seg i ny teori og for å kunne utarbeide prøvende tolkninger av empiri. Når dette er sagt så fulgte jeg anbefalinger fra *Grounded theory* tilnærmingen (Glaser & Strauss 1999; Strauss & Corbin 1998) om å returnere til teori og litteraturstudier etter at datainnsamlingen var igang uten at jeg var avhengig av å 'grounde' teori ut i fra data (se mer om dette i kapitlet om *Betraktninger og diskusjoner*). Forskningsopphold hvor det ble gjennomført (uformelle) samtaler, intervjuer, videoopptak (videoopptak ble ikke gjennomført de to siste periodene) og observasjoner var i følgende syv perioder:

1) La Manga (Spania) 23. februar – 15. mars 2003.

2) Haugesund 3. – 10. mai 2003.

3) La Manga 25. februar – 10. mars 2004.

4) Haugesund 3. – 8. april 2004.

5) Haugesund 10. – 15. mai 2005.

6) Haugesund 2. – 5. august 2005.

7) Oslo 3. april 2006.

På alle disse datoene ble det gjennomført en eller annen form for trening eller treningskamper.

Ved hjelp av observasjonsnotater (ca. 200 sider), intervjuer (ca. 100 sider transskribert materiale), dokumentlesning (flere hundre sider), videoopptak (22 timer) og uformelle samtaler (ca. 20 timer transskribert som ca 25 sider med refleksjonsnotater) ble det empiriske grunnlaget for studien etablert. Det empiriske materialet som videoopptakene og intervjuene utgjorde blir i vesentlig grad brukt i studien. Grunnen til det er at det ble interessant å rette fokuset mot trenerpraksisen som Aabrekk artikulerte og utøvde. Her spilte intervjuene og videoopptakene sammen en vesentlig rolle. Intervjuer og videoopptak med Aabrekk utgjorde et viktig grunnlag i forhold til hvilke tema/kategorier som kunne være aktuelle ikke minst hvilke tolkninger som ikke var hensiktsmessige å forfølge. Det ble i perioden 2003-2006 gjennomført fire intervjuer med Harald Aabrekk på til sammen ca. 6 timer, der tre av intervjuene ble gjennomført i Haugesund og ett i Oslo. Hvert intervju hadde en varighet på

mellom 50 og 120 minutter. Avgjørende for de spørsmålene jeg stilte under intervjuene, var tanken på det lys jeg mente de ulike spørsmålene kunne kaste over mulige kategorier. Dette krever riktignok at man er seg bevisst hvilke kategorier som kan være aktuelle. Det vil i praksis bety at forskeren etterhvert lar teoretiserte problemstillinger bak de aktuelle kategoriene styre utvelgelsen og fortolkningen av data. I denne avhandlingen er forskningen *på et gitt tidspunkt* klart teoristyrende og deduktiv. Teoretiske perspektiv bidrar på en avgjørende måte til dannelsen av empiriske kategorier. Det er imidlertid viktig allerede her å understreke at dette ikke betyr at metoden konsekvent har vært deduktiv, men at den i betydningsfulle forskningsperioder har vært utforskende særlig i forhold til mulige teoretiske perspektiv og i mindre grad metoder. Slike utforskende forhold blir det redegjort for nærmere i del 3 og i det avsluttende kapitlet. Men først følger en presentasjon av konkrete metoder som ble brukt i innsamlingen av data.

Deltagende observasjon

Deltagende observasjon er en sentral metode innenfor *social science* og kvalitativ forskning. I et historisk lys er det blant annet kulturanthropologene som har utviklet og raffinert deltagende observasjon som en vitenskapelig metode (Maykut og Morehouse 1994, s. 69). Ulike antropologer som Boas, Malinowski og Mead har alle forsøkt å forstå personers og kulturers liv ved å bruke mye tid under langvarige feltopphold på å være sammen med mennesker i deres naturlige og hverdagslige omgivelser. Også etniske konflikter, migrasjonsproblemer og fattigdomsproblematikk knyttet til industrielle urbane sentra på 1800 og 1900 tallet i USA og Storbritannia mobiliserte forskere som brukte deltagende observasjon på en omfattende måte. For eksempel på 1920-30 tallet i Chicago bedrev Thomas og Znaniecki (jf. Lindner 1990) en type urbansosiologisk forskning og senere i femti årene undersøkte Whyte (1955, med klassikeren *Street Corner Society*) ungdomsgjengers liv på gaten. Kanskje kan en si at deltagende observasjon helt fra de tidlige antropologer og urban orientert sosiologi med Polanyis (1969) ord prøver å dvele (*Indwelling*) ved deltagernes liv og de sammenhenger de inngår i. Dvelingen hviler på en fortrolighet med praksis. Deltagelse som fortrolighet og observasjon er nært forbundet med en forståelse av praksis, der dvelingen skaper mening eller *"Tacit knowing now appears as an act of indwelling by which we gain access to new meaning"* (Polanyi 1969, s. 160). *Tacit knowing* forstått som underforstått fortrolig kunnskap kan anses som en betingelse for å beskrive deltagernes forståelse og fortolkningene av praksis. En forståelse som er nedfelt i deltagernes praksis og som det er forskerens oppgave å

(re-) fortolke som en kritisk dobbel hermeneutikk. Fotballtrenerens forståelse vises i hverdagspraksisen; det vil si i måten treneren reagerer, handler og samhandler på i trenings- og kampsituasjoner. Ved å dvele ved trenerpraksisen for å forsøke å beskrive et deltagerperspektiv og ved å være istand til å gjenkjenne praksisen, er det samtidig mulig å bevege seg utover deltagerperspektivet i en distansert fortolkning av trenerens (fortolkende) forståelse. Dvelingen innebærer at forskeren også er selektiv under observasjoner og reflekterer over en selektiv og 'her og nå' taus oppmerksomhet i analysen av data (se tabell s. 53 for en redegjørelse).

Selve begrepet deltagende observasjon sier noe om måten forskeren kan arbeide på. Det er i balansegangen mellom det å delta (fortrolig), samspille i deltagerens kontekst og på samme tid observere og reflektere som uttrykker metodens egenart (Fangen 2004, s. 28). Med andre ord et det snakk om en metode for datainnsamling og analyse som krever at forskeren er istand til å avgjøre når det er mulig/ønskelig å delta på spesifikke aktiviteter og når det er hensiktsmessig å innta en mer distanserende observatørrolle. En av hovedutfordringene ved denne metoden som involverer to handlingsaspekter (deltagelse og observasjon) er å vurdere hvordan disse to aspektene kan kombineres. Kombinasjonen kan vurderes utfra et kontinuum bestående av to radikale posisjoner;

"Vi kan se på deltagende observasjon som en skala som går fra kun å observere til kun å delta. Hvis du velger kun å observere, vil det si at du stiller deg på sidelinjen og kikker inn på hva de andre gjør. Hvis du kun deltar, betyr det at du er med på lik linje med de andre tilstedeværende, som en primær deltager" (Fangen 2004, s 29).

Som idealtyper er den fullverdige deltager og den ensidige observatør utsatt for forskningsmessige fallgruver. Dersom man blir fullverdig deltager og går inn i 'go native' strategien helt ut og samhandler som en 'innfødt', så står den reflektive dimensjonen ved forskningen iferd med å forsvinne. Deltagelsens sterke involverende og fortrolige aspekt kan overskygge muligheten for å reflektere over betingelsene og den forskningsmessige verdien av deltagelsen. De analytiske rammene og den metodologiske bevisstheten anses dermed som mindre viktige i forhold til det å fungere og delta på de samme premissene som de andre i samhandlingen. I motsatt del av skalaen kan en observatør uten en inngående kjennskap til deltagelsens betingelser (forståelse av praksisspråket, kommunikasjonsformer, regler, koder osv.) og betydningen av deltagerrollen ha vanskeligheter med å forstå sentrale aspekter ved deltagerperspektivet. Observatøren kan gjøre seg fremmed og i altfor stor grad stå utenfor aktørenes språk og fortrolige praksis. Dette er posisjoner som er av en generell art, men som kan belyse noen sentrale utfordringer som studien av treneren aktualiserer.

Kanskje kan den største utfordringen med hensyn til hvordan deltagende observasjon kan utøves i forhold til trenerpraksisen spores til forskeren selv eller forskeren som eget instrument. Instrumentene som forskeren besitter som for eksempel kunnskap, metodeteknikker, verdier osv., er noen lenser forskerens empiriske erfaringer og analyser skapes igjennom og som danner grunnlaget for dvelingen (Lincoln & Cuba 1985). Slike instrumenter som fotballfaglig- og pedagogisk-teknisk kunnskap om opplærings situasjoner kunne fra min sin side ha blitt anvendt direkte på trenerpraksisen (hypotetisk sett utfra en avtale med Aabrekk). Samarbeid omkring for eksempel spillestil, taktiske disposisjoner under kamp, treningsopplegg osv. kunne i prinsippet ha vært en aktuell metodisk tilnærming. Forskeren-som-instrument (Lincoln & Cuba 1985) har hovedsakelig blitt brukt for å beskrive og analysere treneren uten en forhåndsbestemt intervensjons- eller aksjonsforskningsstrategi som direkte går inn for å formidle og forbedre eksisterende (trener)praksis og trenerkunnskap. I denne studien er imidlertid en aktiv deltagerrolle nedtonet, noe følgende eksempel kan vitne om;

Som en observatør av Aabrekks praksis husker jeg særlig godt en episode som illustrerer dette. Episoden refererer til forberedelsene foran en viktig kamp mot Ham-Kam høsten 2004. Like før kampen begynner var alle spillerne og trenerne samlet i garderoben. Stemningen var 'fortettet', spent og preget av ordknappe kommentarer. Hver spiller konsentrerer seg om sine prestasjoner, mens Aabrekk går frem til hver enkelt spiller og tar de i hånden. Før han går ut av garderoben tar han også meg som observatør i hånden (jeg hadde ingen intensjoner om å ødelegge stemningen, så derfor hadde jeg plassert meg mest mulig 'usynlig' i et hjørne ved garderobeutgangen), deretter avslutter han med ordene "alle e med."

På den ene siden kan dette tolkes som et bilde på en passiv og muligens altfor naiv forskerrolle. Intensjonen bak 'passiviteten' i situasjonen uttrykt med ordene "plassert meg mest mulig usynlig i et hjørne" representerer en observatørrolle som innhenter kunnskap og utfører fortolkninger som en akseptert deltager (jf. "alle e med") heller enn å aksjonere, samarbeide og delta direkte i kampforberedelsene. Igjen kan det presiseres at garderobeeksemplet representerer en bestemt observatørrolle som i et henseende står i motsetning til et etnometodologisk eksperiment (Garfinkel 1967) som søker å inngå i konkrete samhandlinger (hverdagsaktiviteter) for å utfordre deltagerens praksis/begreper og gjøre det til objekt for studien. Garfinkel (1967) benyttet seg blant annet av en radikal metode som går ut på å komme bak det deltagerne tar for gitt ved å stille spørsmål om det selvsagte. Det radikale ved denne fremgangsmåten viser Garfinkel (1967) når han gjør seg til en fremmed i sin egen familie og skaper konfliktsituasjoner som igjen kan gjøres til gjenstand for en 'leken' fremmedhet og analyse. En slik strategi i forhold til trenerpraksisen ble ikke valgt selv om den er et interessant forskningsperspektiv som i likhet med et 'taust' metodisk

perspektiv ivaretar et bestemt analytisk empirisk fokus. En fellesnevner i form av et bestemt fokus som primært tolker deltagerens *utøvelse* og *sammenvevdhet* med omgivelsene eller som Garfinkel (1963) selv sier at; *"everyday life is not something that can be separated from the action itself and removed into the heads of people"* (s. 190). Hovedgrunnen til at en eksperimentell etnometodologi likevel ikke var aktuell er av en praktisk etisk art. For å inngå i slike 'manipulative' sammenhenger med treneren og spillere ville det vært nødvendig å informere hver enkelt deltager som ble involvert hver gang i alle situasjonene. Praktisk sett ville det blitt mer omfattende arbeid med å forklare og involvere flere deltagere hva som er hensikten med forskningen (jf. informert samtykke) og dens strategier og konsekvenser, ettersom metoden (jf. Garfinkel 1967) forutsetter at forskeren i stor grad utfordrer og provoserer trenerpraksisen og trenerens forhold til spillere for å deretter tolke trenerens spillernes reaksjoner og handlinger. Det betyr at det i stedet er tale om en forskerrolle som ikke aktivt og konkret i observasjonssammenhenger (trening og kamp) går inn for å undersøke eller 'manipulere' hva treneren oppnår og gjør i spesifikke situasjoner. På den andre siden så var det ikke heller noen intensjoner om å opptre som en nøytral og alltid distansert observatør, der idealet er at forskereffekten eller forskerens påvirkning på det som studeres er minst mulig.

Fangen (2004) sier at *"den vanligste forskerrollen i et slikt feltarbeid er å delta i den sosiale samhandlingen, men ikke i de miljøspesifikke aktivitetene, det vil si de aktivitetene som er særegne for det aktuelle miljøet"* (s. 103). Sitatet peker på hvordan observatørrollen var i forskningsprosessen. En observatørrolle som innebærer at forskeren ikke deltar på trening eller kampene på lik linje med spillerne eller treneren. I studien ble det imidlertid brukt mye tid på å følge treningsamlinger, treninger og trenings/kampforberedelser. Mer konkret innebærer det at man snakker med trenere, spillere og øvrig støtteapparat om ulike tema. Spesielt forut for og etter treningene var det mulighet og tid for å snakke om, kommentere og stille spørsmål om for eksempel dagens treningsprogram, eventuelle nye spillerkjøp/salg, vurdering av spillerprestasjoner, taktiske erfaringer fra siste kamp, medias vurdering av klubbens situasjon. I denne sammenhengen var det viktig å møte opp på treningsfeltet i god tid før treningene begynte (1/2 - 1 time før) for å samtale med trenerne og støtteapparatet. Slike samtaler oppfattet jeg som uproblematisk å gjennomføre med treneren før treningsaktivitetene startet, uten at det forstyrret med hensyn til behovet for spontane endringer i treningsopplegget. For eksempel endringer med hensyn til hvilke spillere som er til disposisjon og skadesituasjon er aspekter ved trenerpraksisen som ofte fører til at treneren må endre på treningsopplegget og de spesifikke øvelsene og spillaktivitetene. Å få en oversikt

over slike forhold var en klar fordel på flere måter. Det er lettere å observere når man har en viss forståelse av hva som skal skje; det vil si rekkefølgen på aktivitetene, fordeling av treneroppgaver og trenerens mulige fysiske plassering i løpet av treningen osv.. Dette gjelder også ikke minst i forhold til hvordan videokamera brukes.

Bruken av videokamera

Ved bruken av videokamera hadde jeg særlig i tankene hvilke videoposisjoner på treningsfeltet som på en best mulig måte kunne filme treneren uten å forstyrre treningsaktivitetene og for å få best mulige opptak. Noen ganger var dette praktisk vanskelig på grunn av at det ikke var fysisk mulig å stå tilstrekkelig nært treneren, noe som på enkelte opptak førte til varierende bilde og lyd kvalitet. De praktiske vanskelighetene bør etter mine erfaringer ikke undervurderes. Det er omtrent 1/4 av videoopptakene, det vil si cirka 5 timer, som har episoder med dårlig eller manglende lyd kvalitet på grunn av dårlig kameravinkel (mikrofonen sitter på videokamera), klimatiske forhold (for mye vind eller regn) og situasjoner der kameraposisjonen i unødvendig grad ville ha forstyrret aktivitetene.

Videoopptak spesielt og visuelle data generelt brukes i økende grad i kvalitativ forskning (Flick 2004). Studien av trenerpraksisen føyer seg inn i denne forskningstrenden. I begynnelsen av studien var dette ikke bestemt. Det har sammenheng med at de data man ønsker å kartlegge ikke kan samles inn på bakgrunn av de metodene som er valgt, og derfor vurderes endringer i metodetilnærmingen og andre metodekombinasjoner gjøres relevante. Her er det vesentligste at anvendelsen av videokamera som en observasjonsmetode får konsekvenser for dataomfanget, dataforståelsen og metodetilnærmingen. I den avsluttende perioden av analysearbeidet ble betydningen av å triangulere visuelle data med verbale data som en uavhengig datakilde gjort til gjenstand for et omfattende metodisk arbeid. Ved bruk av videokamera innebærer fokuset på trenerens 'tause' praksis en analyse av både hva treneren sier og hva han gjør. På den måten påvirker metodetilnærmingen både omfanget av data og muligheten for å komme dypere ned i trenerens forståelse. Denne metodiske strategien var som nevnt ikke forutbestemt.

Spørsmålet i begynnelsen på studien var om det er hensiktsmessig å anvende videokamera for å observere og fortolke trenerpraksisen. Forut for datainnsamlingen våren 2003 ble muligheten for å foreta videoopptak av trenerpraksisen vurdert, men noen endelig avgjørelse med hensyn til en omfattende bruk av videokamera ble ikke tatt. Jeg så det likevel som rimelig sannsynlig at videokamera skulle tas i bruk blant annet på grunn av gode erfaringene med videokamera som et observasjonsredskap i studien av RBK treneren Bjørn Hansen

(Åsvoll 2002). Etter en uke med de første observasjonene av trenerpraksisen på La Manga (2003) ble videokamera tatt i bruk jevnlig gjennom hele datainnsamlingsperioden. At videoopptakene ikke ble foretatt helt i starten av datainnsamlingen, kan delvis forklares med at det var nødvendig med noe observasjonstid for å forstå hvilke situasjoner som var potensielt interessante og som dermed burde være i videokameraets fokus. Når det gjelder de tidlige observasjoner av treningene ble det i likhet med erfaringen fra studien av RBK treneren Bjørn Hansen (Åsvoll 2002) tidlig i innsamlingen klart at observasjonsnotatene ikke kunne gi en detaljert dekkende beskrivelse og et tilstrekkelig empirisk grunnlag av hva treneren gjør på treningsfeltet og i andre relevante trenersituasjoner (taktikk og spillersamlinger forut for og etter trening og kamp). Dette skyldes blant annet at *”Fotballspillet er en svært situasjonsavhengig, kompleks og hurtig skiftende aktivitet, og derfor bestemte jeg meg for å anvende videokamera for å ”fange” det som observasjonsskrivingen vanskelig kunne klare”* (Åsvoll 2002, s. 7). Med et videoopptak var det også mulig å forstå trenerens handlinger og verbale responser på en, etter mitt skjønn, bedre måte enn ved å observere og samtidig notere hva som blir sagt under for eksempel taktikk og spillersamlinger. En annen fordel med bruken av video som ble benyttet var at det er mulig å studere opptakene flere ganger og med spesifikke fokus på episoder som igjen var utgangspunktet for intervju samtaler med treneren. På denne bakgrunnen er det mulig å se nærmere på hvilke videofokus som ble vurdert som aktuelle. Dette er vist i Tabell 1.

Tabell 1: Oversikt over ulike fokus ut i fra observerende deltagelse med bruk av videokamera

Videokameraets fokus	Arbeidshypoteser
1) Situasjoner der treneren har samtaler med enkeltspillere i et 1:1 forhold i forut for, under og etter treningsaktivitetene	Har slike situasjoner en betydning for trenerens uttalte sjølv-organiseringspedagogikk og oppfølging av enkeltspilleres utvikling?
2) Handlingskrevende og tidspressede treningssituasjoner hvor treneren reagerer og handler ved å ’peke’ på betydningsfulle aspekter ved situasjonen	Kan ’pekingen’ si noe om hvilken fortrolighet treneren har og hvordan han utøver den?
3) Situasjoner der treneren gir teoretiske beskrivelser og presentasjoner av hva som skal vektlegges forut for treningene	Hvilken betydning tillegger treneren en slik teoretisk utøvelse og er det mulig å si noe om hvilke erfaringer treneren gjør av en teoribasert treningspraksis?
4) Situasjoner på treningene som synliggjør viktige momenter og aspekter i spillaktivitetene	Har slike momenter eller aspekter en betydning for trenerens sjølv-organiseringspedagogikk, og i tilfellet hvordan?

5) Situasjoner hvor treneren leder laget fra benken og sidelinjen i kamper	Kan slike situasjoner beskrive vesentlige forhold ved trenerpraksisen?
6) Situasjoner hvor treneren bruker humor på treningsfeltet	Hvilken rolle kan en slik humor spille i trenerens praksis?

De seks utvalgte videofokus ble gjenstand for empiriske tolkninger og relevansen av de ble vurdert i forhold til muligheten for å danne sammenvevde empiri-teori kategorier.

Vurderingene er også knyttet til hvilke kriterier videokamerabruk som metode medfører. Selv om omfanget av videoopptak innenfor kvalitativ forskning har økt (jf. Flick 2004), så er det ikke en like omfattende forskningslitteratur om vurderinger knyttet til bruken av videoopptak. Collier og Collier (1986) presenterer derimot en guide bestående av fire faser som er relevante for hvordan videoopptakene i denne studien ble gjort. Disse fasene med sine underpunkter skal det ikke redegjøres for her, men det er særlig fire punkter som vil fremheves og deres betydning for studien. Det er særlig betydningen av;

- 1) State your research questions.
- 2) What questions does the text claim to answer.
- 3) Write detailed descriptions.
- 4) Identify major moments in the film/text when conflicts over values occur (Collier & Collier 1986, s. 178-179).

Det første punktet peker på at det er særdeles viktig å formulere arbeidshypoteser (research questions) som retter et avgrenset og skarpere fokus på trenerpraksis. Dette bør skje forut for videoopptakene. Det som ble ansett som mulige betydningsfulle situasjoner og episoder ble observert forut for videoopptakene i den hensikt å kunne gjøre fokuserte og relevante videoopptak. Samtaleintervjuer som ble gjort i forkant av treningene spilte også en stor rolle i utarbeidelsen av arbeidshypotesene. Tidlig i intervjuene ble det for eksempel klart at de praktiske konsekvensene av begrepet om *sjølv-organisering* burde undersøkes nærmere ved hjelp av utvalgte videokamerafokus som senere transkriberes (punkt 3). Det er også viktig at teksten med detaljerte beskrivelser er tilstrekkelig relevant med hensyn til arbeidshypotesene (punkt 2). Til slutt er punkt 4 relevant for denne studien, fordi det er viktig å vurdere hvorvidt trenerens utøvelse (ut i fra videoopptak) og begrepsverden (intervju) samsvarer. Er med andre ord trenerens måte og snakke om sin praksis på og utøvelsen av den et uttrykk for verdimesige motsetninger? For å finne ut av blant annet et slikt spørsmål er det utført en bestemt form for narrativt intervju.

Intervju som samtale med narrative strukturer

Det er mange ulike former for intervjuundersøkelser som er aktuelle innenfor kvalitativt orientert *social science*. Variasjoner over intervju som forskningsmetode spenner fra detaljerte, forhåndsspesifikke og standardiserte design til mer åpne, ustrukturerte og fleksible intervjusituasjoner. Kvale (2002) påpeker imidlertid at det ikke finnes mange standardiserte prosedyrer for hvordan selve utførelsen av det kvalitative intervjuet bør foregå, men at "*de forskjellige formene for forskningsintervjuer er nesten like mangfoldige som spekteret av menneskelige samtaler*" (s. 27). Dette utelukker ikke at "*intervjuforskning er et håndverk som, hvis det blir utført riktig, kan være en kunstform*" (s. 27).

Intervjuet som et håndverk bestående av en rekke valg, teknikker og fortolkningsnivåer karakteriseres i avhandlingen som en samtale med narrative strukturer. Narrativ meningsstrukturering brukes i denne studien på den måten at forskeren rekonstruerer trenerens utsagn til en fortelling om trenerpraksisen. Dette innebærer at den narrative fremstillingen skapes like mye av en forskers meningsfortolkning av utsagn som av trenerens fortellinger om seg selv og sin praksis. Meningsfortolkning innebærer at forskeren gjør tolkninger som går ut over det som sies direkte verbalt, og forsøker å lese mellom linjene for å fange opp det som ikke kan sies eksplisitt (Kvale 2002). Behovet for å gjøre dypere fortolkninger av empiri peker blant andre Habermas (1984) og Geertz (1973) på, fordi det er slik at tolkninger kan rette for mye oppmerksomhet mot det faktiske innholdet i empiri og samtaleintervjuer. Utviklingen av erfaringsnære begreper er kun den første fasen i en tolkningsprosess som etter hvert kan føre til "thick descriptions", i motsetning til en tynn beskrivelse som bare gjengir det som observeres (Geertz 1973). De teoretiske fortolkningsnivåene som viser trenerens praksis er basert på et 'taust' perspektiv som består av flere tekster av Wittgenstein, Johannesen, Polanyi og Heidegger. Et teoretisk fortolkningsnivå kan igjen bidra til at beskrivelsen gjøres om til "thick description" (Geertz 1973). Også Silverman (1993) sier at det er like viktig å se bak det informantene sier i intervjuet som det som umiddelbart gir mening, slik at deltagerperspektivet deres ikke brukes direkte som vitenskapelig forklaring. Det er ikke slik at sentrale trenerutsagn som; "*No snakkar du med ein autodidakt, sjølv-organisering, dynamikken*" kun tolkes ut i fra trenerens perspektiv, men de tillegges også et 'taust' teoretisert perspektiv. Fortolkninger er viktige å gjøre fordi intervjuet ikke gir direkte adgang til uavhengige og kun private (solipsistiske) meningsreservoarer, men er en sosial meningsproduksjon gjennom språklig interaksjon

(Kvale 2002). Denne sosiale meningsproduksjonen er imidlertid ikke uten et rammeverk og fokus.

Forut for intervjusamtalene var det interessant å undersøke og eventuelt etterfølge mer enn bare ett hovedspørsmål eller tema. Intervjuene ble utført med en semistrukturert intervjuguide basert på teori og for-forståelser av tema (Kvale 2002). Intervjuguiden besto av åpne spørsmål om flere tema jeg var interessert i å undersøke og forstå. På den måten ble for-forståelsen av på forhånd oppsatte tema viktig, samtidig som jeg kunne være fleksibel og (etter)følge trenerens ord og meninger. Ved å stille spørsmål, undersøke og etterfølge (probe) flere tema ut i fra et ideal om en åpen spørsmålsform kan derfor forskeren ta i bruk en intervjuguide (Patton 1990).

Intervjuguiden består av to typer spørsmål som kalles for tematiske spørsmål og intervju spørsmål. De tematiske spørsmålene springer ut i fra hvordan den generelle problemstillingen kan utvikle seg og konkretiseres i ulike tema eller kategorier. Tanken bak er at hver og en av de fem tema kan utgjøre potensiell betydningsfull empiri som etterhvert kan sammenveves med teoretiske perspektiver og bli til kategorier. I utgangspunktet var det relativt åpent med hensyn til om enten hvert enkelt tema skulle danne grunnlaget for en kategori eller om ulike tema kunne kombineres. Dette betyr ikke at formuleringene av de seks tema skal forstås som teoriuavhengige og a priori størrelser. De er artikulert på bakgrunn av min forforståelse i hermeneutisk forstand, det vil si de erfaringene som ble gjort i arbeidet med kasusstudien av Bjørn Hansen (Åsvoll 2002) som fokuserte på tre tema; nemlig ”Stillasbygging”, ”Soneaktivitet” og ”Dialogisk identitet”. Erfaringen var at kategoriene var interessante, relevante og betydningsfulle med hensyn til hva som kjennetegner en profesjonell fotballtrener. Disse kategoriene og måten å tenke mulige kategorier på speiler seg igjen i intervjuguiden. Det er mulig å se sammenhenger i spørsmål om betydningsfulle praksiserfaringer, treningsaktivitetenes struktur og kunnskap om opplæringsstrategier. På denne bakgrunnen ble intervjuguiden utformet som vist i Tabell 2:

Tabell 2: Intervjuguide

Tematiske/kategoriale spørsmål	Intervjuspørsmål
1) Hvilken demografisk-, familie- og praksisbakgrunn har treneren?	Kan du si noe om hvor du kommer fra og hvor du har vokst opp? Kan du fortelle litt om din familie? Hvordan vil du beskrive din trenerkarriere og praksisvei?
2) Hvilke betydningsfulle og evt. avgjørende erfaringer og kunnskap har treneren som er relevant for trenerpraksisen?	Hva har hatt betydning i løpet av din praksisvei som har gjort deg til den treneren du er i dag? Hvilke episoder, situasjoner, begivenheter etc. har endret din måte å være trener på?
3) Hva besitter treneren av kunnskap og forståelse av sin praksis?	Hvis du skal reflektere over hva du kan som trener, hvilken kunnskap og forståelse du sitter inne med og kan artikulere som trener; hva vil du si da?
4) Hvordan beskriver treneren utøvelsen av sin kunnskap på treningsfeltet?	Hvordan vil du beskrive og forklare måten du utøver trenerpraksisen på i en treningssammenheng? Hvilke ulike typer av kunnskap eller måter å utøve trenerpraksisen på kan du redegjøre for og som er viktige?
5) Hvordan spiller verdier og ideologiske perspektiver inn i trenerpraksisen mht det å utøve å være trener ?	Hvilket forhold har du til verdier i din trenerpraksis? Hva betyr ideologiske perspektiver for din trenerpraksis?

Intervjuspørsmålene ble ikke nødvendigvis stilt på akkurat den måten de her er formulert på (se vedlegg om intervju), men meningsinnholdet i de overordnede tema som artikuleres på flere mulige måter i form av intervjuspørsmål ble besvart og etterfulgt i hva som kalles for dynamiske- eller prosessorienterte spørsmål. Kvale (2002) sier at dynamiske spørsmål bidrar til en god intervjuinteraksjon og at ”*dynamisk sett bør spørsmålene være med på å skape en positiv interaksjon – de skal holde samtalen igang og motivere intervjupersonen til å fortelle om sine egne erfaringer og følelser. Spørsmålene bør være lette å forstå. Korte og fri for akademisk sjargong*” (s. 77). Det er flere forskere som understreker betydningen av denne spørsmålsformen blant annet Patton (1990) som skiller mellom tre typer etterfølging (probing). Det er tale om detaljfokuserte (detail-oriented probes, for eksempel; når skjedde

dette?), utforskende (elaboration probes, for eksempel; kan du gi et eksempel?) og klargjørende (clarification probes, for eksempel; kan du hjelpe meg til å forstå hva du mener?) etterfølgninger. Et utvalg av etterfølgninger (probes) som ble brukt i intervjuene er i Tabell 3:

Tabell 3: Gjennomføring av intervju sett i lys intervjuguiden

Intervjuspørsmål	Dynamiske oppfølgingsspørsmål
Kan du si noe om hvor du kommer fra og hvor du har vokst opp? Hvordan vil du beskrive din trenerkarriere og praksisvei?	Hvordan vil du karakterisere den tida da? Hva med den formelle utdannelsen?
Hva har hatt betydning i løpet av din praksisvei som har gjort deg til den treneren du er i dag?	Hva skrev du om på D-trener oppgaven? Kan du spesifisere det mer? Var det en ide som utvikla seg der og da eller var det noe forut for det?
Hvis du skal reflektere over hva du kan som trener, hvilken kunnskap og erfaringer du sitter inne med som trener; hva vil du si da?	Kan du gi noen konkrete eksempla på det? Kan du si litt mer om den optimale spenningssaken? Kan du beskrive hvordan du føle det på kroppen når du er på den intuitive modusen?
Hvordan vil du beskrive og forklare måten du utøver trenerpraksisen på?	Hva er det som skjer på treningsfeltet når du tar dine avgjørelser? Synes du det er vanskelig å komme ut av den intuitive modusen? Kan du gi et konkret eksempel på det?
Hvilket forhold har du til verdier i din trenerpraksis? Hva betyr ideologiske perspektiver for din trenerpraksis?	Hvilket syn har du på det? Hvordan har du på en måte utviklet den ideen som du visualiserte på arket? Ser du på det som en verdi eller noe som kommer?

De tre etterfølgingstypene som Patton (1990) redegjør for finnes også i tabellen. Selv om slike spørsmål ikke sto i intervjuguiden forut for intervjuene, så var det en bevissthet om at dynamiske spørsmål burde stilles for å beskrive deltagerperspektivet på en systematisk og tilstrekkelig detaljert måte. Dette kan indikere at etterfølgingsspørsmål eller den dynamiske dimensjonen i samtalen er forsøkt utført på en bevisst, men relativt spontan måte. Hensikten er å innhente åpne og nyanserte beskrivelser av trenerens praksis som kan gå utover generelle meninger og inn i spesifikke situasjoner, erfaringer og kunnskaper. En slik 'kontrollert' spontanitet fra forskerens side anses som svært viktig i en samtale med narrative aspekter (Gudmundsdottir 1992, Kvale 2002, Patton 1990). Evnen til å holde samtalen igang slik at motivasjonen hos treneren til å fortelle og utdype ikke forsvinner kan også sees i sammenheng med ledende spørsmål. Det er uenighet om hvorvidt ledende spørsmål bør unngås eller brukes mer i kvalitative intervjuer (Kvale 2002). Det oppstår lett et paradoks når spørsmålsformuleringer som kan være med på å bestemme innholdet i svaret kombineres med en åpen og fleksibel intervjuutilnærming. Paradokset behøver imidlertid bare å dreie seg hvordan dette kombineres og ikke om det lar seg kombinere. I denne sammenhengen sier Kvale (2002) at; *"Det kvalitative intervjuet er særlig velegnet for å anvende ledende spørsmål"* (s. 97). Om de ledende spørsmålene tjener sin hensikt er avhengige av *"hvorvidt de vil lede i viktige retninger som vil gi ny, troverdig og interessant kunnskap"* (Kvale 2002, s. 98). Med blant annet følgende spørsmål har hensikten nettopp vært å lede samtalen inn på antatt viktige tema og retninger; *"Der er vi kanskje litt inne på ferdighetsbegrepet? Du ønsker å synliggjøre en del ting. Spørsmålet er hvordan gjør du det, ikke sant? Har du noe reflektert forhold til når du for eksempel bruker tilbakemelding til en bestemt person? Så du føler ikke ikke at det er faktorer som overkjører ditt bidrag?"* (se intervjuvedlegg for flere eksempler). Dette er spørsmål som har til hensikt å lede treneren inn på bestemte tema. De er forsøkt brukt på en måte som tester konsistensen, styrken og grensene for trenerens perspektiv. Ved å stille spørsmål om for eksempel ferdighetsbegrepet, utøvelse, tilbakemelding og fotballkulturens verdier fikk jeg bekreftet hvilke meninger treneren har. Meninger som viste seg å være sentrale og som ikke ble artikulert fra trenerens side med et enten usikkert eller kort ja/nei svar, men som ledet inn på tema som treneren etterhvert ønsket å utdype. Når dette er sagt så er det også mulig at de noen ganger bidrar til å styrke snarere enn å svekke prøvende forhåndsstrukturerte tema, slik at dynamikken og en tilstrekkelig relasjonell kunnskapsproduksjon i samtalen i altfor stor grad mister sin funksjon. På hvilken måte dette har vært et forskningsmessig problem er vanskelig å bedømme. En relativt bestemt forhåndsstruktur ble ansett for å være nødvendig i form av prøvende tematiserte spørsmål som

først og fremst kunne utforskes ved hjelp av en dynamisk spørreform, men som også noen ganger ble drevet videre av ledende spørsmål. Det er mulig at noe av kunsten ved intervjuforskning nettopp ligger i å gå forbi før-modne empiriske tolkninger (overflatiske og lite utdypende) uten at det i altfor stor grad bestemmes av forhåndsaktuelle begrep (teoretiske og metodiske). En relativt ubestemt bruk av forhåndsaktuelle tema kan også sees i lys av en ulike former for å etablere en troverdighet (jf. Lincoln & Guba 1985 sitt begrep ”trustworthiness”) knyttet til forskningen. En troverdighet som særlig kan sees i sammenheng med ulike trianguleringsstrategier.

Troverdighet og triangulering

Trianguleringskonseptet innehar mange betydninger og brukes på flere måter innenfor kvalitativ forskning. Siden Denzin (1970) introduserte termen i *Social Science*, så synes det som om triangulering har blitt et fyndord i metodelitteraturen, noe som igjen fører til at en presis bruk av termen kan by på utfordringer. Denzin (1970) forsøker å klargjøre hvilke betydninger begrepet har ved å foreslå fire ulike former for triangulering;

- 1) Triangulering av data(kilder)
- 2) Triangulering av teorier
- 3) Forskertriangulering
- 4) Metodologisk triangulering (’within-method’; som for eksempel å bruke ulike subskalaer i et spørreskjema og ’between-method’; som for eksempel kombinasjonen av standardiserte intervjuer og konversasjonsanalyser).

Felles for de fire trianguleringsformene er at de anses for å være valideringsstrategier eller en strategi som fokuserer på at prosedyrer og ’resultater’ i empirisk forskning er holdbare og troverdige¹³. Men hva betyr egentlig det for denne studien? Denzin (1970) argumenterer på en

¹³ Begrepene ”validity” og ”reliability” innenfor kvalitativ forskning diskuteres av mange forskere (for eksempel Kirk & Miller 1986 og Denzin & Lincoln 2000). I dag er nok begrepet troverdighet (trustworthiness) det mest siterte med hensyn til validitetsdebatten. Begrepet er utviklet av Lincoln og Guba (1985, s. 290). I stedet for å anvende validitets og reliabilitetsbegreper hentet fra en kvantitativ forskningstradisjon, så bruker jeg troverdighetstermen som etter mitt skjønn er bedre tilpasset en kvalitativ empirisk virkelighet som denne studien retter seg mot (trenerpraksisen). Det er flere grunner til dette som kort sagt kan knyttes til Lincoln og Guba (1985) sin konstruktivisme og deres kritikk av konvensjonelle (positivistiske) forskningsposisjoner. Lincoln (1990) uttrykker at dette dreier seg om en konstruktivisme med følgende beveggrunner; *“Egon and I rejected conventional inquiry on three basic grounds: its posture on reality; its stance on the knower-known relationship, and its stance on the possibility of generalisation”* s. 68). Disse tre (ontologiske og epistemologiske) konstruktivistiske momentene inngår i studien av trenerpraksisen på en måte som reflekterer betydningen av et ”multi-reality” syn, et gjensidig avhengig (forsker)subjekt-(forsknings)subjekt perspektiv og at generaliseringmulighetene ligger hos den andre (forskningens adressater).

generell måte for at ikke bare triangulering bør omfatte datakombinasjoner, men også de tre andre formene. I denne studien anvendes kun data- og teoritriangulering. Verken forskertriangulering (som karakteriseres av at flere forskere sammenligner sine tolkninger i den hensikt å synliggjøre urimelige enkeltstående subjektive tolkninger) eller metodologisk triangulering (som kjennetegnes av tolkninger på både et konkret trener og erfaringsnivå og generelle mønstre av flere trenere og sammenvevinger mellom de) ble ansett for å være nødvendige strategier. Den vurderingen kan forsvares på bakgrunn av Denzin (1989) og Denzin og Lincoln (1994) syn på at triangulering ikke lenger behøver å forstås som en valideringsstrategi, men som en strategi som fører til en bedre kunnskap, tilstrekkelig troverdighet og forståelse ved hjelp av begrunnelser for hvordan kunnskapen og empiriske tolkninger er sammensatt. Det hele står ikke og faller på om at det bare er et vist antall forskere kan sikre en nødvendig objektivitet i de empiriske tolkningene, men om forskeren selv har vært i stand til å begrunne databruken som presumptivt leder til en dypere forståelse av det som studeres. En annen viktig faktor som spiller inn på muligheten for en forskertriangulering er at ressursbruken innenfor et prosjekt blir mer omfattende både når det gjelder den enkelte forskerens prioritering av tid og økonomi¹⁴. Ut i fra en vurdering av ressursbruk og kvalitetskriterier ved forskningen har forskertriangulering ikke blitt anvendt. En metodologisk triangulering har heller ikke vært aktuell, fordi problemstillingen ikke eksplisitt spør etter trekk som kan generaliseres på bakgrunn av Aabrekks konkrete trenerpraksis. Selv om muligheten for å generalisere fra en profesjonell trenerpraksis til flere ikke er hovedhensikten med denne kvalitative studen og eventuelt må gjøres med store forbehold (se mer om dette i drøftingskapitlet), så kan den brukes som et utgangspunkt for og i større skala teste ut og kartlegge flere elitetreneres fortrolighets- og kunnskapspraksis. Hvorvidt studien er tilstrekkelig troverdig for at den kan brukes som en ansats til senere generaliseringsforsøk har i stor grad å gjøre med studiens bruk av datatriangulering.

Triangulering av datakilder reiser et spørsmål om forskningens troverdighet og relevans. Det hele hviler på en spørsmålsverdig tvil om de empiriske tolkningene og (prøvende)

¹⁴ Lincoln og Guba (1985, s. 326) hevder at; *"even for a complex project, a week to ten days will be sufficient"* for å utføre en forskertriangulering (auditing). Andre forskere er mer reserverte med hensyn til ressursbruken; *"The researcher's work in preparing an "audit trail" and the auditor's analysis, with its very detailed procedures, are at least as expensive. . . . We should probably expect that detailed documentation and auditing will continue to be restricted to high-stakes studies, or to those in which the researcher has a special interest in documentation or auditing as such"* (Miles & Huberman, 1994, s. 440). Denne studien er mer på linje med det reserverte synspunktet til Huberman og Miles (1994). Det kan også tillegges at det ut i fra et etisk perspektiv må klargjøres med treneren at også andre forskere skal få tilgang til data som noen ganger er sensitive og private og som av bestemte grunner ikke behøver å inngå i en forskningsrapport, men som indirekte skaper et skarpere fokus på andre empiriske forhold.

konklusjoner overhodet er troverdige og tillitsvekkende; eller med andre ord om forskningen kan stå inne for det den påstår å vite noe om. På et vis er dette en konvensjonell ide som gjelder alle slags typer forskning, men som viser seg i denne avhandlingen ved hjelp av en kombinasjon av intervju, videoopptak og deltagende observasjon. Nå er det ikke først og fremst at disse datakildene kombineres som er det avgjørende, men like viktig er måten de sammenveves på. Det ligger en fare for forskningskvaliteten i å anta at hovedintensjonen med å triangulere data bare er å kombinere ulike datakilder;

”What is involved in triangulation is not the combination of different kinds of data per se, but rather an attempt to relate different sorts of data in such a way as to counteract various possible threats to the validity of (their) analysis” (Hammersley & Atkinson 1983, s. 199).

Det er forskningens troverdighet (validity) som står på spill knyttet til hvilke tolkninger som kan forsvares på bakgrunn av datasammensetningen. Dette er et svært avgjørende moment for å vurdere hva studiet av trenerpraksisen kan si noe om. (Den anvendte trianguleringen er det nærmere redegjort for i kapittel 3 del 3. Blant annet beskrives hvordan videofokus 2, 3 og 4 på en empirisk relevant måte kunne inngå i de kategoriene som på et prøvende vis allerede besto av sammenføyde tematiske spørsmål basert på intervjuene. Intensjonen med dette eksemplet er å vise at et formål er å skape en sammensatt beskrivelse av hva treneren gjør i treningssammenhenger (videofokus) og hvordan denne trenerpraksisen artikuleres (intervju). Mer konkret er denne konvergente (triangulerings)strategien ut i fra de nevnte videofokus knyttet til;

2) Handlingskrevende og tidspressede treningssituasjoner hvor treneren reagerer og handler ved å 'peke' på betydningsfulle aspekter ved situasjonen.

3) Situasjoner der treneren gir teoretiske beskrivelser og presentasjoner av hva som skal vektlegges forut for treningene.

4) Situasjoner på treningene som synliggjør viktige momenter og aspekter i spillaktivitetene

Disse tre beskrivelsene (2, 3 og 4) av empiri fra videoopptak som sammenveves med intervjuempiri anses for å være tilstrekkelige for å indikere en nødvendig vitenskapelig troverdighet når det gjelder sammenhengen mellom hva treneren sier (i intervju) og gjør (beskrevet ved videoopptak). Når dette er sagt, så er det også viktig å huske på at en triangulering av data forutsetter at hver enkelt datainnsamlingsmetode er brukt på en holdbar og relevant måte. Levins (1966) ord om at; *”our truth is the intersection of independent lies”* (s. 423) minner om at en kombinasjon av for eksempel intervju og videoopptak av trenerpraksisen ikke behøver å bidra til en troverdig forskning, hvis ikke de konkrete

metodene for seg selv er anvendt på en relevant måte. Troverdigheten kan styrkes ved hjelp av triangulering, men også andre faktorer kan forsterke troverdigheten og relevansen av ulike trianguleringsstrategier. En av de er såkalt ”member checking”.

”Member checking” innebærer at forskeren lar forskningssubjektene lese, kommentere og eventuelt korrigere de empiriske tolkningene (Lincoln & Cuba 1985). Strategien anses for å være ”*the most critical technique for establishing credibility*” (Lincoln & Cuba 1985, s. 314). Treneren har midtveis og på slutten av forskningsprosessen lest både avhandlingen og ulike konferansebidrag basert på empiri fra trenerpraksisen. Kommentarene fra treneren (hovedsakelig muntlige) har dreid seg om mine beskrivelser av faktiske forhold (spillaktiviteter) som har vært nyttige for å skape detaljerte beskrivelser og for å unngå tolkninger basert på manglende og feilaktig empirisk grunnlag. Ellers har treneren akseptert teori-empiri sammenvevingene som har til hensikt å rette et skarpt blikk på trenerpraksisen. Kanskje en av grunnene til at treneren har hatt relativt lite å utsette på de empiriske beskrivelsene er den tiden som er brukt for å studere trenerpraksisen.

Ifølge Glesne og Peskhin (1992) så er tidsbruken et avgjørende moment for å etablere troverdig empiri. Gjennom 63 dager med observasjoner, samtaler og intervjuer er det brukt tid for å oppnå fortrolighet med treneren og treningsmiljøet, samt at jeg underveis har hatt tilstrekkelig med tid til å korrigere empiriske beskrivelser og tolkninger. Selv om ikke tidsbruken i seg selv er avgjørende om forskeren ikke tilegner seg et skarpt teoretisk og empirisk blikk, så har tidsbruken for denne studien i stor grad bidratt til de foreliggende teori-empiri sammenvevingene av trenerpraksisen. Tidsbruken kan også sees på bakgrunn av en aksept av en forskers tilstedeværelse.

Aksept av en forskers tilstedeværelse

Forut for alle treningsobservasjonene, videoopptakene og intervjuene ble jeg invitert til å spise lunsj på klubbhuset (i Haugesund og i Vålerengas Valhall kun engang med et fåtall av de i støtteapparatet tilstede) og i La Manga. På klubbhuset i Haugesund var det bare den daglige administrasjon og sportslige ledelse som var samlet, mens på La Manga var både spillere, trenere og øvrig støtteapparat samlet sammen. Så langt det gjorde seg praktisk mulig deltok jeg på disse samlingene rundt et måltid. Betydningen av denne deltagelsen ble vurdert som viktig spesielt i begynnelsen av tilstedeværelsen og datainnsamlingen. Selv om Aabrekk forut for de første treningene som jeg observerte på La Manga forklarte hvorfor jeg var tilstedet med videokamera og notisblokk, så besvarte jeg ofte under måltidene spørsmål fra spillere og støtteapparat som dreide seg om hva og hvorfor jeg skulle forske på Aabrekk.

Ut fra slike spørsmål la jeg vekt på å forklare mine intensjoner om at jeg ønsket å undersøke hva som kjennetegnet trenerpraksisen, og at ulike aspekter ved trenerpraksisen som for eksempel trenerfilosofi, praktisk orientert treningsfilosofi, bruken av pedagogiske teknikker i opplærings situasjoner var aktuelle perspektiv. Jeg visste ikke da (våren 2003) hvilket perspektiv som skulle undersøkes nærmere. Det ble altså ikke gitt noen helt konkrete svar på slike spørsmål. Likevel var det flere av aktørene som var særdeles interesserte og spurte om jeg ikke kunne sende en kopi av avhandlingen til klubbhuset som de kunne lese senere. Kanskje var det selve samtale som her var viktige og ikke hva som egentlig ble besvart og sagt. Samtaler som innbyr til et minimum av tillit og fortrolighet i forhold til at forskerens tilstedeværelse ikke oppfattes som uønsket og irrelevant, kan fungere som en 'døråpner' for tilgang til forskningsfeltet. Når dette er sagt så behøver ikke inntrykkene som ble skapt under slike samtaler å gi et representativt bilde av om forskeren har en bred aksept for sin observerende deltagelse. Det kan være slik at de som mislikte min tilstedeværelse ikke tok kontakt og stilte spørsmål av nysgjerrighet eller interesse. Det er også rimelig å anta at trenerens autoritet kan spille en betydelig rolle her. Den autoriteten som treneren besitter i kraft av sin makt over for eksempel spillerdisposisjoner (hvem som skal spille og hvor) og hvem som kan oppholde seg på treningsfeltet er kanskje den avgjørende faktoren for aktørenes mer eller mindre stilltiende aksept av min tilstedeværelse. *"Når du introduseres slik via kontakter [treneren], er det langt lettere å få innpass enn når du må introdusere deg selv hele tiden"* (Fangen 2004, s. 55, min parentes). Teoretisk sett er det mulig at forskeren må forhandle opptil flere ganger med hver enkelt deltager som inngår i en deltagende observasjon og videoopptak. En slik forhandlingsstrategi om å få innpass og aksept hos alle deltagerne for å kunne observere dem ville være tungvint og medført problemer med å gjennomføre studien. Løsningen på dette kan imidlertid utgjøre et etisk dilemma. Kravet om praktisk gjennomførbarhet og etiske vurderinger angående informert samtykke og konfidensialitet er et vanlig dilemma i deltagende observasjon (Fangen 2004). Ettersom hovedfokus i studien er rettet på trenerens praksis, så omfattes ikke spillerne og andre i særlig grad av forskningsmessige analyser og vurderinger. Siden graden av spillerbeskrivelser er lav så anses dette ikke som et etisk problem mht anonymisering. Navnet på spillere er derimot anonymisert i de tilfeller hvor treneren gir vurderinger av spillere som kan være av sensitiv art.

Til tross for en effektiv og praktisk hensiktsmessig løsning for å få aksept for tilstedeværelsen anses det som en tilstrekkelig og nødvendig måte å utøve en forskningsmessig etisk på. Noe av dette kan forsvares med at det i begynnelsen av

datainnsamlingen ble ansett som viktig å bli bedre kjent med det øvrige støtteapparatet i Haugesund under måltider og forut for treninger, i den hensikt å gjøre videoopptak uten at noen lurte på hva som foregikk og stilte spørsmål ved observasjonene og videokamera. Det er også mulig at de følte seg tryggere og mer komfortable med tilstedeværelsen av en forsker som nok i utgangspunktet kan oppfattes som ubehagelig og forstyrrende på aktørene. *”Idealet er likevel å gli naturlig inn i den sosiale sammenhengen, slik at ikke de andre skal føle seg beklemte av din tilstedeværelse, selv om de vet at du egentlig ikke er ’en av dem’”* (Fangen 2004, s. 30). Nå er det muligens flere grunner til at en slik aksept virket uproblematisk å oppnå. Det er grunner som kan knyttes til en nedtoning av deltagerrollen.

Det er særlig to grunner til at en ikke-aksjonsorientert og minimalt aktiv deltagerrolle ble foretrukket. For det første er det tale om en kvalifisert og kompetent trener med den høyeste trenerutdannelsen som finnes med lang erfaring (se kapittel 2) som det i utgangspunktet er grunn til å tro har en fortrolig forståelse, kunnskap og utøvelse av sin trenerpraksis. Her bør det også sies at jeg ikke besitter den fotballfaglige kunnskapen på det samme høye kvalifiserte nivået som treneren utøver, og at det derfor ville vært vanskelig for en som selv ikke er en erfaren og dyktig trener og bidra direkte og spontant som deltager i for eksempel treningssituasjoner. Silverman (1993) mener at det i utgangspunktet er bedre å innta en forskerrolle som antar at de det forskes på besitter en avansert forståelse av sin praksis heller enn at de er naive og mangelfulle kvalifiserte aktører. Det er viktig å presisere at prinsippet som Silverman (1993) står for bør vurderes i forhold til den enkelte praksis og deltager. I denne studien var en direkte involverende og aktiv deltagerrolle noe treneren verken forventet eller krevde.

For det andre er det en stor fordel ved å observere og gjøre videotolkninger at jeg har en fortrolighet med og har kunnskap om det språket som treneren benytter og det praksisspråket som fotballspillet har på en generell basis. Det har ikke vært intensjonen og heller ikke vært hensiktsmessig å gå aktivt inn for å skape situasjoner som ellers ikke ville ha oppstått i den hensikt å synliggjøre begrepenes mening gjennom deres praktiske konsekvenser; begreper som er ’automatiserte’ og selvfølgegjorte hos deltagerne, men som forskeren muligens har mindre kunnskap om og fortrolighet med (jf. Garfinkel 1967). Kanskje en slik metodisk strategi ville vært hensiktsmessig hvis praksisbegrepene ofte ikke ga noen mening. Ettersom jeg mener å være i besittelse av en generell fotballinteresse og en spesifikk kunnskap om fotballtreneren (Åsvoll 2002), så er det lettere å forstå det artikulerte språket som er nedfelt i trenerens praksis. For eksempel kan dette dreie seg om å forstå betydningen av begrep i konkrete situasjoner som bakrom, ta ut dybde, førsteforsvarer, duellstyrke og break down.

Mer spesifikt kan det være tale om hvorfor en spilleformasjon som 4-5-1 skjult som 4-3-3 er egnet til å hindre rom og overlappinger fra motstanderlagets offensive sidebacker. Eller hvorfor en spilleformasjon som 5-3-2 nødvendigvis ikke er en så defensiv oppstilling som den kan gi inntrykk av. Det er etter mitt syn en klar fordel å ha en forståelse, kunnskap og fortrolighet om dette fotballspråket for å tolke trenerpraksisen. En slik fortrolighet og kjennskap til fotball og trenerpraksisen har også vært viktig i valget av hvilke(n) trener(e) som er aktuelle for studien.

Valg av forskningsdeltager

Det er flere tilnærminger til hvilke valg og utvalg av forskningsdeltagere som er relevante innefor kvalitativ forskning. Forskningsdeltagere kan velges på enten en mer tilfeldig basis eller på grunnlag av bestemte kriterier, formål, preferanser og antagelser. Patton (1990) sier på et generelt grunnlag at; *”there are no rules for sample size in qualitative inquiry”* (s. 184). I denne studien er det både bestemte teoretiske og praktiske grunner til at det empiriske fokuset til slutt ble rettet på kun en fotballtrener. De avgjørende momentene knyttet til dette (ut)valget avhenger av formålet og relevansen med studien og bruken av tid og ressurser. Det ble tidlig i forskningsprosessen klart at det kunne bli omfattende praktiske utfordringer og problemer med hensyn til muligheten for å følge flere trenere over lengre perioder. Det er praktiske utfordringer som har å gjøre med en manglende forutsigbarhet når det gjelder hvor lenge profesjonelle trenere er i jobben sin. For eksempel i 2006 var det 8 av 14 eliteserietrenere som forlot og byttet trenerjobb på et mer eller mindre ufrivillig grunnlag. Denne usikkerheten vedrørende trenernes praksis gjør det problematisk å inngå et forskningssamarbeid som krever et minimum av opparbeidet fortrolighet med forskningssubjektene når det gjelder forskerens tilstedeværelse og dermed muligheten for systematiske observasjoner og analyser. Det er en praktisk vurdering knyttet til en forutsigbarhet med hensyn til en gjennomføring og ferdigstilling av forskningsprosjektet som ble avgjørende for å rette en empirisk oppmerksomhet på en fotballtrener. I dette tilfellet var jeg ikke villig til å ta den praktiske risikoen med hensyn til gjennomførbarhet som en studie av flere trenere kan innebære. Tiden og ressursene som kunne brukes på en trener ble ansett som en akseptert usikkerhet og en risiko som var forskningmessig forsvarlig. Etter at denne vurderingen var avklart ble fokuset rettet på hvilken trener som kunne være aktuell.

Et overordnet formål var å beskrive og analysere en fotballtrener som kunne gjøre rede for sitt trenerperspektiv og sin fotballfilosofi. På den måten kan en si at trenervalget tjener en

formålstjenelig hensikt, der forskeren ønsker å få innsikt i og beskrive en presumtiv interessant forskningsdeltager. Patton (2002) sier at ;

”the logic and power of purposeful sampling lies in selecting information-rich cases for study in depth. Information-rich cases are those from which one can learn a great deal about issues of central importance to the purpose of the research, thus the term purposeful sampling” (s. 230).

Det var særlig tre forhold som var avgjørende i valget av Aabrekk som trener og forskningsdeltager. For det første viste jeg at Aabrekk var en trener med over femten års erfaring og at det var muligheter for at han kunne artikulere erfaringer og kommentere sin praksisutøvelse. Etter det første møtet høsten 2003 i Molde der Aabrekk holdt et foredrag til lokale trenere om hvilke utfordringer fotballtrenere kan møte i nåtiden og framtiden, ble jeg tilstrekkelig sikker på at hans perspektiv kunne aktualisere den generelle problemstillingen. Samtidig ante jeg at hans trenerperspektiv er utradisjonell i forhold til det etablerte og vitenskapeliggjorte Drillo-perspektivet på fotballspillet og trenerpraksisen, noe som igjen gjorde at jeg fattet en ytterligere forskningsmessig interesse i forhold til hvordan problemstillingen og underproblemstillingene kunne underlegges nye empiriske undersøkelser og avdekke en kanskje mindre kjent trenerpraksis. For det andre så jeg en mulighet for at problemstillingen om *hva som kjennetegner en profesjonell fotballtrener* kunne inngå i en *”information-rich”* (Jf. Patton 2002) forskning, blant annet fordi Aabrekk ga uttrykk for at han ikke hadde problemer og betenkeligheter knyttet til en datainnsamling i form av videoopptak og intervjuer. Den uredde og positive holdningen fra Aabrekk sin side kombinert med hans narrative kompetanse og mulige radikale trenerperspektiv gjorde det interessant og relevant å velge denne forskningsdeltageren. Det tredje momentet som spilte en rolle i trenervalget er at Aabrekk er anerkjent som en dyktig trener blant trenerkolleger, noe også hans mange treneroppdrag på landslags- og klubbnivå vitner om. Gjennom over femten år som fotballtrener tilhører Aabrekk det øvre sikt når det gjelder antall år med trenerfaring. Aabrekk et kjent (kjendis)navn innefor fotballtrenerkretser og det fotballinteresserte publikum. Det er omdiskutert og kontroversielt blant forskere og forskermiljøer å avgjøre hva som kjennetegner dyktige profesjonsutøvere og såkalte eksperter. Om det enten er erfaring, sosial/normativ status eller psykologiske/kognitive trekk som høy ytelse, egeninnsikt, mellommenneskelige ferdigheter, høyt utviklet oppmerksomhet osv. som er det avgjørende for hva som kan betegnes som en dyktig kvalifisert yrkesutøver er vanskelig å ta stilling til. Som utgangspunkt for denne avhandlingen har trenerens relativt høye sosiale status (etter det

jeg kan bedømme) og trenerens erfaringer over lang tid vært bestemmende for valg av fotballtrener. Valget av trener er også en av forutsetningene for å utøve en 'metodisk' vitenskapelig praksis.

Del 3 Et 'taust' hermeneutisk perspektiv på vitenskapelig praksis

Van Manen (1989) uttrykte at; *"A Human science researcher is a philosopher, or someone who has rubbed shoulders with the philosopher"* (s. 237). Sitatet fra van Manen inviterer til å se at (human)forskningen kan overlates til en reflektiv/filosofisk metodisk øvelse og tradisjon, der *"a human science researcher"* inngår i og har muligheter til å reflektere over epistemologiske antagelser og de implikasjonene disse har for empiriske fortolkninger og analytisk teoretisering. Det er mulig å se en slik epistemologisk opptatthet og refleksjon som et uttrykk for eller som et barn av en kartesiansk (metodisk) holdning. Descartes (1985) sier om 'metoden' at;

I mean reliable rules which are easy to apply, and such that if one follows them exactly, one will never take what is false to be true or fruitlessly expend one's mental efforts, but will gradually and constantly increase one's knowledge until one arrives at a true understanding of everything within one's capacity (s. 16).

Metode forstått i slike kartesianske termer krystalliserer viktigheten av en korrekt anvendelse av pålitelige regler som etter hvert vil lede til *"a true understanding of everything within one's capacity"*. Med andre ord vil en rigid og klebende forpliktelse til metodens regler sørge for at eller forsikre forskeren om at han alltid er på riktig spor. Intensjonen bak en slik kartesiansk metodisk betenkning er nok blant annet motivert utfra et behov for en kontrollerbar, forutsigbar og sikker forståelse, der det er viktig å unngå å bli satt på 'villspor' av tilfeldige innfall og tilsynelatende uvesentlige empiriske særegenheter som på en uønsket måte trenger seg på en forutbestemt metodisk strategi. Selv om forskningen (human science) på bakgrunn av en kartesiansk metode kan forstås som en nyttig og sikkerhetsbasert reflektiv praksis/disiplin eller et hjelpemiddel for å begrunne forskningens funksjon og legitimitet, så behøver ikke en slik 'refleksjon' å utelukke muligheten for å vise forskningens radikale innebygde *ubestemthet*. van Manen (1989) sitatet kan dermed antyde noe som gjør krav på å være like viktig som forskerens oppmerksomhet rettet mot forutbestemte metodiske strategier, teknikker og logiske prosedyrer. I denne undersøkelsen ønsker jeg å vise betydningen som

den iboende 'tause' hermeneutiske dimensjonen har hatt for denne monografien¹⁵. Intensjonen er å vise denne betydningen i form av en etterbetragtning uten å henfalle til kvalitative metoders klare (epistemologiske) fortrinn 'som kan passe til' a priori regler og strategier. Det kan være slik at en a priori forståelse som et metodisk perspektiv i uforholdsmessig stor grad kan usynliggjøre innganger til forskerens egne muligheter. Kvalitative a priori eller forutbestemte metoder som holder fast ved sine privilegerte tilganger til praksis har muligens en tendens til å ignorere utematiserte muligheter og 'levende' erfaringer som allerede er der. Dette gjelder ikke bare forskningssubjektene, men også forskerens egen forståelse av praksis/forskningsmulighetene.

Abduktive fortolkninger og datakategorisering

Med utgangspunkt i Peirce (1960) sitt begrep om abduksjon rettes oppmerksomheten mot forskerens empiriske fortolkninger. De empiriske fortolkningene deles inn i to hovedgrupper i form av fortolkninger som ble fulgt opp og de som ikke ble fulgt videre opp i forskningsprosessen og i kategoriseringen av data. Men først beskrives aspekter ved abduksjonstermen. Deretter presenteres noen antatte betydningsfulle abduktive fortolkninger som ikke ble videreutviklet på grunn av ulike forhold som det også redegjøres for. Til slutt redegjøres det for abduktive fortolkninger som ble etterfulgt og som danner utgangspunktet for datakategoriseringen. Dette er fortolkninger og arbeidshypoteser som underveis har blitt vurdert utfra den åpne problemstillingen om *hva som kjennetegner praksisen til en profesjonell fotballtrener*.

I "*Lectures on Pragmatism*" fremlegges abduksjon, deduksjon og induksjon som tre systematiserte kjernebegreper i Peirce (1960) sin metodiske filosofi.¹⁶ Abduksjon som et kjernebegrep utgjør, ifølge Peirce (1960), begynnelsen på enhver vitenskapelig undersøkelse (paragraf 6. 469) og på alle fortolkende prosesser. Selve utgangspunktet for abduksjon består

¹⁵ Hermeneutikkens betydning for forskningen er et omstridt tema. En insistering på hermeneutikkens iboende dimensjon i forskning og all menneskelig praksis ligger nærmere Gadammers filosofiske hermeneutikk enn for eksempel Betti (1980) og Habermas (1984) sine hermeneutiske perspektiver. Uten at det er rom for å utdype dette nærmere, så kan det sies at sentrale deler av kontroversen består i hvorvidt metode har en plass innenfor hermeneutikken eller ikke. Forenklet sagt har en på den ene siden Gadammers ontologiske hermeneutikk (som på vesentlige punkter også er forenelig med Heideggers prioritering av ontologi fremfor epistemologi) som er svært skeptisk til om metode overhodet har en plass i hermeneutikken (foruten den filosofiske hermeneutiske 'metode' selv), og på den andre siden Betti og Habermas mer epistemologiske orienterte hermeneutikk. Noe av kjernen i uenigheten kan sies å ligge i hvorvidt den hermeneutiske erfaringen kan rettferdiggjøre den metodiske erkjennelse.

¹⁶ Peirce (1960) sier at; "*Abduction is the process of forming an explanatory hypothesis. It is the only logical operation that introduces any new idea; for induction does nothing but determine a value, and deduction merely evolves the necessary consequences of a pure hypothesis*" (paragraf 5. 171).

av at vi eksaminerer en mengde empiri ¹⁷ (facts). Vi forsøker å ordne empirien for å få en ide om hva som er foran oss, men vi klarer ikke umiddelbart å oppnå en tilfredsstillende forståelse av fenomenet. Et enkelt eksempel; jeg har en gul sekk med epler på bordet hjemme. Jeg har ingen anelse om hvordan de har havnet der eller hvem som har plassert dem der. For meg er dette et merkelig tilfelle og jeg trenger derfor en regel som kan si meg hva dette tilfellet er. Hvis jeg finner en regel som kan forklare dette tilfellet, så vil ikke lenger tilfellet fremstå som uforklarlig og merkelig. På dette stadiet kan en hevde at det foreligger en mangel på kognitiv mening av empirien. Det krever en viss kreativitet å finne ut av dette forklaringsproblemet på en måte der; *“it is the idea of putting together what we had never before dreamed of putting together which flashes the new suggestion before our contemplation”* (Peirce 1960, paragraf 1. 581). Ulike abduktive forklaringer eller *“idea(s) of putting together”* kan være; tyver har vært inne i huset og av en eller annen grunn ikke tatt med seg eplesekken ut igjen. Romvesener har vært i huset og av vennlighet forlagt en sekk med epler. Den nyinnflyttede naboen har kommet seg inn i huset og lagt igjen en sekk med epler. Så langt er det til tross for de ulike abduktive forklaringene ikke fremkommet en nærmere forklaring på hvordan *“the idea of putting together”* kan skje på.

Peirce (1960) hevder at det primære og mest primitive (ontologiske) grunnlaget skyldes en; *“(Readiness) to act in a certain way under given circumstances and when actuated by a given motive is a habit; and a deliberate, or self– controlled, habit is precisely a belief”* (paragraf 5. 480). Det er tale om en *belief-habit* eller en vaneforestilling som på en måte gjør oss mennesker i stand til å operere noe forutsigbart eller *“in a certain way”* i forhold til praksis eller verden. Peirce (1960) påpeker dette når det sies at funksjonen til nødvendige, nyttige og hverdagslige abduksjoner (good abductions) er; *“to lead to the avoidance of all surprise and to the establishment of a habit of positive expectation that shall not be disappointed”* (paragraf 5. 197). Det synes altså at det er i vanens makt abduksjon bestemmer sitt utspring og forløp. Nå er det åpenbart at Peirce (1960) forklaring ikke synes å være forenelig med eksemplet om eplesekken, fordi fortolkningene av hvorfor den havnet der ikke skyldes vanen, men at den var et overraskende fenomen eller nettopp et brudd på vanen. For å oppklare dette tilsynelatende paradokset er termen ’påvirkning’ (agency) svært relevant i denne sammenhengen. Denne termen åpner opp for å se betydningen av sammenhengen mellom

¹⁷ Peirce (1960) bruker konsekvent termen ”facts” som jeg oversetter med empiri. Oversettelsen anses som nødvendig for å tilpasse Peirce sine begreper til fortolkende forskningsmetode. Jeg ser på denne manøveren som uproblematisk, særlig fordi både ”facts” og ”empiri” begrepet i denne sammenhengen har den samme filosofiske begrunnelse i Kants (1969) intersubjektivitetstese.

abduksjon og menneskelige instinkter. Peirce (1960) skriver om; *"spontaneous conjectures of instinctive reason"* (paragraf 6. 475), *"natural light of reason"* (paragraf 7. 220) og *"Hypothesis are such naturally recommend themselves to the mind"* (paragraf 7. 220), der hensikten er å begrunne abduksjonen i en type 'naturlig' instinktiv tilbøyelighet. Til nå er det mulig å se ansatsen til en naiv realisme som står i fare for å godta alle fortolkende abduksjoner bare de henvender seg naturlig til oss. Konsekvensen av et slikt syn innenfor forskningen er ikke vanskelig å få øye på. Det ville ført til at alle empiriske fortolkninger kunne godtas bare de var naive nok for hver enkelt forsker. En uholdbar 'anything goes' relativisme og en kynisk nihilisme kan bli resultatet av en slik forståelse av abduksjonens naive natur. Peirce (1960) derimot advarer mot å misforstå abduksjonstermen på denne måten. I selve abduksjonsprosessen eller i vår fortolkning av verden ligger det også alltid en mulighet for et element av tvil; *"Doubt, usually, perhaps always, takes rise from surprise"* (Peirce 1960, paragraf 5. 512), som kan tjene til at man ikke kontinuerlig blir overlatt som slave av de nødvendige vanemessige instinktive abduksjoner. Fenomenet med den gule eplesekken inngikk ikke i vanemessige abduksjoner, men er mer i tråd med hva Peirce (1960) sier: *"The irritation of doubt causes a struggle to attain a state of belief. I shall term this struggle inquiry"* (paragraf 2. 374). Sagt på en annen måte synes det nødvendig at veien til genuin kunnskap paradoksal nok må begynne med en genuin tvil.¹⁸ På denne bakgrunn kan Peirce (1960) skille mellom to måter å bryte vanens (habit) abduksjon på: *"The breaking of a belief can only be due to some novel experience"* (Paragraf 5. 524) eller *"... until we find ourselves confronted with some experience contrary to those expectations"* (Paragraf 7. 36). Denne tvilen er også avgjørende i forhold til om abduksjoner kan lede til noe mer enn bare sin egen umiddelbare vanemessig fortolkning. I forhold til epleeksemplet er det nettopp tvilen som skaper ikke bare én, men flere abduktive forklaringer. For Peirce (1960) er det viktig å vise abduksjonens tvilsdynamikk og dens 'evne' til å trekke ting sammen på en måte som kan tillate en videre undersøkelse og refleksjon:

abduction . . . furnishes the reasoner with the problematic theory which induction verifies. Upon finding himself confronted with a phenomenon unlike what he would have expected under the circumstances, he looks over its features and notices some remarkable character or relation among them, which he at once recognizes as being characteristic of some conception with which his mind is already stored, so that a theory is suggested which would explain (that is, render necessary) that which is surprising in the phenomena (paragraf 2. 776).

¹⁸ Peirce (1960) sier at: *"genuine doubt always has an external origin, usually from surprise; and that it is as impossible for a man to create in himself a genuine doubt by such an act of the will as would suffice to imagine the condition of a mathematical theorem, as it would be for him to give himself a genuine surprise by a simple act of the will"* (paragraf 5. 443).

Ut fra epleeksemplet kan flere teoriforslag utledes, men følgende teoretisering foreslås: Jeg kan gå rundt i nabolaget å spørre om noen har sett denne naboen gå inn balkong døren med en eplesekk. Når jeg er i nabolaget kan jeg også spørre om noen andre har fått en gul sekk med epler. Jeg kan besøke den mistenkte naboen og faktisk spørre om hun har gitt meg en eplesekk, og samtidig kan jeg be om å få se eplehagen hennes for å sannsynliggjøre om eplene kommer derfra (eplene er av hjemmedyrket kvalitet og jeg ha hørt rykter om at naboen har en egen eplehage). I eksemplet er videre mulig å forklare om det er noen *”remarkable character or relation among them”* (deduktive konsekvenser) som kan avklares ved empiriske (induktive) beskrivelser som igjen enten kan være rimelige, mindre sannsynlige eller direkte irrelevante. Dette er utgangspunktet for å redegjøre for fortolkninger som ble og som ikke ble fulgt videre opp.

Abduktive fortolkninger som ikke ble fulgt opp

Deler av datamaterialet oppfattet og fortolket jeg ikke utelukkende som ’tause’ (kunnskaps)prosesser, selv etter at prøvende teori og kategorier ble stadig mer utviklet, men som andre betydningsfulle aspekter ved trenerens praksis. Dette er abduksjoner eller fortolkninger som kan beskrives på bakgrunn av forskerens streben etter å finne mening ved trenerens praksis og som *”flashes the new suggestion before our contemplation”* (Peirce 1960, paragraf 1. 581). Det er snakk om betydningsfulle aspekter som ble artikulert på en prøvende abduktiv måte ut fra intervju og observasjoner/videoopptak av trening eller kampsituasjoner. I det følgende gis det ett eksempel¹⁹ hentet fra intervju og videoopptak for å vise betydningen og betraktninger omkring abduktive fortolkninger som ikke ble fulgt opp videre.

Abduktive fortolkninger ut i fra intervju

Ut fra det siste intervjuet som ble foretatt i april 2006 var Aabrekk opptatt av *”betydninga av å prestera der og da på ein scene.”* Aabrekk var på dette tidspunktet trener i Vålerenga idrettsforening. Intervjuet handlet hovedsaklig om et nytt samarbeidsprosjekt som Aabrekk har lyst til å prøve ut blant trenere og spillere i Vålerenga. Det handler om å observere skuespillere i aksjon og hvordan de klarer å prestere på scenen. Som et første forsøk på et slikt prosjekt hadde de invitert skuespilleren Sven Nordin til å spille noe av stykket om

¹⁹ Det er kun rom for to eksempler. Det er imidlertid langt flere betydningsfulle abduktive fortolkninger som nok kunne ha blitt beskrevet. Kort sagt dreier det seg for eksempel om trenerens bruk av ’humor-i-handling’, trenerens forhold til konflikter/treneravganger innad i klubben, trenerens håndtering av media, samarbeidet med trenerteamet osv. Se også tabeller over videofokus og intervjutema.

hulemannen. Aabrekk var fornøyd med denne sceneoppvisningen og sier at det var et *"spennande samarbeid med Sven Nordin."* Videre sier han at *"Eg ha lenge vore fasinert over det å måtte prestera på ein scene ... Det trur eg e overførbart."* Her kan man ane en intensjon om å forsøke å tilrettelegge for en bevisstgjøring med hensynt til hva som må til for å prestere av sine trenerkolleger og spillerne. Dette var for meg nye og overraskende utsagn som ikke umiddelbart lot seg forklare, men som var interessante. Det var samtidig også interessant at Aabrekk brukte scenebegrepet som en metafor på hva som må til for å prestere for både trenere og spillere. Et sentralt abduktivt spørsmål er hvordan dette kan forklares og hvilken hermeneutisk betydning disse utsagnene kan ha? En abduktiv prøvende forklaring fokuserte på om det kunne være en ny måte for Aabrekk å forklare seg selv som trener på og om scenetermen var på vei til å bli tilegnet som et aspekt ved den 'tause' autodidaktiske pedagogikken. Det overraskende 'scene' fenomenet bar med seg et element av tvil. En situasjon der; *"doubt causes a struggle to attain a state of belief"* (Peirce 1960, paragraf 2. 374). For eksempel en streben etter å konstruere mening på bakgrunn av utsagnet *"det trur eg e overførbart"* som igjen vekker til live abduktive spørsmål som; hva er det egentlig som er overførbart? På hvilken måte forestiller Aabrekk seg at dette kan være overførbart? Er det slik at Aabrekk på en systematisk måte ønsker å 'overføre' lærdom fra andre arena? Slike spørsmål kan karakteriseres som en type brudd med forskerens forventinger/forestillinger og de allerede utviklede (deduktive) fortolkninger som på denne tiden var under utarbeidelse til kategorier. Med andre ord var det oppstått en autentisk tvil i forhold til om denne abduktive fortolkningen burde forfølges eller ikke. En tvil som kan sette igang en dynamikk mot mer systematiserte teoretiske og empiriske fortolkninger og som kanskje ville lede til flere abduktive forklaringer. I utgangspunktet baserer denne tvilen seg på en intuitiv gjenkjennelse av termen eller verktøyet 'scene' og dens eventuelle metaforiske betydninger. Kanskje kan en her tale om en virksom tvilsdynamikk i forskerpraksisen. En tvil som man tidvis bare har en underordnet bevissthet om, der det ikke ville vært mulig kun å basere avgjørelsen på begrepet (scenen) og heller i det abduktive å gjenkjenne begrepet som et mulig svært relevant aspekt i trenerpraksisen. Det er snakk om en situasjonsavhengig abduktiv avgjørelse som går forut for språket og som indirekte tok hensyn til at det overraskende fenomenet kunne føre til en langt mer ubestemt og tidkrevende datakategorisering enn det som kanskje kunne forsvares. Det endte med at 'scenen' ikke ble gjenstand for teoretiske forslag fra min side som kunne forklare nærmere *"that what is surprising in the phenomena"* (Peirce 1960, paragraf 2. 776). Til tross for at et slikt 'scene' fenomen var teoretisk og

empirisk svært interessant, så ble det ikke undersøkt videre på bakgrunn av en tvil som fremkom helt på slutten av datainnsamlingen.

Abduktive fortolkninger ut i fra observasjoner og videoopptak

Ut fra observasjoner og videoopptak vurderte jeg å utforske og analysere flere aspekter ved Aabrekks praksis på treningsfeltet og i kampsituasjoner. Det var særlig et fenomen som ble observert og som førte til spesielt interessante abduktive forklaringer. Fenomenet handler om trenerens samtaler med spillerne. I mine observasjonsnotater fra trenings- og kampaktiviteter er det beskrivelser av trenerpraksisen i form av at treneren foran og etter spillaktiviteter snakker med enkeltspillere. Det synes som om treneren forsøkte å tilnærme seg enkeltspillere på et kommunikativt plan over lengre tid. Dette var en ny erfaring som det var ønskelig å få en nærmere forklaring på. Hva var det egentlig som foregikk under disse samtalene? Følgende abduktive forklaringer uttrykt i spørsmålsform var aktuelle; var det en type individuell tilbakemelding i forhold til de konkrete spillprestasjonene og ferdighetsnivået? Var det psykologiske råd om hvordan spillerne rent taktisk kunne 'løse' situasjoner? Var det samtaler som handlet om spillernes motivasjon? Det var altså mange nye forklaringer som kan være en form for; *"idea of putting together what we had never before dreamed of putting together"* (Peirce 1960, paragraf 1. 581). Disse abduktive forklaringene var jeg lenge i tvil om (ca et år) hvordan de kunne forfølges på en mer teoretisk og systematisk måte. En autentisk tvil eller en *"irritation of doubt"* (Peirce 1960, paragraf 2. 374) som rent praktisk medførte et forsøk på å bruke videokameraet mer aktivt. Ved hjelp av videokameraets fokus forsøkte jeg å fange slike 1:1 situasjoner mellom treneren og spillere, men det viste seg å være praktisk vanskelig å komme tilstrekkelig nære for at mikrofonen kunne fange opp det som ble sagt. Lydopptakene var rett og slett for dårlige til at de kunne kaste mer lys over de abduktive forklaringene. En vurdering var også å forsøke å feste en mikrofon på treneren slik at samtalene muligens kunne fanges på en mer effektiv måte. Dette ble også ansett for et for usikkert forsøk, ikke bare fordi det kunne oppstå praktiske problemer knyttet til dette, men det måtte også tas hensyn til etiske forhold. Det ville medføre en hel rekke etiske vurderinger idet jeg måtte be hver enkelt spiller om tillatelse til å få tilgang til samtaler som kanskje var av en mer sensitiv og personlig art. På grunn av praktiske og etiske utfordringer ble derfor de abduktive fortolkningene av trener-spiller samtaler ikke videreutviklet som empiriske beskrivelser.

Slike eksempler på abduktive fortolkninger viser forskeren i en kontinuerlig interaksjon med empiri. Selv om eksemplene ikke gir et oversiktlig bilde over alle abduktive fortolkninger, så er det for å antyde betydningen av en intensjon om at forskeren bør være

åpen for flertydighet (Maykut & Morehouse 1994) og ha evne til å lete etter hendelser som ikke bekrefter arbeidshypotesene (Erickson 1986). På denne måten tar abduksjon (i motsetning til induksjon) utgangspunkt i empiri og ikke i teori, men den har til hensikt å bidra til teoriutvikling og teorianvendelse (Peirce 1960).

Abduktive fortolkninger som ble fulgt opp i datakategoriseringen

Det var i løpet av datainnsamlingsprosessen og datafortolkningene uklarheter og tvil knyttet til hvordan empirien og abduktive fortolkninger kunne systematiseres i overordnede kategorier. De fem tematiske spørsmålene fra intervjuguiden genererte hver for seg empiri og tre av de seks utvalgte fokus fra videoopptakene ble fulgt opp videre.

Ved hjelp av Rolf (1995) sine tre kategorier *kunnskapens innhold*; *kunnskapens tilblivelse*; *kunnskapens funksjon* så jeg en mulighet for å innordne, klassifisere og forklare vesentlige deler av de abduktive fortolkningene som utgikk fra empirien både fra intervjuene og videoopptakene. Den første kategorien *Kunnskapens innhold* fokuserer på hva treneren vet eller kan i form av påstandsutsagn, vurderinger, holdninger og ferdigheter. Den andre kategorien *Kunnskapens tilblivelse* retter oppmerksomheten mot hvordan treneren har tilegnet seg det han vet. Oppmerksomheten rettes mot erfaring, trening/øvelse, fortellinger og mester-lærling forhold som aktuelle tilblivelsesdimensjoner. *Kunnskapens funksjon* der trenerens evne til å mobilisere sin kunnskap i praksis står sentralt. Her er fokuset på hva treneren anvender kunnskapen til som innebærer alt fra å forklare, beskrive, ordne, sortere, til å forutsi, handle og manipulere.

Det er redegjort for at videofokus 1 ble utelatt for en nærmere undersøkelse (Situasjoner der treneren har samtaler med enkeltspillere i et 1:1 forhold i forut for, under og etter treningsaktivitetene). Også videofokus 5 (Situasjoner hvor treneren leder laget fra benken og sidelinjen i kamper) og 6 (Situasjoner hvor treneren bruker humor på treningsfeltet) ble av teoretiske og empiriske grunner avskåret fra videre analyser. Vurderingen av hvorfor fokus 5 utgikk handler om at det bare skulle rettes en avgrenset empirisk oppmerksomhet på treningssituasjoner. På den måten ble kamprelatert empiri ansett for å innebære en for omfangsrik teoretisk empirisk analyse. Den samme vurderingen gjelder også fokus 6, der en analyse og beskrivelse av en type humor-i-handling etter mitt skjønn kunne ført til en altfor krevende og omfangsrik analyse sett i sammenheng med det teoretiske rammeverket som allerede var aktuelt. Ut i fra en empirisk prioritering av trenerpraksisen forstått som treneren i treningssituasjoner ble derfor fokus 2, 3 og 4 valgt ut (2 Handlingskrevende og tidspresede treningssituasjoner hvor treneren reagerer og handler ved å 'peke' på betydningsfulle aspekter

ved situasjonen; 3 Situasjoner der treneren gir teoretiske beskrivelser og presentasjoner av hva som skal vektlegges forut for treningene; 4 Situasjoner på treningene som synliggjør viktige momenter og aspekter i spillaktivitetene). De tre videofokus ble deretter vurdert i forhold til de fem tematiske spørsmålene. Samtidig undergikk de tematiske spørsmålene en innbyrdes sammenveving og klassifisering.

- | |
|---|
| 1) Hvilken demografisk-, familie- og praksisbakgrunn har treneren? |
| 2) Hvilke betydningsfulle og evt. avgjørende erfaringer og kunnskap har treneren som er relevant for trenerpraksisen? |
| 3) Hva artikulere treneren av kunnskap og forståelse av sin praksis? |
| 4) Hvordan beskriver treneren utøvelsen av sin kunnskap på treningsfeltet? |
| 5) Hvordan spiller verdier og ideologiske perspektiver inn i trenerpraksisen mht det å utøve å være trener ? |

De fem tematiske spørsmålene som i utgangspunktet var tenkt som mulige kategorier ble sammenvevd på følgende måte på bakgrunn av de tre kategoriene som Rolf (1995) presenterer:

1, 3 og 5 ble innordnet i *Kunnskapens innhold*

3, 2 og 1 ble klassifisert i *Kunnskapens tilblivelse*

4 og 3 ble plassert i *Kunnskapens funksjon*

Etter denne manøveren var det en mulighet for å klargjøre en betydningsfull sammenveving mellom videofokus 2, 3 og 4 med de sammenføyde tematiske spørsmål. Det ble klart at videofokus 2, 3 og 4 på en empirisk relevant måte kunne inngå i de kategoriene som på et prøvende vis allerede besto av sammenføyde tematiske spørsmål. Hensikten var å få en sammensatt beskrivelse av hva treneren gjør i treningssammenhenger og hvordan denne trenerpraksisen artikuleres.

Foruten de tre kategoriene så jeg en mulighet for at sentral empiri også kunne vises ut i fra et heideggeriansk perspektiv som en kategori. Det var derfor fire overordnede kategorier som empirien ble fortolket utfra. Den fjerde (heideggerianske) kategorien kalt *Pedagogikk som perfeksjonisme og treneren som perfeksjonist* fokuserer på trenerens forhold til sin egen eksistens. Kategoriene kan fungere som abduktive verktøy, det vil si begrep/verktøy som gjenkjenner og kan bidra til en prøvende forklaring på hvor empiri hører hjemme. Kategoriene som det rettes oppmerksomhet fra mot en empiri kunne abduktivt sorteres på følgende måte:

1) På bakgrunn av *kunnskapens innhold* fant jeg verdiutsagn av typen; *"dei miljøa som lykkas e dei som gjere deg god"*; *"Den gamle ledaren trur eg ikkje lykkast, sjølv om han eig heile bedriften sjølv eingong"* og ytringer knyttet til holdninger/vurderinger; *"Fordi eg benytta meg mykje av noko som ein kalle sjølv-organisering,"* samt en redegjørelse av ferdigheter *"Men på det intuitive, så e eg rimeleg trygg ... Så bruka vi analysa og testing"*;

2) Ut i fra *kunnskapens tilblivelse* sorterte jeg utsagn som; *"D-trener oppgåva, der skrev eg om bruken av psykolog i forhold til trenergjerninga"*; *"det bli fleire intuitive avgjørelsa rett og slett"*; *"Nei, no snakker du med ein autodidakt!"*; *"Den første gangen at eg skjønnte at denne pedagogikken kaltes for sjølv-organisering"*; *"Du ha egentleg ikkje tenkt igjennom det godt nok altså. Det e ikkje før no i dei seinare åra eg har skjønt ka eg har dreve med"*; *"Eg e veldig metodisk på min måte å jobbe på ... så e det veldig viktig for meg å få den teoretiske påfyllinga"*; *"Dynamisk ... Eg trur at eg e sånn dynamisk fram og tilbake"*; *"Den gamle håndverkarveien. Den kjellerveien, den tar lang tid, ikkje sant?"*.

3) *Kunnskapens funksjon* fanget opp følgende ytringer; *"Det e viktig for meg å ikkje begrensa spelarens antall muligheita for å oppnå resultat på"*; *"og du mista trøkke i utviklinga av situasjonen"*; *"Så e eg opptatt av i treningssituasjonen at nokon gonga så vel eg eller e opptatt av å få ut ka spelaren kan"*; *"Og derfor e coaching ein alt fra fy ord te meir konstruktiv drift"*; *Med det meiner eg at det intuitive kjem verkeleg te sin rett når du ha gjort forarbeidet og alt det der"*.

4) På bakgrunn av kategorien *treneren som perfeksjonist* ble utsagn som; *"Eg e frykteleg oppteken av pedagogikken i det. Fordi eg benytta med mykje av noko som ein kan kalle sjølv-organisering"*; *"Intuisjonen ... den e ikkje fordomsfri"* og *"Du ha egentleg ikkje tenkt igjennom det godt nok altså. Det e ikkje før no i dei seinare åra eg har skjønt ka eg har dreve med"*; *"Du trur du kan alt, og så bli det ei jækli felle"*; *"Så bruke vi analysa og testing"* ansett som relevante.

Dette er et eksempel blant mange flere utsagn innordnet utfra en overordnet abduktiv kategorial prosess. Det er en systematisk gjennomført innordning i forhold til den innsamlende empirien av trenerens praksis og begreper som krever en nærmere forklaring. I forhold til alle disse kategoriale utsagnene kunne det samme abduktive spørsmålet stilles;

Hvordan kan de avdekke hermeneutiske betydninger? Peirce (1960) gir oss en pekepinn på hvordan dette kan skje på bakgrunn av at;

... he at once recognizes as being characteristic of some conception with which his mind is already stored, so that a theory is suggested which would explain (that is, render necessary) that which is surprising in the phenomena (paragraf 2. 776).

Fokuset dreier seg her fra forskerens abduktive fortolkninger til en søken etter teoretiserte forklaringer. De beskrevne og prøvende empiriske kategoriene er et eksempel på et tilstrekkelig prøvende grunnlag for å begynne med en deduktiv-induktiv eller teori-empiri vekselvirkning. Deduksjon eller det deduktive er dannet av teori eller nærmere bestemt teoriens hypoteser. En deduktiv prosess vil med andre ord innebære at man redegjør for relevante erfaringsmessige konsekvenser med bakgrunn i teori. I fortolkende forskning kalles de utledede erfaringsmessige konsekvensene for arbeidshypoteser (Gudmundsdottir 1997). I monografien ble kategoriene 'teorier' eller det deduktive bestående av Johannessens Wittgensteinfortolkning og Polanyis begreper og deler av Heideggers filosofi. Slike 'teorier' kan bidra til systematiske analyser av empirien. Forskjellen mellom abduksjon og deduksjon i denne sammenhengen ligger ideelt sett i at de deduktive hypotesene kan teste og kategorisere empirien på en mer systematisk og kritisk måte enn abduktive fortolkninger (Peirce 1960). Det systematiske arbeidet krever imidlertid konkrete teoretiske begrep eller arbeidshypoteser. Selv om de fire kategoriene var etablert, så trengte de konkrete teoretiske begrep og perspektiver for å danne systematiske teori-empiri fortolkninger. Det er tale om teorier i form av prøvende konkrete arbeidshypoteser som kan danne empiriske beskrivelser. (Her kan det være verdt å minne på om at redegjørelsen av *forskeren som settes på spill* beskriver hvordan det symbiotiske 'tause' teoretiske perspektivet ble utviklet). For eksempel var noen sentrale og relativt konkrete arbeidshypoteser/deduktive konsekvenser formulert slik: Hvor og når finnes eksempler på regler og fortrolig regelfølgning i praksisen? I hvilke situasjoner og eventuelt hvor mange ganger kan Aabrekks praksis forklares ved hjelp av Polanyis begrep om verktøy, kunst og 'taus' kunnskaping? Hvordan kan Heideggers begrep om ulike eksistensmoduser kaste lys over trenerpraksisen? På denne måten eksisterer arbeidshypotesene forut for empirien, men de kan bare fastholdes hvis empirien eller de induktive slutningene tillater det.

Etter å ha arbeidet med disse teori-empiri mønstrene fant jeg at disse arbeidshypotesene kunne utdype en empiri som inngikk i kategoriene. En prøvende og systematisk bruk av empiriske (induktive), teoretiske (deduktive) og abduktive prosesser har derfor dannet

grunnlaget for at de anvendte sentrale arbeidshypotesene ble til empiriske analyser. "Kunnskapens innhold," "Kunnskapens tilblivelse," "Kunnskapens funksjon" og "Perfeksjonistisk pedagogikk" er fremstilte empiriske kategorier av disse prosessene. De er etter mitt syn ikke 'blindt' styrt av teori eller overdrevet teoristyrte, selv om det er et faktum at etter at de 'tause' teoretiske perspektivene nedfelte seg i forskningen ble en empirisk analytisk videreutvikling, modifisering eller en total ny orientering i teori begrenset i omfang. Det inntraff med andre ord på dette stadiet ingen overaskende abduktive fortolkninger. Kanskje skyldes det hva Peirce (1960) kaller for "*firm belief*," en tilstand bestående av tilfredsstillende fortolkninger (i dette tilfellet teori-empiri fortolkninger) som ikke kan være en forsikring mot "*whether the belief be true or false*" (Peirce 1960, paragraf 5. 561). I forhold til en dataforståelse der *forskeren som settes på spill* (se kapittel 9) ut i fra en form for rutinisert usikkerhet, så er nok denne fortolkningsperioden preget av en stadig økende rutinisert sikkerhet. En kan kanskje hevde at abduktive prosesser kan hindre at fortolkende forskning blir for rigid og før-modent teoristyrende, og at en refleksjon omkring abduktive prosesser kan forebygge en altfor tidlig kategorisering av data.

Kapittel 4

En teoretisk tilnærming til teori og praksis i pedagogikken

Teori-praksis forholdet og problematikken knyttet til den kan i et pedagogisk perspektiv aktualiseres på flere måter. Ved å stille ulike typer spørsmål kan forskjellige sider ved teori-praksis relasjonen belyses. Dette er spørsmål som; Hva læres best i utdanning og hva læres best i arbeidslivet? I hvilken grad er det et samspill eller en konflikt mellom teori og praksis (også som ulike ideologiske/paradigmatiske praksis- og kunnskapsformer) innenfor ulike arenaer? Hvordan kan vi forstå profesjonskunnskap i et teori-praksis perspektiv? I dagens pedagogiske forskning finnes det en diskusjon som kort og noe forenklet kan sies å gi to bestemte svar på disse spørsmålene. Det første svaret kommer fra den skolastiske tradisjonen. Ut fra en dominerende skolastisk eller skolsk tradisjon favoriseres kunnskap om fakta og regler, som kan uttrykkes språklig uttømmende og formidles skriftlig (Kvale & Nielsen 2004). Hovedideen er at kunnskapen finnes i lærebøker, undervisning, forelesninger og teoretisk kompetanse som senere kan anvendes i arbeidslivets praksis. Dale (1989) og Telhaug (2002) kan sies å være representanter for en skolastisk tradisjon. Med andre ord oppnår en teoretisert utdanning og teoretisert inngang til profesjonsutøvelsen en privilegert status. Det andre svaret kommer som en kritikk av et skolastisk perspektiv. I et ikke-skolastisk perspektiv bestående av teorier som praksisfelleskap/mesterlære (Lave & Wenger 1991), den reflekterte praktiker (Schön 1991), 'kroppfilosofisk' læring (Jespersen 2004), ekspertteori (Dreyfus & Dreyfus (2004) og flere, kritiseres skolens eller den 'skolske' praktisering av en teoribasert undervisning og læring. Det ikke-skolastiske perspektivet forsøker muligens å følge opp Ryle (1971) sine ord; *"The uneducated public erroneously equates education with the imparting of knowin-that. Philosophers have not hitherto made it very clear what its error is"* (s. 225). I et ikke-skolastisk perspektiv blir det sentralt å forfølge et teoretisk alternativ til *"knowing-that"* eller kontekstuavhengige/teoretiserte regler og innsikter. Det at filosofiene ikke har klart å bidra til å løse opp en slik feilslutning som den utdannende allmennheten forfekter slik Ryle (1971) hevder, kan også idag sies å være gjenstand for en diskusjon som pedagogisk orientert forskning fortsatt streber med.

Noe forenklet kan en si at det er to teoretiske perspektiver på praksis som står mot hverandre og som kritiserer hverandres begrensinger og svakheter. I et skolestisk perspektiv kan en person ha lært seg mye informasjon og mange regler, teorier og prinsipper uten å vite hvordan de brukes i spesifikke praktiske situasjoner. Svakheten ligger i at personen kan for mange regler/prinsipper uten å vite hvordan de kan brukes med praktisk klokskap i en handlingskrevende praksis. Utfra et ikke-skolestisk fokus kan en person utøve avanserte handlinger uten å være istand til å formulere, reflektere og teoretisere over dem. Svakheten er at det ofte kreves teoretiske kunnskaper og abstrakte overveielser for å endre eller ta i bruk nye og bedre regler/begreper i en praksis. Det er mulig å ta parti med ett av de to hovedperspektivene, og det er mulig å argumentere (normativt/politisk og deskriptivt) for at den ene sidens respektive begrensinger og svakheter er å foretrekke fremfor den andre. Et slikt enten (teori)- eller (praksis) perspektiv vil jeg forsøke å unngå i denne monografien. Intensjonen er å unngå et gjensidig utelukkende motsetningsforhold. Teoretisk innsikt, refleksjon og analyse og praksisforankret reaksjon, intuisjon, og handling kan heller undersøkes som fruktbare, spenningsfylte, men gjensidige avhengige aspekter i en profesjonell trenerpraksis.

I denne teoridelen presenteres fire tilnæringsmåter for å belyse noe av kompleksiteten, spenningen og det uavklarte forholdet mellom teori og praksis. Først vil jeg vise at teori-praksis forholdet har røtter tilbake til Platon og Aristoteles filosofi og kunnskapssyn. Deretter beskrives teori - praksis problematikken i aktuelle pedagogiske tradisjoner og disipliner. For det tredje presenteres to ulike og tildels karikerte epistemologiske posisjoner. Til slutt presenteres hva som kan være begynnelsen på en symbiotisk teori-praksis relasjon, samt konkrete begreper som kan fremheve viktige aspekter hos en fotballtreners profesjonelle praksis.

Et platonisk og aristotelisk kunnskapssyn

I et platonistisk kunnskapsyn er det å vite noe forbundet med hva det overhodet kan vites noe om; nemlig væren selv bestående av ideer. Væren bestemmes og lokaliseres der ideene eksisterer. Ideene korresponderer med en sann kunnskap som kan begripes. Ideene kan begripes når vi for eksempel ser på objekter og kan tenke hvilke karakteristiska de innehar. Objektene hva-væren, karakter eller essens kan opplyse oss når man for eksempel gjenkjenner ideen bord som et bord eller ideen hest som en hest. Tilgangen til og opplysningen av bordets vesen/væren og hestens vesen/væren som vi ser som det konkrete

opplevelsesinnholdet ”bordet” og ”hesten” skyldes ikke først og fremst selve øyet eller vårt sanselige apparat, men noe oversanselig eller sjelens ”øye” (Stigen 1955). Sjelens ”øye” har allerede sett inn i ideenes verden på en måte som fremtrer ubevisst hos mennesket, samtidig som det eksisterer en ideverden uavhengig av tid og rom. Ideenes verden er derfor medfødt på en skjult måte for mennesker i en materiell sfære, men ideene kan gjen tenkes og komme ut av slumringen. Kunnskapen blir således representert, garantert og ”tenkt” av ideen (eidos) som noe oversanselig. En ren oversanselig presentasjon som delvis kan formidles av det vi ser, det representerte, kalles av Platon for theoria. Theoria henspeiler på at kunnskapen som ligger foran oss egentlig kommer utenfra. Kunnskapen eller episteme synes her å stå i en særstilling i Platons filosofi eller som Dunne (1993) sier;

Plato's basic project was to work out a theoretical knowledge (episteme) which would be capable of putting the practice of the ethical life and of politics on a radically new footing (p. 243).

Ut fra et slikt prosjekt var en av hovedstrategiene til Platon å oppvurdere betydningen av episteme og tillegge begrepet “an honorific sense which picked out *real* knowledge over and against mere opinion (*doxa*)” (Dunne 1993, p. 237). Doxa forstått som et fravær av muligheten til å gripe det godes ide og rasjonelle forklaringer har sin bakgrunn i at “*lovers of sights and sounds are as if in a dream and have only opinions*” (Moravcsik 2000, p. 35). Sammenlignet med doxa kan begrepet tekne (techne) stå i et nærmere forhold til episteme. Tekne kan forklares ut fra teknikker som kreves innenfor ulike aktiviteter og som har som formål å produsere ’ting’ (poiesis) utenfor sin egen virksomhet. Tekne (techne) forstått som handverk (crafts) og\eller kunst (art) (oversettelsen er omdiskutert med utspring fra det greske ordet ars) manifestert i utøvelsen av musikk, vitenskap, dans, retorikk, teater, lyrikk osv., kan sies å strebe etter det samme som filosofer, altså episteme, men bare på en mindre effektiv måte. Slike aktiviteter (Platon fokuserer spesielt på retorikk som den dominerende aktiviteten) innebærer en form for kunnskapsanvendelse som lettere lar seg forfalske og misbruke i en annen tjeneste enn hva som er tilfellet med filosofers jakt på sann væren og ekte kunnskap. Noe av tankegangen bak dette kan nok være at tekne og dens aspekt av teoretisk kunnskapsproduksjon (poiesis) verken er evig eller absolutt nødvendig på samme måte som episteme. Platon synes å være skeptisk til om aktiviteter som innebærer tekne er like egnet som filosofisk tenkning til å unnsnippe doxa og nærme seg episteme. Med andre ord; episteme kan best gripes i den riktige kontemplative aktiviteten (filosofi). Når dette er sagt underbygger Platon sin argumentasjon med en inngående observasjon av samfunnets teknevirksomheter (vises kanskje særlig Symposium og Faidros). Det er rimelig å anta at observasjoner av

dagliglivets utøvende yrker (technai) kunne lede til en refleksjon omkring episteme sin status. Om ikke epistemebegrepets primære uavhengighet berøres direkte av tekne, så synes det å være nyttig å beskrive og på et vis være avhengig av forskjellige tekneaktiviteter og doxa for å fremheve kunnskapens ubestridte posisjon. Episteme og tekne kan stå i en slags negativ dialektikk hos Platon, der “ *we can speak of theory as having a practical, or at any rate educative, import; for it transforms the character of the seeker*” (Dunne 1993, p. 239). Kunnskapens transformative kraft blir derfor i sitt sanne vesen eller i sin essens teoretisk. En nedvurdering av det vi er istand til å gjøre og se til fordel for abstrakt tenking eller theoria kan også være avgjørende for Platons syn på etikk. Rettskaffenhet utgjør den viktigste etiske ide som i sjelen er overordnet fornuften (som er lokalisert i hodet), følelsen (som er i brystet) og begjæret (som finnes i underlivet). Men for å oppnå en rettskaffen væren må det være en type balanse mellom følelsenes kardinaldyd tapperhet, begjærets kardinaldyd besinnelse og fornuftens kardinaldyd klokskapen. Denne balansen handler egentlig om klokskap og logisk resonnement som bidrar til en frigjøring av sjelen som er bundet til kroppens sanselighet. Etikk blir et spørsmål om fornuft, kunnskap og en avkroppsliggjøring som leder til en ren tenking eller teori. Her er det sentralt at den som har kunnskap om rettskaffenhet og handler rettskaffent lar fornuftens kardinaldyd klokskapen styre følelsene (der motet er en kardinaldyd) og begjæret (der besinnelsen er en kardinaldyd). Balansen er altså styrt av fornuftens klokskap. Det sentrale med Platon eller den platonismen som jeg på en kortfattet og selektiv måte ønsker å fremheve her er at både kunnskapen og klokskapen er rettet mot det som ligger foran oss, en sanselig og materiell verden, men det som ligger foran oss kommer til syvende og sist *utenfra* vår menneskelige praksis. Uten at jeg skal utdype særlig nærmere hva dette *utenfra* eller ideverden består av, så mener Platon at det godes ide er overordnet alle andre ideer.

Det godes ide står i et teleologisk perspektiv sammen med det skjønne og det sanne som fremhever at kunnskap om verden er umulig, hvis ikke man kjenner dens gode endemål. Alt i tilværelsen har en bestemt hensikt som higer mot det godes ide. Det er opp til menneskene å etterligne (mimesis) det godes ide utfra Eros kraften. I Platons (2001) *Symposium* eller *Drikkegildet i Athen* drøftes Eros i mange lag som en kraft som kan få oss mennesker til å forstå at sjelen som bebor kroppen lengter etter det gode i seg selv. Eros som den universelle drivkraften kan sørge for at mennesker (forbeholdt filosofer ifølge Platon) kan etterligne ideene. Avstanden mellom etterligningen og det godes ide er imidlertid ikke kun gjenstand for en forenklet form for reproduksjon. Dette kommer frem i forbindelse med Heideggers (1991) vurdering av Nietszhes platonisme når det pekes på at det er nødvendig; “ *to attain a clearer*

concept of the demiourgos and therefore also of mimesis, "copying" ... But if we understand pro - duction in a Greek manner, in the sense of bringing forth the Idea (bringing the outward appearance of something into something else, no matter in what way), then the mirror does in this particular sense pro - duce the sun" (s. 177 og 178). Til tross for etterligningens produktive karakter; et platonistisk kunnskaps- og etikkideal kan (utfra en Heideggerfortolkning) synes å måtte skjære av den sanselige materielle verden (praksis) fra den oversanselige ideverdenen (teori).²⁰

Denne etterligningen (mimesis) kan, som Melberg (1992) skriver eksplisitt om, misbrukes til å etterligne den skyggeaktige, foranderlige og sanselige verden som menneskene befinner seg i, men som ikke bærer det egentlige sanne, skjønne og gode. I en slik sammenheng blir en kunnskap som ikke streber mot det gode av fornuften ansett som kunnskap. Kanskje kan Platons (2005) etiske budskap sees i dialogen Timaios, der en kunsthåndverker-guddom ved navn Demurgien med Eros kraft søker å realisere en verden av fullkomne ideer. På en liknende måte kan/bør mennesker utfra en platonsk etikk søke theoria og realisere en ekte etterligning av de oversanselige ideene. Med andre ord bør kunnskapen ledes av det godes ide. I det følgende redegjøres det for et aristotelisk perspektiv som også ser på hvordan kunnskap og etikk forholder seg til teori og praksis.

I likhet med Platon fokuserer Aristoteles (1962) på ontologiske spørsmål av typen; hva er det som er det mest grunnleggende i virkeligheten? Kort beskrevet så antar Aristoteles at det finnes en objektiv virkelighet som eksisterer uavhengig av menneskers bevissthet, og det er bare gjennom sansing (observasjon), erfaring og refleksjon at vi kan få kunnskap om virkeligheten. Søkelyset rettes mot endringer i materie og form. Aristoteles er opptatt av å beskrive realiseringen av (form)mulighetene som ligger latent i materien. I menneskets verden tilvirkes bestemte karakteristika ved ting. For eksempel er en marmorblokk som bearbeides av en skulptør en potensiell marmorbyste. Poenget er at formene finnes potensielt iboende i materialet og ikke i en transcendent ideverden. På den måten har alt i tilværelsen, alt som skal bli, en bestemt hensikt. I et teleologisk perspektiv får enhver foreteelse sin potensielt gitte form. Et aristotelisk syn på kunnskap (epistemologi) bærer også med seg et teleologisk perspektiv eller streben etter det godes eller det bestes form (gjelder både mennesker og ting).

I denne sammenhengen skiller Aristoteles (1963) mellom tre former for menneskelige handlinger; *praxis* (moralske betingede handlinger med en realisering av etiske dyder), *poesis* (instrumentelle handlinger styrt av forutbestemte mål) og *theoria* (kontemplative handlinger

²⁰ Heidegger (1991) begrunner dette utfra en etymologisk strategi i blant annet kapitlet om "Plato's Republic: The distance of Art (Mimesis) from Truth (Idea)" (s. 171 – 187).

som har som formål å oppdage sannheten). Det er også tre typer av ”resonnement” knyttet til hver av de tre overordnede begrepene. Theoria handler om *episteme* eller teoretiske begrunnelser som vitenskapelige betraktninger om kosmos. Poesis utlegges ved hjelp av *techne* som en teknisk tankegang som følger metodiske regler i fremstillingen og produksjonen av kunst og kunnen. Praxis kan knyttes til begrepet *fronesis*, der praktisk resonnement basert på kloke og omtenkssomme avgjørelser (*fronesis*) står sentralt. For Aristoteles (1963) er praxis og theoria sine egne formål på en formgivende måte, det vil si at de er ikke-instrumentelle, mens poesis betegner en produksjon av midler til ytre formål. Det blir altså et skille mellom formålet med å frembringe et produkt for eksempel et resultat av et håndverk (poesis gjennom *techne*) og en virksomhets formål (*telos*) som er utføringen av selve virksomheten (praxis og theoria). En av konsekvensene er at praxis og *fronesis* forstått som etiske kloke menneskelige handlinger og praktisk vitenskap kan stå i forgrunnen. Det kan være verdt å se nærmere på *fronesis*-termen. Praktikere er avhengig av *fronesis* i situasjoner som ikke er bestemt på forhånd, der situasjonen på en måte krever at man handler ut fra det bestes eller godes mulighet. Det er viktig å undertreke at *fronesis* ikke er;

... the mechanical application of preestablished rules to `a world already in place. Phronesis is precisely the virtue that one can fall back on within a hermeneutical situation which is uncertain (Gallagher 1993, s. 6).

Det er også mulig å se *fronesis* usikre hermeneutiske situasjon også som en sårbarhet som tilhører erfaringen og forståelsen. I en utlegning om likheter i forholdet mellom Gadamer og Aristoteles gir Dunne (1993) argumenter for *fronesis*-termens åpne og overskridende erfaringsmessige karakter:

The undermining of various separations - between knowing and being, matter and form, means and ends, particular and universal ... Gadamer gives positive expression to this fact by relating phronesis to experience ... we must say that phronesis is a form of experience (s. 127).

Kanskje kan dette tolkes dithen at det noen ganger er mulig for mennesket å perfektionere seg ut fra *fronesis* som en særegen erfaringskategori. *Froneis* kan her forstås som om den har; ”developed an ’eye’ (Aristotle) or a ’nose’ (Wittgenstein) for what is salient in concrete situations” (Dunne 1993, s. 368). Usikkerheten og dyden (virtue) i en hermeneutisk situasjon er sider ved *fronesis* som understreker at *fronesis* ikke kan reduseres eller defineres som en teori eller metode. *Froneis* hører til en usikker og uforutsigbar praksis med en avgjørende moralsk dimensjon:

The moral virtues we do acquire by first exercising them. The same is true of the arts and crafts in general. The craftsman has to learn how to make things, but he learns in the process of making them. So men become builders by building; harp players by playing the harp. By similar process we become just by performing just actions, temperate by performing temperate actions, brave by performing brave actions (Aristoteles 1963, s. 56).

Fronesis peker på et kunnskapbegrep, der kunnskap, (uforutsigbar) handling og moral kobles sammen. Epistemologi og etikk eller kyndighet i utøvelsen av en handling veves sammen med kunnskapens formål (ethos), forstått som det gode, det beste eller lykken (eudaimoni). For eksempel har en lærer kanskje kunnskapens form i tankene når han underviser elevene. I sammenheng med fronesis sin sammenveving med det gode kommer Dunne (1993) med en interessant presisering:

Phronesis itself, then, is not a knowledge of ethical ideas as such, but rather a resourcefulness of mind that is called into play in, and responds uniquely to, the situation in which these ideas are to be realized (understrekingen er min, p. 272).

Når Dunne betegner fronesis som en “*resourcefulness of mind that is called into play,*” så åpner det muligens opp for å forstå fronesis som noe mer enn bare en umiddelbar respons eller en intuitiv reaksjon og handling på en usikker hermeneutisk situasjon. Det er ikke rom for å gå i dybden på dette her, men jeg vil antyde at fronesistermen også kan inneha et viktig reflektivt aspekt. I Dunne (1993) sin bok er det mulig å finne flere²¹ resonnementer og fortolkninger av Aristoteles som kan indikere en intuitiv-reflektiv fronesis avhengig av av det etiske ’gode’. For eksempel;

...phronesis is put forward as a type of knowledge ... which is practical and intellectual the good state is truth in agreement with right desire ... his analysis of deliberative excellence (euboulia), a sub-virtue of phronesis (p. 263 og 271)

Det er snakk om en fronesiskunnskap som beskrives i form av en praktisk og reflektert dyktighet (deliberative excellence²²). Å tilskrive fronesis en reflektert dyktighet kan danne en

²¹ Blant annet henviser Dunne (1993) til et reflektivt pronomen (hautos); “*It is surely significant that in all these cases where the reflexive form occurs with phronesis ... this use of “phronesis about oneself” ... Aristotle is here opposing any simple identification of phronesis*” (p. 269 - 270). Det refleksive her peker tilbake på fronesis og dens personlige ’ubestemelige’ karakter. En personlig karakter som kan tillate en form for tenking i handling (praksis). Dette kan igjen gjenspeile seg i setninger som; “*For phronesis represents ... the greatest degree of flexibility, openness, and improvisation*” (Dunne 1993, p. 245).

²² Dunne (1993) er usikker på om dette begrepet yter rettferdighet til den uforutsigbarhet som fronesisbegrepet står inne for; “*Deliberative excellence’ is perhaps too effete a term to bring out the significance of Aristotle’s refusal here to allow merely calculative or technical ability as a candidate for the kind of reasoning which guides practice*” (p. 272). Til grunn for begrepet ligger en tankegang Dunne blant annet henter fra Gadamer når han sier at; “*it involves nothing less than what Gadamer calls a “fundamental modification” of the means-end framework*” (p. 262). Et middle-mål perspektiv som kjennetegner teknebegrepet er her irrelevant, fordi en mann med ’deliberative excellence’; “*can never possess an idea of himself in the way that the craftsman possesses the*

begynnelse til å undersøke hvordan praksis har sin egne teoretiske modus eller hvordan intuisjonen (praksis) også kan være reflektiv (teori).²³ Ut fra et Aristotelisk perspektiv vil dette inngå i det gode (eudaimoni) som går via handling som en type praksis basert på fronesis. Tanken er at det gode i seg selv "situert" i praksis er verdt å velge. Aristoteles (1963) peker spesielt på den gyldne middelvei som en streben etter det gode eller lykken. Den gyldne middelvei er (karakter)dydene som praktiseres mellom overskudd og mangel (for eksempel; dyden mot oppstår mellom overmot og feighet; dydens besindighet skapes mellom tøylesløshet og følelseløshet osv.). Harmoni og balanse kjennetegner den gode handling. En god handling som forutsetter at; "*happiness is an activity*" (Aristoteles 1963, s. 278), leder til en kunnskapsforståelse som vektlegger å vite at, hvordan og hva formålet er. Hvordan kan så teori og praksis i korte trekk forstås, tolkes og sammenlignes utfra Aristoteles og Platons filosofi.

Her er det mer formålstjenelig å fremheve forskjellene mellom disse filosofene enn likhetene. Den forutgående redegjørelsen er farget av en søken etter forskjeller istedet for å krystallisere likheter, selv om likhetene også kan skimtes i blant annet en felles begrepsbruk med et noe sammenfallende begrepsinnhold (episteme, tekne²⁴, poiesis osv.). Det er tale om forskjeller som er vevd inn i hverandre, men som enkeltvis kan sies å innebære en uenighet om statusen til begrepet episteme; en uenighet om praksisens egenfunksjon (om tekne eller fronesis har forrang) og etikkens ontologiske lokalisering (det gode eller lykken plassert i enten ideverden eller praksis). Disse forskjellene som på et noe forenklet vis er utlagt mellom Platon og Aristoteles sine kunnskapssyn kan hver på sin måte bidra til ulike fokus innenfor pedagogisk forskning. Platon kan utlegges som om han trodde at abstraksjonens verden

form of his product; rather than his having any definite 'what' as a blueprint for his actions or his life, he becomes and discovers 'who' he is through these actions" (Dunne 1993, p. 263).

²³ Dette er en del av en kontroversiell diskusjon innenfor resepsjonen av Aristoteles. Selv gir Dunne (1993) uttrykk for at Aristoteles selv neppe kan strekke seg så langt som å snakke om en intuitiv refleksjon, blant annet fordi; "*It is a weakness ... that he does not show how techne and experience can link up fruitfully in order to provide a masterly practice*" (p. 285). Dunne (1993) redegjør på en oversiktelig og detaljert måte (p. 275 – 314) omkring en del uklårheter knyttet til Aristoteles redegjørelse av tekne og erfaringsbegrepet som gjør det vanskelig etter mitt skjønn å komme til en klar forståelse av en samtidig teori (refleksjon)-praksis (intuitiv fortrolighet) relasjon. Blant annet påpeker Dunne (1993); "*Aristotle's Failure to Distinguish between Techne as an ability to Analyze and Techne as an Ability to make*" (p. 315) Hovedpoenget til Dunne (1993) med grenseoppgangen mellom de to utlegningene av tekne som "*an excellence of a knower whose intentional object is poiesis (the sphere of artificial generation) ... and techne as an excellence of a maker whose real object is a poietaion (an actual product)*" (p. 318), er at sammenhengen mellom de tilsløres. Det kan også tillegges at med en flertydig forståelse av teknetermen blir det kanskje ikke et like klart skille mellom tekne og fronesis.

²⁴ Dunne (1993) diskuterer disse likhetene og forskjellene i detalj i boken 'Back to the Rough Ground'. For eksempel sier Dunne (1993) i en innledende vurdering av tekne og fronesistermene at; "*the distinction between techne and phronesis may seem to have been secure enough in Aristotle's thought. It was, moreover, highly characteristic, in that it marked one of the most conspicuous ways in which he departed from Plato: while his concept of techne, as we shall see, remains very close to Plato's*" (p. 248).

(ideverden) gjennom theoria var mer reell enn hverdagslivets eksistens, selv om hverdagslivets tekneaktiviteter av den grunn ikke ble ignorert og underkjent sine samfunnsmessige (polis) funksjoner. Utfra en privilegert status står theoria for en kontemplativ, etisk og distansert tenking som kan være et ideal og som kanskje gjør beveggrunnene og grunnlaget for teoriene og modellene innenfor en akademisk pedagogikk mer synlig. Med Aristoteles sin kategorisering av kunnskap som på et avgjørende vis bestemmes av fronesistermen er det muligens lettere for pedagogikken å skille mellom teoretisk (episteme) og praktisk kunnskap (techne og fronesis), og ikke minst verdsette betydningen av dem begge. Aristoteles kan særlig hjelpe pedagogikken til å rette oppmerksomheten mot de praktiske kunnskapsformenes egen eksistens. Her er det også antydnet en mulighet til å forstå fronesisbegrepet som ”deliberative excellence” eller en samtidig teori (refleksjon)-praksis (intuisjon) relasjon, der intuisjonen også kan være reflektiv. Dette igjen kan åpne for et skarpere fokus på pedagogiske aktiviteter og profesjonell yrkesutøvelse. På denne måten kan et platonistisk og aristotelisk kunnskapssyn vise aspekter ved teori-praksis forholdet som den akademiske pedagogikken har en tendens til å overse. I det følgende ønsker jeg å gi noen konkrete eksempler på hvordan den akademiske pedagogikken beveger seg i to idealtypiske og forskjellige teori-praksis relasjoner. Kanskje er det mulig å se en forskjell mellom et platonistisk og aristotelisk kunnskapssyn som forplanter seg i pedagogikkens ulike tradisjoner og perspektiver?

Et ’teori-for-praksis og teori-i-praksis’ perspektiv

Med utgangspunkt i pedagogikkens ulike tradisjoner og perspektiver kan det trekkes ut to hovedlinjer med hensyn til hvordan forholdet mellom teori og praksis vektlegges. Langs den ene linjen blir teori forstått som en dominerende privilegert størrelse som går forut for praksis. Med andre ord forstås pedagogisk praksis utfra en teoretisk vitenskapelig pedagogikk, der praksis helst skal utledes og være i samsvar med teori. Dette kan kalles en teori-for-praksis forståelse. Langs den andre linjen får praksis forrang fremfor teori og praksis forstås som en selvstendig og uavhengig sfære i forhold til teori. Her er utgangspunktet for all teori og teoridannelse en praksis. Et slikt perspektiv kan uttrykkes som en teori-i-praksis forståelse. I det følgende gis eksempler på en teori-for-praksis og teori-i-praksis forståelse. Jeg vil bare kort vise eksempler hentet fra ulike pedagogiske disipliner. Hensikten er å antyde at forholdet mellom teori og praksis krystalliserer seg i mange pedagogiske disipliner i både et filosofisk-historisk og aktuelt pedagogisk perspektiv.

En teori-for-praksis forståelse som kan også benevnes som vitenskapelige teorier er utviklet og anvendes av forskere innenfor mange pedagogiske forskningsområder som for eksempel didaktikk, psykologi, empirisk orientert evalueringsforskning og filosofi. I didaktikken finnes en foreskrivende tradisjon som vektlegger teorien om undervisning. Det vil si at teorien foreskriver eller anviser en undervisning som underlegges bestemte prosedyrer for planlegging, gjennomføring og evaluering (Gundem 1998). En teori om undervisning blir det samme som en teori som anvisning om undervisning. Det kan være snakk om en type lærerveiledning som anviser læreren hvilke læringsmål som skal formidles til elevene. Her vil læreren eller praktikerens kun iverksette teoretikerens detaljerte og forutbestemte planer for pedagogisk praksis uten egenrefleksjon. Utfra psykologien er det også mulig å finne moderne, slagkraftige og foreskrivende hovedteser om hva som på best mulig måte kan sikre kvaliteten på en praktisk pedagogisk praksis. En hovedtese utgår fra et spørsmål om når det optimale tidspunktet for å fremme forskjellige læringsprosesser er. Både Piaget (1952) og Vygotsky (1978) har utarbeidet psykologiske kognitive syn på læring og utvikling som fremsetter universelle teoretiske teser²⁵. Teser som omhandler *når* pedagogen utfra etablerte perioder og substadier (Piaget) eller nære potensielle utviklingssoner (Vygotsky) bør iverksette og sørge for at eleven utvikler abstrakt kognitiv tenking. Det er universelle teoretiske teser og begreper som anvendes av praktikerens på individnivå i konkrete situasjoner i praksis. Hovedsaken er at teoriens teser går forut for praksis i en variant av en teori-for-praksis forståelse. En annen teoretisk pedagogikk finnes i en empirisk og overveiende statistisk forskning som baserer seg på etterprøvbare kriterier med variabler som skal indikere og begrunne komplekse sammenhenger mellom for eksempel læring, motivasjon, tilpasset opplæring og skolereformer/læreplaner. Evaluering av politiske initierte skolereformer og deres

²⁵ Det må understrekes at dette er en "kognitivistisk" tolkning av Vygotskys arbeider som etter mitt syn ofte ligger til grunn for norsk pedagogisk klasseromsforskning. Det er også rimelig å fortolke Vygotskys arbeider på andre måter. I en slik sammenheng snakker Valsiner (2003) om en utpreget kollektiv "Functional forgetness," der sentrale begrep fra Vygotsky utelukkes i senere vestlig forskning. Valsiner (2003) nevner begrepet "Method of double stimulation" som et eksempel på et svært sentralt, men glemt begrep. I stedet for dette begrepet har en sosio-kognitiv tolkning av Zone of proximal development (ZPD) dominert i Social Science. Valsiner (2003) sier noe om bakgrunnen for dette: "*ZPD was originally built upon an educational dispute in USSR of the early 1930s, and fitted well into North American educational discourses of the 1970s and later. It can be easily translated into the language of educational intervention—the positive relevance of the "more knowledgeable social other" for the educational advancement by the learner. This translation has dominated the use of the ZPD concepts in recent decades—its root process (individual play and imagination by the developing person) has rarely attained attention. Neither has it occurred to the users of ZPD that the "social other" may be not just "more knowledgeable" but also more nasty—and instead of using the knowledge to enhance the development of the inferior partner, might delay or suppress it*" (s. 7). Det er også mulig å fremheve en annen Vygotsky ved å fokusere på den estetiske dimensjonen i hans arbeider som for eksempel "Psychology of Art," der en kunstpsykologisk teori gjør seg gjeldende for seg selv, men der det også er mulig å ane en kontinuitet til boken *Språk og tenking*. En av de få i norsk pedagogisk sammenheng som har fokusert på Vygotskys kunstpsykologi og kontinuiteten i hans arbeider er Haaland (2000).

(manglende) innflytelse på skolens praksis, en forskning som for eksempel Imsen (2003) og Haug (2004) er pådrivere for, representerer en type empirisk vitenskap som forsøker å dokumentere og skaffe tilveie en teoretisk kunnskapsbase. Resonnementet bak denne forskningen med hensyn til teori er som følger; utfra en empirisk målbar forskning kan pedagogisk teori dannes, deretter kan teorien tjene til en teoretisk utdanning av fagpedagoger, bedre lærebøker osv., som i sin tur igjen kan formidles til de som skal praktisere den i skolen. Synet på teoriens praksisfunksjon kommer også frem når det sies at; *”Læringsteoriens bidrag må være å hjelpe læreren til å se elevenes forståelsesprosess klarere”* (Imsen 2000, s. 49). Selve substansen i en slik teoretisk og empirisk basert logikk avhenger av teori uttrykt i en teori-for-praksis forståelse.

Innenfor den pedagogiske filosofien er kanskje Herbart (1776–1841) en av de tydeligste representantene for en teoretisert og omfattende pedagogisk metodikk. Ved hjelp av psykologien, didaktikken og etikken kan Herbart (2003) tolkes dithen at han ønsket å danne en plattform for hvordan en teori kan være en styrende premissleverandør for praksis. Psykologien skulle fremskaffe metodene for å nå målene, didaktikken skulle utarbeide konkrete mål og forventede læringsresultater på bakgrunn av et definert undervisningsinnhold og etikken skulle tjene til en oppstilling av overordnede mål for oppdragelse og den praktiske undervisningen generelt. Intensjonen var å omforme pedagogisk praksis i tråd med teorien som en en form for forståelse av teori-for-praksis. For å oppsummere essensen langs den første hovedlinjen; en viktig del av pedagogikkens oppgave og funksjon består i at teori anvendes på praksis slik at praktiseren (praksis) blir underordnet teoretikeren (teori).

Langs den andre linjen anses praksis som en selvfungerende og uavhengig virksomhet uten nødvendige konstituerende innslag av en systematisk artikulert vitenskapelig teori. I dette perspektivet kan praksis fungere eller ”leve på egen hånd” som det ultimate og viktigste grunnlaget for kunnskap og handling. Det er her snakk om en praksisforståelse som kan uttrykkes som teori-i-praksis. En teori-i-praksis forståelse eksemplifiseres på ulike måter ved hjelp av narrativ forskning, veiledningspedagogikk, ekspertteori og filosofi.

Elbaz (1991) er en narrativ forsker som retter søkelyset på lærere som en kilde til kunnskap om hva som foregår i klasserommet. Den narrative tilnærmingen er viktig for Elbaz (1991), fordi *“story is the very stuff of teaching, the landscape within which we live as teachers and researchers and within which the work of teachers can be seen as making sense”* (s. 3). På denne måten fremsetter Elbaz (1991) en teori om lærerens praktiske kunnskap, der det sentrale er at læreren kan mye på basis av egne erfaringer og forestillinger (images). Ifølge Elbaz (1991) er det nettopp erfaringer i form av ”bilder” eller forestillinger

som er den viktigste komponenten i måten læreren organiserer den praktiske kunnskap på og som innvirker på praksis. Med andre ord er det en teoretisering av praksis eller hva en kan benevne som en teori-i-praksis forståelse.

Handal og Lauvås (2000) mener at alle praktikere og yrkesutøvere har en praksisteori som består av tre nivå som hele tiden har mulighet til å sampille og utvikle hverandre. Det er snakk om nivåer bestående av; 1) Personlige erfaringer 2) Overført kunnskap (ulike typer teori-inntak: Bøker, kurs, utdanning osv.) og 3) Verdier (holdninger, livssyn, ideologier). Dette betyr at nivåene og praksisbegrepet inkluderer en type teori eller en form for teoretisering eller refleksjon for praktikerens. *"Veiledning som refleksjon over handling går mer ut på å hjelpe yrkesutøvere (eller studenter) til å bli mer klar over det grunnlaget deres yrkesvirksomhet faktisk hviler på, enn å formidle den "riktige" yrkesutøvelsen eller det nødvendige kunnskapsgrunnlaget"* (Handal & Lauvås 2000, s. 45). Dette betyr ikke at praksisteorien skal forankres som en teoretisk base bestående av forutbestemte, entydige definisjoner og kontekstuavhengige begreper. Forankringen skal istedet manifestere seg i et konkret handlingstidsrom, der uventede og raske hendelser krever en subjektiv "her og nå" handling eller praksis. Praksis defineres derfor (kun) utfra en handlingstvang eller handlingskrevende situasjoner som praktikerens utfra sin særegne praksisteori må håndtere. Det legges grunnleggende vekt på praktikerens ubevisste og "tause" teori som viser seg i handlingstvangen. Her er det mulig å se at praktikerens hviler på en (ubevisst) teori-i-praksis forståelse.

Dreyfus og Dreyfus (1986) presenterer en fem trinns modell for ferdighetsutvikling. På det femte stadiet befinner eksperten seg i en intuitiv før-reflektiv handlingsmodus uten en analytisk veloverveid teoretisk aktivitet. Det er kun på de fire forutgående stadiene at det i varierende grad kan foregå ulike analyser, teoretiske refleksjoner og systematisk tenking. For Dreyfus og Dreyfus (1986) er det en forutsetning at teorien og reglene er glemt og taus for eksperten i praksis. En teoretisk modus kan kun ødelegge ekspertens avgjørelser og dømmekraft slik at eksperten ikke lenger er å betrakte som ekspert. Kanskje kan man si at dette er en slags (intuitiv) teori-i-praksis forståelse.

Schleiermacher (1768-1834) er opptatt av at oppdragelsesfenomenet i seg selv alltid har vært til stede i en praksis, selv om det møter andre utfordringer i et moderne samfunn. Han sier videre at: *"praksis har verdi i sig selv (Dignität) uafhængig af teorien; praksis bliver kun mere bevidst gennem teorien"* (sitert i van Oettingen 2001, s. 58). Schleiermacher skisserer her begynnelsen på en vitenskapsteori eller en teori om teorier som insisterer på at praksis kommer forut for teori og at praksis kan fungere uavhengig av foreskrevne teorier. Det er ikke

dermed sagt at praksis bør overlates til seg selv, men det er kanskje heller tale om at teorien må møte barnet uten å på forhånd fastlegge oppdragelsens utgang og dermed øve et teoretisk overgrep. Det blir derfor en irreducerbar spenning mellom teori og praksis som resulterer i en pedagogikk som *springer ut* av praksis og samtidig retter seg *mot* praksis (Van Oettingen 2001). Dette kan betegnes som en metateoretisk variant av hvordan teori-i-praksis kan forstås.

Hensikten med en kort presentasjon av de to hovedlinjene når det gjelder forholdet mellom teori og praksis er som tidligere nevnt å vise noe av nedslagsfeltet og bredden i et mangfoldig og sammensatt pedagogisk forskningsperspektiv. Konturene av ulike versjoner og vektlegginger av relasjonen i både en filosofisk historisk (for eksempel Herbart og Schleiermacher) og nåtidsaktuell (for eksempel empirisk evalueringsforskning og forskning på eksperter) sammenheng, kan indikere hvor konstituerende og grunnfestet teori og praksis relasjonen er i pedagogisk vitenskap. Eksemplene som er valgt for å vise distinksjonen mellom et teori-for-praksis og et teori-i-praksis perspektiv kan være et utslag av selektive fortolkninger som nok i mye større grad kan problematiseres. Her rommer ikke intensjonen en videre problematisering. Istedet ønsker jeg å konkretisere forskjeller i linjenes mer overgripende og generelle karakter. Dette er forskjeller som kanskje ikke eksplisitt og helt naturlig vokser ut av eksemplene, men som kan ”forstørres” og absoluteres. I et forsøk på å systematisere, klargjøre og forenkle forskjellene presenteres de derfor i en tabell (Tabell 1) hvor en har til hensikt å strekke ut og idealisere de epistemologiske tendensene som kan ligge i eksemplene fra teori-for-praksis og teori-i-praksis perspektivene.

Tabell 1 Ideale perspektiver på teori og praksis

Teori	Praksis
Den ”regulative” rasjonelle fornuft	Den ”regulative” (før -) refleksive kroppen
Foreskrivende/forutbestemte begrep og ”situasjoner”	Handlingskrevende og uforutsigbare ”her og nå” situasjoner
Systematisk og analytisk	Komplekst og intuitivt
Generell anvendelse	Spesiell anvendelse
Objektiv	Subjektiv
epistemologi/kontekstuavhengighet	epistemologi/kontekstavhengighet

Ut fra tabellen kan teori og praksis fremstå som to motsetninger og gjensidig utelukkende størrelser. Den rasjonelle fornuften og den (før-) refleksive ”kroppen” kan betegnes som to

ulike regulative prinsipper. Et regulativt prinsipp henspeler på hvordan et enkelt (metafysisk) prinsipp eller premiss kan forklare og sammensette en hel rekke av fenomener som ellers kunne ha blitt forklart annerledes. Hvis et regulativt prinsipp var kompatibelt med alle mulige hovedforklaringer, så ville den ikke regulere noe. Sett i lys av de to regulative prinsippene kan det være rimelig å betrakte forklaringer innenfor et teoretisk fornuftsbasert (teori-for-praksis) perspektiv som irregulerbare og uforenelige med (empiriske) forklaringer som oppstår utfra et forkroppsliggjort praksis (teori-i-praksis) perspektiv. Med ”fornuften” er det mulig å konstruere teorier som bidrar til å forstå vilkår og problemer i praksis, samtidig som pedagogikken kan brukes som et instrument til å utføre det som er foreskrevet eller teoretisk forutbestemt. Med utgangspunkt i ”kroppen” kan pedagogikken situeres i en handlingstvingende eller handlingskrevende praksis som kan møte og forholde seg til uforutsigbare situasjoner. Dette kan være situasjoner som er såpass komplekse, umiddelbare og (kognitivt) uhandgripelige at de i stor grad påkrever intuitive avgjørelser og handlinger. Som en motsetning er det i en teoretisk pedagogikk viktig å kategorisere og dele opp praksis (systematisere og analysere) i forklarende og handgripelige begreper.

Kolonnen ’Generell anvendelse’ i Tabell 1 peker på at teori anvendes systematisk på praksis på en slik måte at praksis først får sin karakter gjennom en vitenskapeliggjort teori. I en tidssyntese kommer på et vis fremtiden bakfra. Fremtiden tenkes tilbake til fortiden (teori) som knyttes til nåtiden (praksis). Med termen ’spesiell anvendelse’ er fokuset på hvordan (kroppens) personlige erfaringer bestemmer en pedagogisk praksis. Særegne individuelle erfaringer og refleksjoner i en allerede forstått praksis (ubevisst eller før-refleksiv teori) legges til grunn for en ”her og nå” beredskap. I en tidsdimensjon kommer fremtiden i nåtiden eller fremtiden skapes og forankres i nåtiden (praksis). Forskjellene og motsetningene mellom teori og praksis som framkommer av tabellen kan reduseres til et spørsmål om hvilken type kunnskap som er viktig og som skal anerkjennes i en vitenskapelig forskningspraksis.

I en vitenskapsteoretisk sammenheng kan motsetningen leses som en kamp mellom tilhengere av en objektiv- og subjektiv epistemologi. I vitenskapsteorien er denne motsetningen svært omstridt og kontroversiell. Med navn som blant andre Popper (1972) og Musgrave (1974) fremmes en objektiv epistemologi, der kunnskapen består av objektive størrelser eller logiske relasjoner som anses som den eneste gyldige måten å konstituere teorier og påstander på. Ved hjelp av logiske strukturer som følger med nødvendighet er det mulig å skille mellom sanne og falske teorier og utsagn. Teorienes logiske strukturer kan ikke søke en privilegert begrunnelse utfra en praksis/kontekst bestående av subjektive meninger (beliefs), men kun utfra fra observasjoner som underlegges falsifisering (det vil si et krav om

at vitenskapelig teori må kunne forkastes ved erfaringsmessig etterprøving). På en måte blir mennesket den største kilden til uvitenhet og uønsket subjektivitet som kan unndra seg falsifikasjonsprosedyren. Det viktige er at ingen genuin vitenskapelig proposisjon bør stå utenfor muligheten for å kunne falsifiseres eller tilbakevises. I et slikt perspektiv kan en subjektiv praksis kun bidra til å undergrave vitenskapelige kriterier for en verdifri og objektiv kunnskap. Kontekstuavhengighet eller uavhengighet fra en tilfeldig og potensielt irrasjonell/dogmebasert individuell praksis blir en viktig del av et bestemt objektivistisk kunnskapsideal. Det er her mulig å se i retning av en platonisk epistemologi som favoriserer en vitenskapelig og filosofisk kunnskap basert på theoria. Utfra et platonisk objektivt epistemologisk standpunkt kan en hevde at subjektiviteten (doxa) er altfor vilkårlig til å kunne begrunne seg selv og for å være i stand til å bygge opp uavhengige kunnskapssystemer bestående av logiske (falsifiserbare) proposisjoner.

I en subjektiv epistemologi forstås konstituering av kunnskap mer i kraft av generelle menneskelige kapasiteter som persepsjon og erfaring. Popper (1972) og Musgrave (1974) har kritisert blant andre Polanyi (2002) for å fremme en subjektiv epistemologi som til syvende og sist lar enkeltindivider selv avgjøre hva som skal være kunnskap og sannhet.²⁶ Kritikken er blant annet motivert utfra en redsel for at kunnskapen relativiseres og individualiseres som en funksjon av at ingen verdifrie uavhengige standarder lenger synes nødvendige. Det ser ut som det er grunn til å anta at Popper og Musgrave ser bort fra en del sentrale dimensjoner hos Polanyi (for eksempel tradisjonstermen) eller rett og slett misforstår et begrep som personlig kunnskap²⁷ og common sense som nettopp har til hensikt å demme opp for anklager om en uholdbar subjektivistisk og solipsistisk epistemologi. Debatten kan kanskje sies å stå om hvorvidt en (subjektiv) common sense og personlig kunnskap er uholdbare størrelser i vitenskapelig kunnskapsproduksjon eller ikke. Common sense og personlig kunnskap som, ifølge Polanyi (2002), nødvendigvis må betegnes som en forutsetning for en objektiv tradisjonsbærende kunnskap (selv om denne ikke problematiseres), kan i et popperiansk

²⁶ Popper (1972) fremhever betydningen av at vitenskapsmannen sosialiseres inn i en horisont av forventninger som består av genetiske a priori kategorier. Det er den indre sammenhengen mellom teori og observasjon som blir sentral, der det allmenne teoretiske i størst mulig grad bør bestemme over det konkrete individuelle elementet i observasjonen. Popper (1972) synes å gå så langt som å hevde at hvis sanseintrykk var et produkt av vår bevissthet, så kunne man ikke lenger kalle det for sanseintrykk, men for illusjoner. All vitenskapelig kunnskapsproduksjon søker på en måte forankring i kulturens etablerte begreper som objektiviteres i språk og institusjonelle strukturer, der det erkjennende subjekt blir mindre viktig. For Popper (1972) synes erkjennelse å bli langt viktigere enn det erkjennende subjekt.

²⁷ Utfra en annen lesning av Polanyi er det mulig å argumentere mot Popper (1972) og Musgrave (1974) sine anklager. For eksempel sier Polanyi (2002) at den personlige kunnskapen heller har til hensikt å bygge en bro mellom det subjektive og objektive eller; *"bridges in doing so the disjunction between subjectivity and objectivity ...It implies the claim that man can transcend his own subjectivity by striving passionately to fulfil his personal obligations to universal standards"* (s. 17).

perspektiv utgjøre en trussel mot selve det rasjonelle kunnskapsbegrepet. Polanyis (2002) epistemologi tar ikke primært sikte på å skille mellom (natur)vitenskapelig og ikke-vitenskapelig kunnskap slik Popper (1972) sin intensjon er, men fokuserer heller mer på den 'subjektive' hverdagslige og personlige teoretiseringens betydning i et forsøk på å belyse en annen kunnskapsaktivitet enn den mer objektive, teoribaserte/begrepsmessige og vitenskapelige.

Det er mulig å redusere et teori-for-praksis og teori-i-praksis perspektiv til henholdsvis en objektiv og subjektiv epistemologi. En slik reduksjon fører til et syn på kunnskap bestående av ulike og gjensidig utelukkende kunnskapsformer. Det er mulig å se de objektive og subjektive kunnskapsformene som to varianter av en epistemisk reduksjonisme. Denne epistemiske orienterte pedagogikken har en iboende og potensielt farlig tendens som kan ha vanskelig for å se at kunnskapen i for stor grad blir gjenstand for et enten-eller forhold; enten blir knyttet til teori eller til praksis. Spørsmålet blir da hvordan man kan unngå tendensen til at pedagogikken overlates til en systematisk dominerende foreskriving av teori (teoretisme) eller ensidige vilkårlige subjektive praksisavgjørelser (praktisisme)? Dette er et spørsmål som er vesentlig for en moderne pedagogikk som er opptatt av epistemologiske forhold. Verken en teoretisme eller en praktisisme, om man skulle foretrekke en av dem, kan redegjøre for et reelt samspill mellom teori og praksis uten å begå et teoretisk eller praktisk overgrep. Det kan derfor argumenteres for en pedagogikk som i større grad bevarer spenningen, en balansert differens og sammenveving mellom teori og praksis. I et forsøk på å unngå et hyperpedagogisk (teoretisme) og apedagogisk (praktisisme) perspektiv, rettes søkelyset på muligheten for en symbiotisk teori-praksis relasjon.

En ansats til å introdusere et symbiotisk teori-praksis forhold finnes i Schöns (1987 s.xii) forord til *Educating the Reflective Practitioner*:

In this Volume, I propose that university-based professional schools should learn from such deviant traditions of education for practice as studios of art and design, conservatories of music and dance, athletics coaching and apprenticeship in the crafts, all of which emphasize coaching and learning by doing.

Sitatet kan forstås i lys av Schöns (1991) angrep på en variant av objektiv epistemologi som han kaller for teknisk rasjonalitet (en teknisk rasjonalitet som kan karakteriseres utfra Tabell 1 sin kategoriale beskrivelse av en objektiv epistemologi). En teknisk rasjonalitet som har preget "university-based professional schools" hviler på tre sentrale dikotomier mellom middel-mål, forskning-praksis og kunnskap-handling (Schön 1991). Ved å vektlegge betydningen av forutbestemte mål som kan oppnås gjennom tilgjengelige anvendbare midler,

og ved å anerkjenne forskningsbasert kunnskap fremfor praktiske handlinger og dermed skape et skille mellom kunnskap og handling, så legitimeres en teknisk rasjonell epistemologi som ikke i tilstrekkelig grad fokuserer på ”*coaching and learning by doing* .” De tre dikotomiene er sentrale i en innføring til hva et symbiotisk teori-praksis forhold kan innebære.

Teori og praksis som en symbiotisk relasjon

I forsøket på å fremme et symbiotisk perspektiv på teori-praksis rettes først søkelyset på hvordan termen praksis kan forklares. En forståelse av og empiriske (epistemologiske) forklaringer på grunnlag av ’symbiosen’ er etter mitt skjønn avhengig av et tilstrekkelig avklart forhold til praksis. Med andre ord; hva menes med termen praksis eller hva er praksis? Dewey (1922) sier noe grunnleggende om praksis eller hva han benevner som knowing-how:

We walk and we read aloud, we get off and on street cars, we dress and undress, and do thousand useful acts without thinking of them. We know something, namely, how to do them ... If we choose to call this knowledge ... then ... knowledge that involves reflection and conscious appreciation, remains of a different sort (s. 177- 178).

Det synes som om Dewey åpner for å innlemme hverdagslig praksis (knowing-how) i kunnskapsbegrepet, selv om han gjør oss oppmerksom på at denne kunnskapen må bli av en annen karakter enn en vurderende reflektiv kunnskap som Dewey (1922) også kaller knowing- that. Kanskje kan det være lett å glemme at Deweys (1922, 1980) begrep om ”*situation*” og ”*interaction*” forutsetter en slik tankeløs mestring av det hverdagslige (knowing-how). På et vis kan en si at praksis/praksiser taler for seg selv eller er sin egen (kunnskaps)referanse. Dewey (1980) undertreker praksisens selvfungerende og selvrefererende dimensjon (knowing-how) i blant annet en utlegning om estetiske (ekte) erfaringer og deres selvbestemmelse;

That the esthetic is no intruder in experience form without, whether by way of idle luxury or transcendent ideality, but that it is the clarified and intensified development of traits that belong to every normally complete experience (s. 46).

I likhet med hverdagens praksisbaserte kunnskapsmessighet kommer heller ikke det estetiske utenfra ved hjelp av en ”*trancendent ideality*” (platonisk epistemologi) eller som et uvirksomt luksusoverskudd. For Heidegger (1960) er praksis (Praxis) heller ikke et produkt av en overflødig tilværelse eller resultatet av den nest beste virkeligheten, men en fundamental måte å være-i- verden på. Utfra begrepet *Sorge* forstått som en omsorgsfull forståelse av brukstingene, demonstrerer Heidegger hvilken enorm betydning det aktive ”tause” hverdagslige (snakke, spise, kjøre bil, kle av og på osv.) har i våre liv og i vår praksis, og

hvilken liten del som overlates til anstrengende teoretiske og distanserende reflektive måter å være på.

Her er det mulig å se omrisset av praksis som en grunnleggende kategori, uten at man av den grunn nødvendigvis har kommet noe nærmere en avklaring av hvilke begreper som kan beskrive praksis og hvordan problematiske aspekter knyttet til en artikulasjon og eventuell definisjon av praksis kan behandles. I artikkelen *The Practical Turn* konkretiserer Stern (2003) hvilke aktuelle problematiske forhold det kan dreie seg om:

Perhaps the most significant point of agreement among those who have taken the practical turn is that it offers a way out of Procustean yet seemingly inescapable categories, such as subject and object, representation and represented, conceptual scheme and content, belief and desire, structure and action, rules and their application, micro and macro, individual and totality. Instead, practice theorists propose that we start with practices and rethink our theories from the ground up (s. 185).

Ut fra sitatet er det mulig å se en begynnelse til hvordan praksis kan forstås uten å bli fastlåst i ensidige definerte og bestemte av kategorier/dikotomier. Sitatet gjenspeiler praksisteoretikernes²⁸ intensjon om å overskride og utfordre (for)førende kategorier som på den ene siden konstitueres av termer som subjekt, representasjon, begrepsskjema, tro (belief), struktur, regler og mikro (subjektiv epistemologi), og som på den andre siden består av begreper som objekt, det representerte, innhold, begjær, handling, regelanvendelse, makro og totalitet (objektiv epistemologi). Dikotomiene i Sterns sitat har til hensikt å reflektere et manglende eller utilstrekkelig vitenskapelig søkelys på praksis. Wittgenstein (2001) fokuserer på hverdagspråkets eller praksispråkets forhold til en type kravspesifikke vitenskapelig språk:

The more narrowly we examine actual language, the sharper becomes the conflict between it and our requirement. (For the crystalline purity of logic was, of course, not a result of investigation: it was a requirement.) The conflict becomes intolerable; the requirement is now in danger of becoming empty.- We have to get on slippery ice where there is no friction and so in a certain sense the conditions are ideal, but also, just because of that, we are unable to walk: so we need friction. Back to the rough ground! (Paragraf 107).

²⁸ Stern (2003) sier: "Yet while the interest in practice has only continued to grow, relatively few writers explicitly identify themselves as "practice theorists" (s. 186). Den viktigste generelle årsaken til at veldig få av dagens praksisteoretikere eksplisitt sier at de faller inn under paraplyen praksisteoretiker, skyldes nok en redsel for at forskningen deres i større grad vil oppfattes som et fellesprosjekt som igjen kan føre til at viktige og nyanserte forskjeller mellom dem undervurderes. Etter mitt skjønn finner vi svært ulike versjoner av praksisteori i en hel rekke av begreper som for eksempel fronesis (Aristoteles 1963), dialog (Bakhtin 1981), habitus (Bourdieu 1998), ekspert (Dreyfus & Dreyfus 1986), abduksjon (Peirce 1960), refleksjon - i - handling (Schön 1987), potensiell utviklingssone (Vygotsky 1978), språkspill (Wittgenstein 2001), know how (Ryle 1973), taus kunnskaping (Polanyi 2002) etc.. Listen er langt ifra utømmende. Hensikten er bare å vise noe av bredden og det mangfold av praksistilnæringer som finnes. På forskjellige vis har alle det til felles at de ønsker å tillegge en sosial praksis større betydning enn en teoretisk objektiv kunnskapspraksis.

Her kan Wittgenstein leses som en kritikk mot vitenskapens sterke tendens til å kneble hverdagslivets språk og praksis. Kravene vitenskapene stiller (Wittgenstein kritiserer blant annet logisk empirisme, eksperimentell- og mentalistisk psykologi) leder til en bekymring for at; *"the requirement is now in danger of becoming empty"*. Kritikken kan ramme vitenskaper som misforstår hvilket presisjonsnivå og hvilken sannhetskrevende dimensjon språket kan forsvare. En slik kritikk har etter min mening en dyptpløyende beveggrunn som kan virke som premissleverandør i et symbiotisk teori-praksis perspektiv. Dette inviterer til å vurdere subjektet det forskes på før det epistemologiske presisjonsnivået i forskningen bestemmes. Premisset eller argumentet går utfra at språket eller begreper som vil uttrykke en objektiv epistemologi står i fare for å fremme tomme (empty) og betydningsløse krav i forhold til hverdagsspråkets praksis. Tomheten oppstår idet vitenskapelige språklige krav (requirement) opptrer friksjonsløst eller uten gnidningsmotstand og i en sfære av ideelle betingelser, der det er en fare for at teori og praksis kjører forbi hverandre. Budskapet går altså i retning av at man ikke bør tilstrebe det friksjonsløse eller motstandsløse (jf Frege, Russel, Platon og objektiv epistemologi), men heller gå tilbake til *"the rough ground"*.²⁹ Dewey, Heidegger og Wittgenstein er alle på hver sin måte opptatt av *"the rough ground"* eller det å fremheve praksisenes autonome, uavhengige og ukrenkelige status. Med andre ord; et symbiotisk teori-praksis perspektiv kan ikke primært ta utgangspunkt i en objektiv kunnskap i form av vitenskapeliggjorte kunnskapsformer, en objektiv epistemologi eller en teknisk rasjonalitet. Ikke fordi en slik type kunnskap (epistemologi) avfeies som uten

²⁹ "The rough ground" eller praksis er også hverdagsspråkenes eller språkspillenes primære underlag. Wittgenstein (2001) sier i paragraf 120: "When I talk about language (words, sentences, etc.) I must speak the language of everyday. Is this language somehow too coarse and material for what we want to say? *Then how is another one to be constructed?* - And how strange that we should be able to do anything at all with the one we have! In giving explanations I already have to use language full - blown (not some sort of preparatory, provisional one); this by itself shews that I can adduce only exterior facts about language. Yes, but then how can these explanations satisfy us? - Well, your very question were framed in this language; they had to expressed in this language, if there was anything to ask! ...". Dette er bare halvparten av paragrafen, men det er tilstrekkelig for å komme til sakens kjerne. Ut fra teksten ovenfor leder dette til en avvisning av (den språklige) og ikke - kognitive praksisens referanseproblem. I paragrafens første avsnitt stilles de betimelige spørsmålene (det viktigste i *kursiv*) som kan parafraseres slik; "Hvis hverdagsspråket er for vulgært og konkret med hensyn til hva vi ønsker å si, hvordan kan så et annet språk konstrueres?" Det umiddelbare svaret har en ironisk karakter; nemlig at det ville være oppsiktsvekkende om vi kunne gjøre noe som helst med det språket vi har. I det andre avsnittet ytres en mer konkret antagelse om at språkbruken må være forankret i en fullstendig utviklet språklig og hverdagslig praksis. Argumentasjonen fortsetter og det spørres om denne praksisen er tilfredsstillende for oss. I svaret avslører Wittgenstein platonikernes eller for den saks skyld Freges eller Russels tilhengernes paradoks; nemlig at deres kritikk må fremmes med utgangspunkt i hverdagsspråket. For eksempel tilhører det kritiske spørsmålet "er vi tilfreds med dette?" hverdagsspråket og ikke en eller annen logisk stringent og sann objektiv vitenskapelige verden. Derfor kan det synes som at spørsmålene om tilfredsstillende forklaringer må stilles på denne hverdagslige måten, hvis det overhodet skal være noe å spørre om! Det kan synes som om Wittgenstein (1980) har sterke reservasjoner når det gjelder bruken av forklaringer på en generell basis. Blant annet sier han at; *"Not to explain, but to accept the psychological phenomenon - that is what is difficult"* (paragraf 509).

betydning i en pedagogisk praksis, men fordi den med sin institusjonelle legitimitet og tradisjonelle kraft kan undergrave viktige dimensjoner i praksis. Et viktig spørsmål er om det er riktig eller på hvilken måte det kan være riktig å lese en systematisk, teknisk og rasjonell/objektiv kunnskapsstruktur inn i en hverdagslig profesjonell praksis? Er dette også et spørsmål om det er et behov for en annen type epistemologi eller andre perspektiv enn den objektive og subjektive epistemologien? Disse spørsmålene er sentrale i monografien og de vil derfor underlegges både et teoretisk og empirisk perspektiv. I et forsøk på å avgrense hvilke svar som kan være aktuelle presenteres nå et mer konkret teoretisk rammeverk.

Med utgangspunkt i Johannessens (1999) omfattende arbeid og sammfatning av et, etter mitt skjønn, underkjent perspektiv på praksis og taus kunnskap, så er hensikten og presentere begreper som kan undersøke og beskrive en profesjonell praksis. Johannessen (1999) bygger sine studier spesielt på en fortolkning av Wittgensteins sensfilosofi og er særlig opptatt av begreper som praksis, estetikk, og taus kunnskap. I forlengelsen av Wittgensteins filosofi diskuterer han en hel rekke av Wittgensteininspirerte forskere og filosofer, spesielt er det aktuelt å trekke frem fortolkningene av Polanyi og Kuhn sine perspektiver. Det generelle utgangspunktet for en slik *praksistilnærming* opponerer mot og avviser at teoretisk kunnskap er den eneste betydningsfulle kunnskapsformen og at praksisens primære formidlingsform er av en teoretisk art. Han sier:

Med detta i fokus kommer man inte bara att få ögonen på den mänskliga kunskapens komplexitet (påståendekunskap, färdighetskunskap, förtrogenhetskunskap och omdöme) och dess avhängighet av kontext; man kommer också att se den dominerande och delvis konstitutiva roll som enskilda fall och exempel spelar – både i betydelsbildning och i yrkeskunnandets trädning (Johannessen 1999, s.10 - 11).

Johannessen søker altså etter en tilnærming til praksis og menneskelig kunnskap som innebærer en intensjon om å se etter en langt større (reell) kompleksitet i utøvelsen og dannelsen av kunnskap. Som en ansats til hva som tidligere har hindret en slik tilnærming rettes søkelyset på et aspekt av kunnskap kalt påstandskunnskap.

Påstander som et kunnskapsaspekt

Påstandskunnskapen kan sies å utgjøre kunnskapens vesen som alltid må tillate en verbalspråklig artikulasjon. Johannessen (1999, s. 15) viser til to avgjørende kriterier for hva som regnes som påstandskunnskap:

- 1) Det måste vara möjligt att formulera vårt vetande på ett eller annat språk.

- 2) Den språklig formulerte utgåvan av vårt vetande måste kunna beläggas empiriskt eller bevisas med formella metoder.

Påstandskunnskapen fremhever en indre relasjon mellom kunnskap og et artikulerbart systematisk språk. Påstander eller proposisjoner fremheves på grunn av deres semantiske og deskriptive karakter, det vil si at meningen blant annet knyttes til det å snakke om eller beskrive ting. Ordenes mening er deres referanse. Alle meningsfulle språklige uttrykk får her en kognitiv referende funksjon ut fra erfaringsvitenskapelige utsagn. Det er kun erfaringsutsagn som underlegges en logisk analyse som kan påstå eller formidle innsikt og sannhet. Metafysiske utsagn av typen "gud eksisterer" kan derfor ikke gjøre krav på sannhet (de er bare følelsesmessige holdninger), fordi utsagnet ikke er positivt erfaringsmessig gitt. Et begrep om 'stolen' er derimot en formidler av et saksforhold som korresponderer med virkeligheten eller tingen 'stol'. Svært forenklet sagt er det på en måte fastlagte bestemte størrelser/ting som primært bidrar til ordenes mening. Med påstandskunnskapen skulle det kort sagt derfor være mulig å forfekte et ideal om en klar, kontekstuavhengig, logisk og teoretisk kunnskap. Eksempler på en slik teoretisk- eller påstandskunnskap finner Johannessen (1999) i en betraktning omkring bruken av forbindelsen 'vite at'; "*Vi säger t ex saker som (1) Jag vet att järn utvidgar sig vid uppvärmning, och (2) Jag vet att $2 + 2 = 4$. I första fallet gäller det ett stycke naturkunskap och i det andre fället matematisk kunskap*" (s. 139).

I et vitenskapsfilosofisk perspektiv vektlegges et motsigelsesfritt forhold mellom språk og virkelighet som det ultimate utsagnsorienterte kunnskapsidealet. Johannessen (1999) trekker særlig fram det perspektivet som går under navnet logisk empirisme/positivisme (med sentrale personer som Schlick, Carnap, Neurath osv.) som en av de viktigste leverandørene av dette kunnskapsidealet. Hovedideen i en logisk empirisme er at empiriske observasjoner (positiv erfaring) eller logisk-matematiske metoder (logisk analyse) må være et nødvendig innslag i all kunnskap, hvis det skal være verdt å kalle det kunnskap. Til grunn ligger det en ide om at det skulle være merkelig om en forsker påsto at han visste noe betydningsfullt som han verken kunne formulere eller understøtte med etablerte (logiske) metoder (Johannessen 1999). Man kan anta at en forsker i likhet med en fotballtrener er avhengig av å kunne formulere betydningsfulle aspekter ved praksis. Det kan derfor forutsettes at kunnskap må kunne betraktes som utsagnsorientert blant annet gjennom analytiske prosedyrer.

Johannessen (1999) deler Wittgenstein (2001) og Polanyis (1969)³⁰ syn på at denne påstandskunnskapen er viktig, selv om den ikke kan betraktes som en isolert og uavhengig type epistemologi.³¹ Spørsmålet er da på hvilken måte den er viktig? Som en et svar har Johannessen (1978³², 1988, 1990, 1994) utarbeidet en praksisfilosofi hovedsaklig utfra Wittgensteins senfilosofi. Praksisbegrepet står her sentralt som ”*ett komplisert nät av ömsesidigt konstituerande relationer mellan begrepsbildning, mänskliga reaktioner och aktiviteter och det som vi kallar vår verklighet*” (Johannessen 1999, s. 25). I dette kompliserte nettet finnes regelkunnskap. Regler kan forstås på mange måter som alt fra normer og instruksjoner som uten problemer kan formuleres til vage hint og eksempler som bare antyder veien. Det kan være tale om klare formulerbare forbud, påbud, sedvaner og ordrer som følges. Betydningen av slike språklige formulerte regler (påstandskunnskap) kan være viktig for praktikerens forståelse og utøvelse av egen virksomhet. Det er imidlertid avgjørende å bemerke at også slike presise og klare regler i prinsippet kan brytes eller følges på ubestemte måter. Alle regler, inkludert de av en tydelig språkformulerbar og påstandsmessig karakter, kan sies å stå i forhold til en grunnleggende regelløshet. Det vil si at alle regler er gjenstand for en potensiell ny forståelse hver gang reglene følges.³³ Wittgenstein (2001) understreker at

³⁰ I blant annet boken *Knowing and Being* sier Polanyi (1969) følgende om hvilken rolle en eksplisitt- eller påstandskunnskap spiller; ”We have seen *tacit knowledge* to comprise two kinds of awareness, *subsidiary awareness* and *focal awareness*. Now we see *tacit knowledge* opposed to *explicit knowledge*, but these two are not sharply divided. While *tacit knowledge* can be possessed by itself, *explicit knowledge* must rely on being tacitly understood and applied. Hence all knowledge is *either tacit* or rooted in *tacit knowledge*. A *wholly explicit knowledge* is *unthinkable*” (s. 144).

³¹ Johannessen (1978) siterer Wittgenstein; ”*don't ask for the meaning, ask for the use,*” før han deretter uttaler at; ”*Spør vi etter ords mening, faller vi så altfor lett for fristelsen til å lete etter hva ordet står for, og dermed er vi fanget i et slags bilde eller en modell av språkets meningsaspekt som ikke kan annet enn å føre oss på villspor*” (s. 26). Johannessen (1994) argumenterer for at en alternativ forståelse av et logisk – empiristisk (positivistisk) kunnskaps”bilde” blant annet kan spores tilbake til Wittgensteins *Tractatus Logico-philosophicus*. Wittgenstein (siteret i Johannessen 1994, s. 229) sier selv om *Tractatus* at; ”*The work is strictly philosophical and, at the same time, literary.*” Det legges her vekt på forholdet mellom filosofi og estetikk eller kunnskap og måten å vise kunnskapen på med kunstnerlige virkemidler. Kunstnerlige virkemidler som har til hensikt å lede oppmerksomheten til hvordan filosofiske tekster er arrangert. Selve arrangementet med sine kunstnerlige ”clues” kan nemlig antyde eller innrette erfaringen mot en mening som ikke fullt ut kan artikuleres, men eventuelt bare forstås i en erfart fortrolig modus. Det er som om formen antyder en stemning som teksten kan leses utfra, og at det som skal utsies dermed er av en ikke - proposisjonell natur. Johannessen (1994) viser tilbake til Janik & Toulmin (1973) når han poengterer at; ”*there is an intimate relationship between philosophy and art in so far as the philosophically unsayable pertaining to problems of life can get expressed only by art*” (s. 229). Det kan derfor hevdes at, slik Johannessen gjør, at betydningen av den fortroligheten som kreves for å lese *Tractatus* bygger på en distinksjon som filosofien og kunsten har felles mellom det som er utsigelig og det som er utsigelig. Dette er en distinksjon som Janik & Toulmin (1973) mener fulgte Wittgenstein til og med *Philosophische Untersuchungen*. Poenget er ihvertfall å vise at det er en nær sammenheng mellom Wittgensteins måte å filosofere på og utsigelige erfaringer og kunnskap. På den måten kan Wittgenstein selv fremstå som et paradigmatisk eksempel på betydningen av fortrolighetskunnskap.

³² Johannessen (1978) *Kunst og kunstforståelse* er en utgivelse av hans magisteravhandling som ble ferdig i 1966.

³³ Johannessen (1999) presiserer også at en regel ikke kan fullstendig begrunnes eller forankres i seg selv eller av andre regler, men i kun som en funksjon av nære forbindelser mellom praksis og livsform. ”Den enskilda praxisen måste betraktas som en partikulär artikulering av den helhetliga livsformen. Och begreppet livsform är

det alltid er en potensiell; ”...*gulf between an order and its execution. It has to be filled by the act of understanding. Only in the act of understanding it is meant that we are to do THIS*” (s. 128, paragraf 431). I en praksis kan det også være sentralt at regler (påstandskunnskap) og regelfølgning (ferdighetskunnskap) ikke alltid kan sidestilles. For eksempel kan en taler på sitt morsmål uttrykke langt finere lydnyanser enn hva et fonetisk symbol system kan inneholde. Det kan være nødvendig å kjenne til et teoretisk regelssystem (for eksempel det metriske system) som måler høyde for å vite for høyt Mont Blanc er, men det er ikke tilstrekkelig å kunne noter (regler) for å gjenkjenne tonene til en klarinett. Kanskje er det også slik at det ikke er tilstrekkelig for en profesjonell fotballtrener å ha kjennskap til formulerbare regler slik at de hver gang bare kan følges på en rigid og tilsvarende måte. Et slikt fokus legger vekt på at selve utøvelsen av en praksis er et betydningssskapende innslag i de begrepene som utformes. Både hos Polanyi og Wittgenstein kan kunnskap hvile på regler som er vage, flertydige og vanskelig å formulere. Det vil si at regelfølgningen må tilpasses og fortolkes på ny hver gang utfra (komplekse) situasjoner.

Dette er bare en liten del av et større filosofisk grunnlagsperspektiv som kan være til hjelp for å oppfatte at profesjonell yrkeskunnskap og praksiskunnskap ikke bare er en praktisk erfaring i å anvende teoretisk kunnskap (påstandskunnskap). Dette betyr ikke at påstandskunnskapen anses som uvesentlig, snarere tvert imot, men at den ikke får en eksklusiv legitimitet og enerådende funksjon. Mer konkret presenteres nå to andre kunnskapsaspekter kalt ferdighets- og fortrolighetskunnskap, der også estetiske sider ved kunnskapen fremheves. Senere danner disse tre kunnskapsaspektene et utgangspunkt for å undersøke hvordan begreper hos en fotballtreners praksis skapes, anvendes og formidles.

Ferdigheter som et kunnskapsaspekt

Ferdigheter kan anses som aspekter av en praksiskunnskap som er nødvendige for å gjenkjenne og utøve regler og handlinger;

.... man kan ha tillräckligt med kunskaper om det som skall göras utan att därför faktiskt göra det i en konkret situation. Så förhåller det sig inte med den praktiske kunskapen. Här kan den riktiga handlingen bara bestämmas i samspelet mellan situationsadekvata handlingsnormer och den givna situationens speciella egenskaper (Johannessen 1999, s. 18).

Situasjonens spesielle egenskaper kan anses som grunnleggende for praksiskunnskapen eller en ferdighetsorientert praksis. Hos Polanyi (2002) er det en sentral tanke at

Wittgensteins begrepp för det givna: ”*Det som måste accepteras, det givna – kunde man säga – er livsformer*” (siteret fra filosofiske undersøkelser) ... ”Hinsides helheten av etablerade praxisar finns det alltså inga meningsfulla förhållanden som vi kan försöka förstå” (s. 34).

ferdighetskunnskapen i form av en perseptuell oppmerksomhet er situasjonsavhengig. Det er situasjonen som kan 'tvinge' oss til å handle på basis av en underforstått oppmerksomhet/kunnskap vi har om forhold og fenomener. I en slik sammenheng taler Polanyi (2002) om den praktiske kunstens regler som maksimer;

... rules of art, which i should like to call maxims. Maxims are rules, the correct application of which is part of the art which they govern. The true maxims of golfing or of poetry increase our insight into golfing or poetry and may even give valuable guidance to golfers and poets; but these maxims would instantly condemn themselves to absurdity if they tried to replace the golfer's skill or the poet's art (s. 31)

Polanyi snakker her om en språkferdighet som kalles "rules of art" eller som han andre steder også bare benevner som kunst eller handverk. Kunsten for poeten og golferen ligger ikke i redskapene de anvender og heller ikke i et etablert språkssystem (regler for å spille golf og skrive som en poet), fordi det ville vært absurd å forsøke å erstatte kunsten og bruke ferdighetene med ferdighetene for seg selv. Å bruke ferdigheter på en riktig måte fra situasjon til en annen blir for Polanyi opp til den enkeltes kunsterlige kunnskap som går utover det etablerte regelsystemet. Det betyr at utøvelsen av kunsten kan ligge skjult som en slags personlig randsone uten at den alltid nødvendigvis forankres i et sosialt språk. Slike kunsterlige situasjonsmessige ferdigheter har vi ofte, ifølge Polanyi (2002), bare en underordnet eller indirekte bevissthet om. Det er noe vi tar for gitt og som vi 'vet' er sånn uten å "der og da" å være istand til å redegjøre for hvordan og hvorfor ferdigheten ble utført på akkurat denne måten. På et tilstrekkelig lignende vis gir Dreyfus og Dreyfus (1986) også eksempler på den erfarne ekspertten som en utøver av intuitive ferdigheter. De intuitive ferdighetene krever et stort repertoar av erfaringer og situasjonelle diskriminasjoner;

Blant mange situasjoner som alle regnes som ens med hensyn til plan og perspektiv, har eksperten lært å skjelne mellom de situasjonene som krever én form for handling og dem som krever en annen. Med stor nok erfaring i mange forskjellige situasjoner som alle betraktes i samme perspektiv, men krever forskjellige taktiske beslutninger, oppløser ekspertutøverens hjerne gradvis denne kategorien av situasjoner i underkategorier, som alle innebærer den samme beslutningen, ensartede handlingen eller taktikken (Dreyfus & Dreyfus 2004, s. 57).

Det kan være snakk om ekspertbilføreren som beregner tid, fart, avstand, bremsebehov og skifter gir uten å reflektere over det. Ekspertbilføreren bare 'vet' når det kan være fordelaktig å sette ned farten foran en sving; og eksperten 'vet' også hvordan denne utførelsen skal skje uten å foreta vurderende beregninger og sammenligning av alternativer. Det som må gjøres, blir ganske enkelt gjort. Ekspertsjakkspilleren kan oppleve en tvingende følelse av hva problemet er, og hva som er det beste trekket. Med en hyppighet på 5-10 sekunder per trekk kan eksperten spille uten at prestasjonen forringes vesentlig. En ekspert eller stormester i

sjakk kan ha 50000 forskjellige posisjoner å trekke veksler på i spillet som gjør det mulig å assosiere øyeblikkelig fra en "her og nå" situasjon til tidligere relevante erfaringer. Bilkjøring er sannsynligvis forbundet med en evne til å sondre mellom et tilsvarende antall typiske situasjoner (Dreyfus & Dreyfus 2004). På bakgrunn av disse prestasjonskrevende og handlingstvingende situasjonene må eksperten nesten utelukkende støtte seg på intuitive ferdigheter.

Sett i lys av eksemplene er det mulig å stille et spørsmål om en profesjonell fotballtrener på et treningsfelt noen ganger 'tvinges' til å reagere eller handle utfra ferdigheter som bare indirekte er tilgjengelig for eksplisitte formuleringer? Eller mer konkret; er fotballtreneren istand til å anvende ferdigheter og skjelne mellom de situasjoner som krever én form for handling eller reaksjon og dem som krever en annen? Spørsmålene retter søkelyset på praktikerens ferdigheter som har karakter av en praksiskunnskap som kan fungere uten eksplisitte analytiske formuleringer. Johannessen (1999) understreker at:

... praksiskunnskap kan av logiska skäl inte dokumenteras på samma sätt. Den kan imidlertid dokumenteras genom att den praktiseras. Praxis-kunnskap visar sig med andre ord dels som en färdighet när det gäller att använda utsagor och dels som en viss förtrogenhet med de förhållanden som utsagorna säger något om (s. 39).

Videre redegjøres det for forholdet mellom kunnskap og fortrolighet eller fortrolighet som et kunnskapsaspekt.

Fortrolighet som et kunnskapsaspekt

Det er særlig tre aspekter³⁴ ved en fortrolighetskunnskap eller en fortrolig måte å forholde seg til praksis på som jeg ønsker å fremheve. De tre aspektene har jeg benevnt som *førstehåndskjennskap, personlig kunnskap og verbal 'vaghet'*. Disse tre aspektene henger nært sammen (som et fenomen) og kan empirisk sett strengt tatt ikke skilles, men de kan strekkes fra hverandre analytisk i den hensikt å undersøke en kompleks og konkret praksis. Det første aspektet dreier seg om å være fortrolig med situasjoner. Johannessen (1999) sier om dyktige kunsthistorikere at de;

kan urskilja de finaste stilistiska nuanserna i ett måleri, men inte redogöra teoretiskt för detta slags kunnande. Det kom för mig att det hos denna yrkesgrupp fanns ett inslag av tyst kunnskap som primärt kom till uttryck i den form av förtrogenhet man visade i umgänget med olika slags stilistiska uttryck och den form för förfinad perceptuell färdighet man hade utvecklat (s. 8).

³⁴ Disse tre aspektene er valgt ut for å belyse viktige sider ved fortrolighetskunnskapen. To av aspektene (førstehåndskjennskap og verbal 'vaghet') er hentet fra Johannessen og Wittgensteins tekster, mens et aspekt (personlig kunnskap) er tatt fra Polanyi.

For å utvikle en *"förfinad perceptuell färdighet"* står *"umgänget med olika slags stilistiska uttryck"* sentralt, eller som Johannesen (1990) mer generelt sier at fortrolighetskunnskapen *"innebærer et førstehånds kjennskap til de fenomener den omfatter"* (s. 104). Poenget er at begreper, for eksempel som navn på stilistiske uttrykk, er innvevd i en (kunstfaglig) praksis og utgjør meningskonstituerende momenter i språkbruksituasjonen. Begrepenes mening er situasjonsavhengig og bruksavhengig i en form for fortrolighet som *"finns där som en osynlig horisont när man formulerar den berörda disciplinens begrepp och teorier"* (Johannesen 1999, s. 33). For eksempel; en kunsteksperts fortrolighet med stilistiske uttrykk i Rembrandts malerier gjør at kunsteksperten i motsetning til meg selv er istand til å se Rembrandts maleri på en annen og kunstfaglig måte. Jeg vet om noen av Rembrandts stilistiske grep, for eksempel at malerienes lyssetting ofte leder oppmerksomheten til personene. Dette kan jeg påstå og vite noe om og dette kan skrives ned (som en påstandskunnskap), men det betyr likevel ikke at jeg deler kunstekspertens og disiplinens spesifikke usynlige fortrolige horisont. I et besøk på et kunstmuseum vil jeg ikke være istand til å være fortrolig med og gjenkjenne Rembrandtsstilen (i hvertfall ikke like raskt som en kunstekspert) og kunne skille den fra andre stiler (form-innhold kombinasjoner). I en samtale med en kunstekspert på kunstmuseet ville en mangel på fortrolighet raskt blitt avslørt når kunsteksperten lurte på hvordan jeg konkret ser Rembrandts tolkning av menneskelivet i et kristent perspektiv. Et forsøk på å svare og peke konkret på hva i de enkelte maleriene som eventuelt kan gjenkjennes i et kristent perspektiv, ville høyst sannsynlig vise en manglende førstehåndskjennskap og dømmekraft til (fenomenet) Rembrandtstilen. Det er selvsagt mulig å påstå at man er kunstekspert, men en slik påstand avsløres lett av eksperter i kraft av uforutsigbare språkbruksituasjoner med for eksempel et begrepsmessig 'peke' aspekt. Betydningen av gjenkjennelse for å anvende begreper i vid betydning (gjelder også malerier, melodier) berører en type erkjennelse. Johannesen (1999) argumenterer (som han henter fra Polanyi) for at måten vi gjenkjenner ansikt på kan overføres til en erkjennelse av det fysiognomiske slektskapet mellom den gangen vi lærte begrepet situasjonen og foreliggende situasjoner. For å låne en metafor fra Grimen (1987, s.188) kan en si at situasjoner har ansikter. Det er ikke nødvendig med en analyse for å kjenne igjen dragene i ansiktet. På samme måte kan en kunstekspert og en fotballtrener gjenkjenne spesifikke trekk ved situasjoner (malerier og prestasjoner i treningsøvelser).

Det er ikke tilfeldig at fortrolighetskunnskapen er så forskjellig hos en kunstekspert, fotballtrener og meg selv, det har blant annet mye med gjenkjennelse å gjøre og ikke minst

treningen i å gjenkjenne. Kunsthistorikeren Danbolt (1989) viser til hva som kreves for å bli en kunstkjenner:

Å bli kunstkjenner er gjennom perseptuell trening å oppøve fortrolighet med form og farge, strøk og pigment, rom og dybde, komposisjon og harmoni etc. Slikt tar tid og krever tålmodighet, og når man først er blitt kunstekspert, har vi ikke bare kunnskaper – vi er den også. Vi har påstandskunnskaper om fødselsår og perioder, men er fortrolige med form og farge (s. 131).

”Det tar tid og tålmodighet,” sier Danbolt; med andre ord så kreves det lang erfaring og ”perseptuell trening” for å bli kunstkjenner. Å vite hvor og hvordan man skal se et maleris dybde eller en treningssituasjon krever erfaringer som setter seg utenfor et umiddelbart symbolsk/språklig nivå, eller som Danbolt sier at ”når man først er blitt kunstekspert, har vi ikke bare kunnskaper – vi er den også”. Dette leder oss over til Polanyis perspektiv om *Personal Knowledge*.

Termen personlig kunnskap³⁵ betegner hvordan personer og kunnskap(ing) er knyttet sammen i et aktivt underforstått aspekt ved vår væremåte som hviler på tradisjonens mer eller mindre ubevisste bruksmåter. I tråd med en tolkning av Polanyis (2000) postulat ”vi kan vite mer enn hva vi kan si” (s. 16) vil det alltid være noe uartikulerbart i taus/underforstått kunnskap(ing)³⁶ som gir den personlige kunnskap(ingen) en bestemt retning. Retningens uforutsigbare³⁷ ’vesen’ gjør at mennesker og trenere ikke er istand til å reflektere over alle

³⁵ Polanyis (2002) kunnskapsfilosofiske intensjoner med boken om *Personal Knowledge* kan sammenfattes i tre ambisiøse mål. For det første ”att klargöra förhållandet mellan kunskap, samhälle och mänskliga intressen.” For det andre ”att upprätt människans värde genom att ge henne och hennes kultur en upphöjd ställning i kosmos.” For det tredje ”att klarlägga förhållandet mellan traditionell auktoritet och förnuft på kunskapens och moralens områden” (Rolf 1995, s. 17-18). Disse intensjonene kan være utsatt for kritikk, særlig når de følges opp av utsagn som; ”det er toppen av intellektuell perversjon å gi avkall på, i den vitenskapelige objektivitetens navn, vår posisjon som den høyeste livsformen på jorden, og vår egen fremtreden som det viktigste problemet i evolusjonen” (s. 51). Hva som egentlig menes med disse intensjonene og om de er holdbare skal ikke problematiseres videre her. Det kan nevnes at Polanyis radikale teori synes å ha en sterk moralsk dimensjon, motivert utfra et forsøk på å tilbakevise (post)positivistisk nihilisme, skeptisisme og den synkende statusen til tradisjonen og fornuften.

³⁶ Polanyi (2002) påpeker at termen *tacit knowledge* involverer en aktivitet og henviser til aktiviteten å vite like mye som en referanse til det en vet. For å fremheve aktivitetsaspektet velger jeg å oversette *tacit knowledge* til underforstått kunnskap(ing), der kunnskapsbegrepet omgjøres fra et substantiv til et verb for å understreke kunnskap som en aktiv og uforutsigbar (regelløs) oppdagelsesprosess. Det har ikke vært uvanlig å oversette *tacit* til en taus og skjult form for kunnskap. Her er det en fare for at en *taus* eller *skjult* benevnelse i neste omgang kan tolkes som om kunnskapen alltid er utilgjengelig, utsigelig eller uartikulerbar, noe som ikke er i tråd med Polanyis budskap. Polanyis (2000) sentrale poeng er at den tause eller underforståtte kunnskapen ikke kan formuleres i påstandsfom på en måte som gjør at det er mulig at vi kan stille spørsmål ved og reflektere over all vår kunnskap samtidig. Det å kunne vite må her forstås i en vid betydning som alt fra problemer og anelser, gjenkjennelse, ferdigheter, bruken av verktøy, kunne noe, til å vite noe med et refererende eksakt språk. I floraen av ulike betydninger bruker Polanyi (2002) begrepet ”tacit” sammen med ord som; *know, knowledge, knowing, foreknowledge, integration, understanding og assent*. Den overordede intensjonen synes å være at ”kunnskap” skal inkludere aspekter ved både teoretisk og praktisk kunnskap(ing).

³⁷ Polanyi (2000) fremhever ofte det uforutsigbare, for eksempel når han sier at; ”Når vi ser *fremover* før oppdagelsen har skjedd, fremstår den likevel som personlig og ubestemt. Den begynner med de ensomme forvarslene om et problem, om deler her og der som ser ut til å gi ledetråder til noe skjult ... Denne tentative

aspekter ved underforståtte forholdningsett, antagelser og forutsetninger (ihvertfall ikke samtidig) som tradisjonen overlater oss. Et sentralt ledd i underforstått kunnskaping forklares utfra en fra-til struktur. Polanyi (2000) sier at når vi bruker underforstått kunnskaping ”så retter vi oppmerksomheten fra noe for å rette den mot noe annet” (s. 21). Et sentralt poeng her er at det vi retter oppmerksomheten fra kan være fjernere, tidvis utilgjengelig og ”taust” så lenge til strukturen eller det intuitive i oppmerksomheten fungerer som det primære. Polanyi (2000) gir to kjente eksempler på dette; 1) En blind man bruker en stokk for å gjenkjenne hindre på veien. Den blinde kan etterhvert erfare at det er mulig å konstruere et bilde av virkeligheten via bruken av stokken. Gjennom håndens anvendelse av stokken som et redskap gjenkjennes hindre i terrenget/virkelighet. I en vid betydning kjenner den blinde virkeligheten og kan orientere seg gjennom stokken; 2) Vi kan relativt raskt gjenkjenne en persons ansikt i en mengde på tusener. Det er likevel ikke vanligvis mulig å formulere nøyktig hvordan vi er istand til å kjenne igjen det kjente ansiktet utfra ansiktstrekkene.

Både den blindes stokk og en gjenkjennelse av ansikter betegnes som redskaper som gjør oss istand til å forholde oss på bestemte måter til virkeligheten, der redskapene, ifølge Polanyi (2002), ikke er; ”*watched in themselves; we watch something else while keeping intensely aware of them*” (s. 55). Utøvelse i praksis og utforskning av virkeligheten hviler på en handtering av fysiske redskaper, og andre redskaper av typen teorier, begrep og vår egen kropp. Polanyi (2002) sier videre at;

Our subsidiary awareness of tools and probes can be regarded now as the act of making them form a part of our body ... While we rely on a tool or a probe, these are not handled as external objects. We may test the tool for its effectiveness or the probe for its suitability, e.g. in discovering the hidden details of cavity (s. 59).

Kanskje kan en treners kjennskap til spillerne og utøvelsen av den beskrives som sider av forkroppsligjorte verktøy. Det kan også være interessant å undersøke hvordan treneren artikulere bruken av verktøy. Hvordan mening skapes når treneren artikulere kunnskap kan utforskes i Polanyis (2002) syn på artikulering som; ”*rely on tacit performance of our own, the rightness of which we implicitly confirm*” (s. 100). Det at artikuleringen hviler på en ’taus’ dimensjon er nært knyttet til kunnskap som en forpliktelse (commitment). Polanyi (2000) mener det krever noe spesielt å utvikle en underforstått kunnskaping når han sier at; ”*å ha en slik kunnskap innebærer at en er dypt forpliktet på at det er noe der som kan oppdages. Den er personlig, i betydningen at den involverer personligheten til den som har den*” (s. 33).

visjonen må bli en personlig besettelse ... Denne besettelsen som ansporer og leder oss, gjelder noe som ingen kan formulere: Dens innhold er udefinerbart, ubestemt og strengt personlig” (s. 76-77).

Dette krever en ukritisk, akritisk og uartikulerbar aksept av en hel rekke premisser og antagelser eller; *"pre-suppositions ... they are themselves our ultimate framework, they are essentially inarticulable"* (Polanyi 2002, s. 60). Her forfekter Polanyi et syn på språket som ikke er vesensforskjellig fra den Wittgensteinsinspirerte verbale 'vagheten'.

Den verbale 'vagheten' det dreier seg om er veldig forskjellig fra hva som kan bli akseptert som vitenskapelige beskrivelser (Johannessen 1994). Det er snakk om en type fortrolighet som er spesiell for estetiske situasjoner. I en betraktning om en felles type estetisk forståelse innenfor kunst og filosofi, siterer Johannessen (1994) følgende fra Wittgensteins Filosofiske undersøkelser:

Here it occurs to me that in conversation on aesthetic matters we use the words: "You have to see it like this, this is how it is meant"; "When you see it like this, you see where it goes wrong"; "You have to hear this bar as an introduction"; ... "You must phrase like this (which can refer to hearing as well as to playing)" (Wittgenstein 2001, s. 202).

Johannessen (1994) trekker frem dette sitatet for å minne oss på at mye av vår omgang med estetikk har en felles struktur i "like this" dimensjonen. Og det er ikke bare innenfor en praksis som aktiv lytting og utøvende spilling i musikk denne "like this" dimensjonen kan referere til. Jeg vil også vise 'vagheten' på forskjellige måter utfra eksempler knyttet til musikkutøvere, kunstutøvere og fotballtreneren. På denne måten forsøker jeg å belyse de fire ulike "like this" utsagnene i sitatet.

Den første siterte bemerkningen *"You have to see it like this, this is how it is meant"* henviser til at man må forestille seg hvordan ordene brukes i forhold til deres sammenheng. Det kan for eksempel være at spesifikke tegn som indikerer hvordan en spesiell del av et musikkstykke eller et maleri ønsker/krever oppmerksomhet. For eksempel kan kunstkjennere diskutere sammensetningen av lys og mørke som et spesifikt aspekt av maleriet. Kanskje kan kunsthistorikeren gjøre en skisse for å overdrive lysaspektet, samtidig som han peker og sier *"see it like this."* Kan en profesjonell fotballtrener 'peke på' eller skissere spillerens prestasjoner i forhold til hva øvelsene og sammenhengen krever eller innbyr til?

I den andre siterte kommentaren; *"When you see it like this, you see where it goes wrong"* innebærer en kritikk av maleriet eller fotballspillerens handlinger og øvelser.

Kunsthistorikeren kan også her vise en skisse til studenten av for eksempel Rembrandts forsøk på å assimilere verkene til Rafael. Studentens oppmerksomhet rettes mot hvordan Rafaels idealiserte mennesketyper transformeres til "vanlige mennesker." Utfra visse tegn på denne transformasjonen kan den konservative kunsthistorikeren si; "her ser du hvordan Rembrandt visker ut Rafaels motiv" eller *"you see where it goes wrong."* Vil en dyktig

fotballtrener forsøke å isolere et aspekt ved spillernes handlingssammenheng ved å peke på og kritisere den?

Ut fra det tredje siterte utsagnet *"You must hear this bar as an introduction"* blir musikkstudenten bedt om å lytte til en notelinje. En viktig forutsetning ifølge Johannessen (1994) er;

... to be able to make use of this hint one has to be well versed in the actual musical tradition and possess more than the average amount of musical sensitivity and fantasy. If these conditions are fulfilled the hint will probably enable us to reorganize the piece of music perceptually in such a way that things hang together in a non – disturbing manner. The puzzlement has gone (s. 232- 233).

Det er også mulig å forestille seg at liknende forutsetninger bør være tilstede hos kunsthistoristudenten og fotballspilleren. Kunsthistoriestudenten kan bli veiledet og bedt om å aktivt se de bibelske motiv hos Rembrandts malerier på en annen måte. Er det også slik at den dyktige fotballtreneren forsøker å gi hint til eller eksempler på hva spilleren (til enhver tid) bør gjøre?

Den fjerde og siste bemerkningen *"You must phrase it like this"* understreker at imperativet bare kan fungere som et beskrivende hint som søker et prøvende eksempel. For musikeren er det et spørsmål om å lytte og repetere og kanskje til slutt gjøre repetisjonen til en del av repertoaret. *"In this kind of communication it is taken for granted that the addressee is able to react immediately to the particular phrasing without further ado"* (Johannessen 1994, s. 233). Her hjelper ikke ordene lenger, og istedet må handling og respons ta over praksisen. Det er med andre ord eksempelet som spiller den største rollen. En malerstudent kan for eksempel få beskjed om å male en nøyaktig kopi av Rembrandts *Kristus preker syndenes fortatelse*. Er det også mulig å forestille seg en profesjonell fotballtrener som legger vekt på eksempler og utsagn av typen "gjør det på denne måten?"

Det er verdt å merke seg at bruken av alle de fire utsagnene, ifølge Johannessen (1994), forutsetter en tilstedeværelse³⁸ eller en situerthet i praksis. En tilstedeværelse som i stor grad forutsetter et fortrolig aspekt ved praksis og kunnskapsbruk. Den grunnleggende praksis kan muligens tendere mot at; *"the inexpressible will be–inexpressible-contained in what has been expressed"* (Engelmann 1967, s. 7). Hvis en fotballtrener praksis forholder seg på en statisk

³⁸ Her er det etter mitt skjønn mulig å se en interessant likhet mellom Wittgensteins estetikk og Heideggers begrep om ethos. Sett i sammenheng med følgende sitat; *"I see what I see. And the familiarity can only consist in my being at home in what I see"* (Wittgenstein 1980, s. 165) ... "I immediately grasp a particular rhythm of the picture and stay with it, feel at home with it, so to speak (s. 79), kan fortroligheten ved det å bo eller være hjemme i en bestemt praksis sammenlignes med Heideggers praktiske forståelse (Sorge). Det er særlig musikken som Wittgenstein fremhever som et paradigmatisk eksempel på det å være hjemme uten å forstyrres. Johannessen (1994) begrunner dette med at; *"We are not here as easily as elsewhere seduced into believing that its meaningfulness has something to do with anything outside music"* (s. 243).

uutsigelig fortrolig måte, der handlinger og reaksjoner i all hovedsak bare kan vises i praksisutøvelsen, så er ikke det uproblematisk verken i forhold til en forsker som undersøker den type praksis eller vurderinger knyttet til trenerens formidling til spillerne. Der er ikke sikkert at en estetisk fortrolighetskunnskap faktisk bidrar til bedre prestasjoner og en tilstrekkelig felles forståelse av hva som må til i en prestasjonskrevende praksis:

(A)ll that Aesthetics does is `to draw your attention to a thing`, to place things side by side`. He said that if, by giving `reasons` of this sort, you make another person `see what you see`, but still `doesn't appeal to him, that is `an end` of the discussion (Johannessen 1994, s.235).

Fortrolighetskunnskapens formidlingsfunksjon er altså ikke gitt og kan ikke tas for gitt. Særlig kan det være grunn til å anta at en (mangelfull) relasjonell fortrolighet mellom for eksempel treneren og spilleren påvirker et lags prestasjoner. Når dette er sagt, så forutsettes det at en utlegning av fortrolighetskunnskapens formidlende funksjon basert på Johannessen (1994) kan overføres på andre sammenhenger. Som en dristig analogislutning fra kunstens estetiske situasjoner til andre estetiske situasjoner, så stilles et grunnleggende spørsmål om hvordan en fotballtrener bruker språket i estetiske situasjoner? Og hva kan sies å ligge til grunn for trenerens bruk av språket? Blant annet slike spørsmål ligger til grunn for en empirisk beskrivelse og analyse av fotballtrenerens praksis som presenteres i det neste kapittelet.

Kapittel 5

'Den autodidaktiske treneren'

Empiriske analyser av Harald Aabrekk sin profesjonelle trenerpraksis

I dette kapitlet beskrives og analyseres Aabrekks 'tause' kunnskapspraksis. Disse deles inn i tre kategorier i form av: Kunnskapens innhold, Kunnskapens tilblivelse og Kunnskapens funksjon. Denne tredelte kategoriseringen er hentet fra Rolfs (1995) sammenfatning av den tause kunnskapens natur i boken *Profession, Tradition och Tyst kunskap*. Inspirert av både Polanyi og Wittgenstein presenterer Rolf (1995) de tre forestillingene om taus kunnskap som kan utlegges på følgende vis. Den første kategorien, *kunnskapens innhold*, fokuserer på hva treneren vet eller kan. Med et søkelys på påstandsutsegn, vurderinger, holdninger og ferdigheter er intensjonen å undersøke et bestemt teoretisk aspekt av trenerens yrkeskunnskap. *Kunnskapens tilblivelse* utgjør den andre kategorien som retter oppmerksomheten mot hvordan treneren har tilegnet seg det han vet. Det legges vekt på å belyse faktorene og prosessene som har gjort at treneren vet eller kan akkurat dette. Faktorer som erfaring, trening/øvelse, fortellinger og mester-lærling forhold kan her være aktuelle tilblivelsesdimensjoner. Betydningen av mester-lærling forhold og samspillet mellom teori (påstander) og praksis (ferdigheter) vil diskuteres og vies spesiell oppmerksomhet. Den tredje kategorien omhandler *kunnskapens funksjon*, der trenerens evne til å mobilisere sin kunnskap i praksis står sentralt. Det er altså snakk om hva treneren anvender kunnskapen til som innebærer alt fra å forklare, beskrive, ordne, sortere, til å forutsi, handle og manipulere. Empirien består hovedsakelig av intervjuer men i tillegg også av videoanalyser av treneren. Videoanalyserne kommer inn under kategorien om kunnskapens funksjon.

Kunnskapens innhold

En beskrivelse av kunnskapens innhold retter søkelyset på hvilke ferdigheter, vurderinger og holdninger treneren besitter. Aabrekk redegjør for sine ferdigheter på følgende måte:

1) Ja, det e jo. Det starta jo med ein bevisstgjøringsprosess, ein teoretisk prosess som å e ei læringsform. Så bruka vi analysa og testing. Testa på fysikk, utholdenhet, maks o2 og teste fart og vi analysere kampane, slik at me får fram så objektive testa og analysa som mulig. Og då får vi referansa som vi kan presentera for spelerane som dei kan forholde seg til lettare enn synsing og berre ein sånn prat ... Og då ser ein at det ligg arbeid bak vurderingane i

forhold ka vi prioritera og trenar på, ka vi må forbedra og korleis vi kan begrunna laguttaket. Konsekvensa e det her heile veien.

Aabrekk gir ikke bare uttrykk for at han tar i bruk teoretiske prosesser og ulike tester, men også andre ferdigheter har betydning;

2) På intuisjon då, det e ikkje så lett å følge med, i alle fall det bevisste sinn klarar ikkje å følge med. Det e sånn eg ha skjønt det ... Når du e på treningsfeltet, når treningen starta, du kan ha feber og vere sjuk, men når treinga starta så e du der altså. Då kan det vere natt og dag alstå. Det som skjedde ti sekund i forkant har ikkje noko betydning. Men på det intuitive, så e eg rimeleg trygg.

I det første sitatet er Aabrekk opptatt av å anvende *”så objektive testa og analysa som mulig.”* Det kan være flere grunner til dette. Blant annet sier han at det er viktig å vise *”referansa som vi kan presentera for spelerane”* som for eksempel i forbindelse med å *”begrunna laguttaket.”* Anvendelsen av tester og analyser får her en konkret begrunnelse i forholdet til spillerne. En annen begrunnelse for å bruke analyser og tester på spillerne kan sees i lys av at denne type analytisk praksis kan bidra til å gi treneren en spesiell form for profesjonell trygghet og sikkerhet som spillerne *”kan forholde seg til lettare enn synsing og berre ein sånn prat.”* Det kan være snakk om et aspekt ved en analytisk kunnskap som har en spesiell legitimitet i forhold til spillerne. Utfra det andre sitatet fokuserer Aabrekk på bruken av intuitive ferdigheter. Det legges særlig vekt på at intuitive ferdigheter er viktige *”når du e på treningsfeltet”* i form av at *”så e du der altså.”* Aabrekk antyder betydningen av en måte å være på i treningen som gjør at *”det går raskare,”* der han sikter til avgjørelser som foretas uten tidskrevende analytiske vurderinger. Han tilkjenner også at *”på det intuitive, så e eg rimeleg trygg.”* Det kan være at selve formuleringen av analytiske og intuitive ferdigheter som en påstandskunnskap bidrar til en form for profesjonell handlingssikkerhet (Denne antatte handlingssikkerheten står sentralt i analysen av både kunnskapens tilblivelse og kunnskapens funksjon, der den utforskes og vurderes nærmere). Dette er en generell beskrivelse av teoretiske og intuitive ferdigheter som treneren ikke har problemer med å artikulere slik at de kan forstås som en påstandskunnskapsform, der kunnskapen først og fremst kjennetegnes av at kan formuleres i en verbalspråklig dimensjon og belegges med analytiske metoder. Det finnes også flere sentrale momenter innenfor kunnskapens innhold; nemlig en kunnskap som gjenspeiler trenerens vurderinger. Spørsmålet er hvilke vurderinger treneren mener er viktige i en prestasjonskrevende praksis;

3) Ja, eg tenke nøye gjennom det, fordi eg e frykteleg oppteken av pedagogikken i det. Fordi eg benytta meg mykje av noko som ein kalle sjølv-organisering. Det vil seie at eg e veldig klar på ka eg ønskjer å oppnå, og då legg eg då utfordringa på spelaren, slik at det finnst eit visst antall muligheita å nå det. Å stimulera dei kreative eigenskapane for å komme dit. Der e eg ganske åpen på når det gjeld den meir individretta utviklinga og i forhold til laget så snevra det meir inn. Då blir kreativiteten definert utfrå å finne det mest gunstige handlingsalternativet innafor ei ramme. Kor det blir vanskelig å kommunisere, du treng ikkje vite av alle pasningsalternativa, men eksempelvis da, du kan finne dei mest gunstige alternative innafor noko få, derfor har vi sånne hovedknagga i bønn, sånn at me har et grunnspel, et grunnpasningsspel.

Aabrekk har bestemte ideer om hvordan han som trener kan utøve en best mulig pedagogikk i forhold til spillerne. Som et overordnet pedagogisk prinsipp fremmes begrepet ”sjølv-organisering” som kan anses som en forankring av en hel rekke resonnement og argument omkring det å være en profesjonell trener. I forhold til spillerne legges det vekt på åpne individuelle utfordringer og ”å stimulera dei kreative eigenskapane.” Intensjonen er å unngå å legge unødvendig mange detaljerte føringer som binder spillernes utvikling og prestasjoner. Ut i fra termen ”sjølv-organisering” er det ikke bare en vektlegging av kreative egenskaper uten at dette presiseres og underlegges et mer sammensatt syn på trening;

4) Ja eg har jo ein plan i bønn som går mykje på dei fysiske elementa, rundt periodisering; Også kor mykje du kan belasta folk og kor mykje tid du ha te restituering og korleis få effekt ut av treninga. Den fasen altså, når du trene bryte du jo ned, så det e jo liksom effekten av når det bygges opp igjen. Eg tenkje periodisering, eg tenkje periodisering i skallen også, at du treng overskudd mentalt òg. Det ligg alltid i bønn ut i frå ka eg gjer. Og eg e like opptatt av den individretta delen når det gjeld fysiske ting som utholdenheit, spenst, hurtigheit. Eg e like opptatt av det som ferdigheita med ball, vendingar og alt det der.

Et fokus på ”periodisering” eller det å tilrettelegge for riktig trening og belastninger både når det gjelder fysiske, tekniske og mentale ferdigheter er viktig for treneren. Funksjonen periodiseringen har kan knyttes til et grunnleggende perspektiv hos treneren; ”det ligg alltid i bønn ut i frå ka eg gjer”. Behovet for overskudd blant annet i forhold til ”korleis få effekt ut av treninga” synes å inngå i den ”individretta delen” av trenerpraksisen. Men Aabrekk er klar på at denne pedagogikken ikke må knyttes til en altfor instruerende måte å drive trenerpraksisen på;

5) B-kurs pedagogikken e jo litt sånn instruerande i form. Og eg har ho ein heilt anna måte å tilnærme meg på spelerane. Har dei vert igjennom situasjona der treneren legg premissane ... Det er mange måtar å lykkas på. Men utgangspunktet e kordan eg ønskje. For alle seie altså at ein ønskjer å stimulere dei kreative eigenskapane, ka betyr det?

B-kurs pedagogikken henviser til en organisert trenerutdanning som Norges Fotballforbund står ansvarlig for og som for Aabrekk representerer en altfor rigid og instruerende type pedagogikk. På svar på om hvorvidt en slik instruerende pedagogikk og formidlingspraksis er irrelevant i forhold til spillernes læring og ferdighetsutvikling utdyper Aabrekk sin vurdering;

6) Nei da, det meiner eg ikkje. Då blir det meir utdanning for meg, det har då, talentutvikling har bestandig vert ein kjepphest for meg, fordi eg ha meint at det ha vore for mykje talentutdanning. Eg ha meir tru på den utviklingsbiten. Utviklingsbiten føle eg vektleg eg mykje meir enn mange av mine kolleger. Dei e meir mot utdanning. Eg e meir opptatt av meir den enkelte i fokus å få han te å bobla altså. Få han te å bidra med det han kan. Det e viktig å få fram det uforutsigbare, mangfoldet, få fram det intuitive ikkje minst altså.

Treneren synes å forstå talentutdanning og talentutvikling som to gjensidig utelukkende motsetninger. Det antydes også at talentutdanningen har en dominerende funksjon i forhold til talentutviklingen når Aabrekk sier at ”utviklingsbiten føle eg vektleg eg mykje meir enn mange av mine kolleger.” Ettersom det her siktes til at det er trenerne som kan avgjøre hvorvidt det enten er talentutvikling eller talentutdanning som skal favoriseres, så dreies oppmerksomheten på trenerutdanningen. Etterhvert rettes et søkelys på hvordan et slikt dikotomt perspektiv eventuelt kan settes i sammenheng med et kollektivt og dominerende trenerperspektiv. Det at (talent)utdanning og (talent)utvikling fremstilles som to motpoler kan først knyttes til Aabrekks erfaring som instruktør ved trenerutdanningen i regi av Norges Fotballforbund;

7) Eg snudde ting litt på hauet ja. Eg ha litt andre oppfatninga ... eg e ... litt sta og litt eksentrisk, litt sånn derre opptatt av å ... Eg ha jo ein voldsom sjølvtilitt på desse tinga her (latter), men eg e veldig våken på at det e jæklig lett å bli sjølvgod ... Nei, altså, no e eg ikkje heilt oppdatert heller, selv om eg va instruktør der for nokre år tebake. I 1995-96 eller noke sånt ... men eg ha ein heilt anna tilnærming, tilnæringsmåte enn dei vanlegvis bli presenterte med på desse kursa ... Det va jo vranglære det eg va igang med der, det eg inviterte te.

Aabrekk har en klar oppfatning av at hans instruktørvirksomhet i Norges Fotballforbund var utradisjonell og ”ein heilt anna tilnærming.” Mer konkret oppfattet treneren dette som om påstandskunnskapen hans var ”vranglære” i forhold til den etablerte påstandskunnskapen i Norges Fotballforbund. Videre trekkes det en interessant parallell i synet på trenerutdanning og Aabrekks trenerpraksis.

8) Hvis eg bli veldig sånn å studera ting, då bli det utdanning for meg ... Det e derfor eg seie at å tenkje e eit nivå høgare enn å huske. Det har noke med at eg huska så jævla dårleg

(latter). Det trur eg på. Det e mange som huska veldig godt. Men det imponere meg meire folk som tenkje ... Eg trur andre måte å gjere det på, så som happening eller noko anna ... ein forelesar eller psykolog. Det kan godt hende det altså. Men for meg e det viktigast å vere der som fotballtrenar altså. Eg trur det e ein enorm ressurs. Det e ressursen. Den e så mangfoldig og manga gonga større enn alt det andre.

Her begynner man å ane en forbindelse mellom trenerutdanningen og Aabrekks trenerpraksis som kan knyttes til forskjellen mellom hvilke funksjoner forelesninger og foredrag kan ha sett ut i fra Aabrekks perspektiv. Og det legges ikke skjul på at det primære fokuset er rettet mot han selv som trener, der det er "viktigast å vere der som fotballtrenar altså." Å være fotballtrener og utøve trenerpraksisen for Aabrekk innebærer med andre ord å knytte seg mer til foredragsstilen enn å bruke forelesninger. Dette kan ha sammenheng med at;

9) I eit foredrag ha du lov te å vere litt personleg og litt provoserande, det meina eg ... Ja , meir foredrag enn forelesning. For eg ha ikkje ambisjona om å gjere det annleis. Det finnst jo folk som e mykje meir utdanna enn meg. Og kan sikkert meir fotball enn meg òg. Eg føle me ikkje komfortabel heller i ei sånn forelesningsøyemed. Men eg føle meg ganske proff på den foredragsbiten på ein måte. Og forelesninga dei e jo flotte dei òg, det e ikkje det eg meine eg å sei. Det e ikkje det eg gjer.

Det synes som om Aabrekk ikke avviser nytten av forelesninger og utdanning på en generell basis i et pedagogisk trenerperspektiv eller som en trenerpraksis, men at dette ikke inngår i Aabrekks vurderinger med hensyn til "sjølv-organisering" og måten å være trener på og utøve trenerpraksisen. Det går derimot frem at utdanning som forelesninger kan være givende og en kilde til interessant påstandskunnskap. Et slikt syn kommer klarere frem når det sies at;

10) Det klare pedagogiske, det e for meg ... derfor får eg og Nils Johan (Semb) som eg ha jobba med i mange år, så e jo han av en anna skule. Den Drilloskulen. Den som e veldig klar på at sånn og sånn gjer vi det? ... Eg va å hørte på hans hovedfagsoppgåva, det va ei forbundssamling sånn tidleg ... han e jo ein sånn pedagog veit du, fordjupning, skreiv hovedfagsoppgåva. Eg ha ikkje lest den. Eg va ihvertfall sånn imponert i måten han la det fram på, huske eg. Då va eg trenar i Sogndal då.

Aabrekk og Nils Johan Semb samarbeidet over flere år (1998-2003) som henholdsvis assisterende trener og hovedtrener for herrelandslaget. Synet på "Drilloskulen" og dens påstandskunnskap eller at "sånn og sånn gjer vi det" synes å bli akseptert. Det uttrykkes til og med en positiv holdning til Semb som en av Drillokolens tilhengere og hans forelesningsstil ("eg va ihvertfall sånn imponert"), selv om Aabrekk selv har antydnet at han ikke er fortrolig med den og at den ikke er en forkroppsliggjort ferdighet som inngår i trenerpraksisen.

De presenterte empiriske beskrivelsene som til nå har fremkommet kan sees på som mulighet til å belyse Aabrekks praksis i lys av hva en kan kalle et annet og dominerende trenerperspektiv i form av en kollektiv trenerpraksis. Det er med andre ord tale om en fremtredende gruppe av norske profesjonelle fotballtreneres praksis som kanskje har andre vurderinger knyttet til trenerpraksisen.

Praksisperspektivet til en gruppe fotballtrenere

En praksis inkluderer en gruppe eller en type felleskap som er spesialiserte på sitt felt. Gruppens praksis består av bestemte eksempler eller spesialiserte tilnærminger, modeller og prosedyrer som utgjør en del av praksisperspektivet. I en sammenheng med norske profesjonelle fotballtrenere er det interessant å lete etter et mulig kollektivt eksempel som fungerer på en samlende, profesjonaliserende (systematikk, rutiner) og praktisk nyttig måte. Det kan være hensiktsmessig å se utviklingen av et praksiseksempel over et lengre historisk tidsrom. I boken *"Eventyret Drillos"* (Holm, Larsen, Natvig, Sigmundstad & Olsen 1998) beskrives noe av det historiske grunnlaget for det jeg etter hvert vil forsøke å krystallisere som dagens dominerende trenereksempel:

"Norges Idrettshøyskole har hatt spesielt stor betydning for teoriutviklingen i norsk fotball. Da idrettshøyskolen så dagens lys i 1968, var det flere aktive eller tidligere fotballspillere som kombinerte toppfotball med akademisk, gjerne også pedagogisk og idrettslig universitets- og høyskoleutdanning. Kjell Schou Andreassen, Nils Arne Eggen, Tor Røste Fossen, Andreas Morisbak og Egil Olsen tilhørte alle denne kategorien. Allerede i midten av 1970-årene hadde de posisjonert seg i viktige fotballfaglige stillinger knyttet til fotballforbundet (utdanning og landslag) og toppklubber. På idrettshøyskolen fikk de et faglig miljø for forskning, debatt og utvikling ... Og det er åpenbart at denne generasjonen av trenere slo inn noen dører og var katalysatorer for at refleksjon, systematisk tenking, prioriteringer og planlegging ble knyttet til fotballspillet i Norge. Allerede fra midten av 1970-årene måtte de norske landslagsspillere venne seg til den analytiske tilnærmingen til spillet" (s. 31).

Det går fram at Norges Idrettshøyskole på 1970 tallet var et samlingssted for en hel rekke personer som introduserte en ny type 'tenking' om fotball. Utfra en akademisk inspirasjon og idealer basert på *"refleksjon, systematisk tenking, prioriteringer og planlegging,"* så var det skapt et nytt *"faglig miljø for forskning, debatt og utvikling"* knyttet til fotballspillet. Forskningen ble særlig videreutviklet på et akademisk nivå av en bestemt person som fokuserte på *"den analytiske tilnærmingen til spillet"*; nemlig Egil "Drillo" Olsen. "Drillo"

var med på å danne en gruppe for ballspillforskning på idrettshøyskolen.³⁹ De bedrev en ”*virksomhet de selv definerte som `systematiske forsøk på å beskrive, forklare og eventuelt forutsi de forhold vi har med å gjøre i ballspill`*” (Holm et. al., s. 37). ”Drillo” skrev utfra ballspillforskningstemaet en hovedfagsoppgave om ”*Scoringer i fotball*”, der oppgavens andre del fokuserte på statistiske analyser av data. På bakgrunn av 19 problemstillinger rettet Egil Olsen søkelyset på hvordan scoringer i fotball oppstår. Holm et. al. (1998, s. 38) oppsummerer på følgende vis oppgavens betydning for Drillos fotballforståelse:

”Vi kan konstatere at flere av slutningene som trekkes, har preget Drillos fotballfilosofi. Han slår blant annet fast at sannsynligheten for å score mål ikke er større når eget lags keeper setter i gang spillet enn når motstanderens keeper er igangsetter. Dette har sammenheng med hans syn på at det i fotball ofte er viktigere hvor ballen er, enn hvem som besitter ballen. Ellers peker undersøkelsen på andre interessante forhold: 1) Ballen skifter eierlag svært ofte. Det er svært sjelden at et lag scorer etter å ha hatt ballen i en lang periode. 2) Over halvparten av alle scoringer kommer etter to trekk eller færre”.

Egil Olsen videreutviklet ideene og slutningene fra hovedfagsoppgaven, noe som kommer til syne i boken ”*Effektiv Fotball*” (Larsen, Olsen & Semb 1994). ’Effektiv fotball’ står for en spillestil basert på sonedeforsvar og gjennombruddshissighet, der spillestilvalgene er begrunnet utfra kvantitative analyser og sannsynlighetsberegninger av hva man antar er mest mulig effektiv atferd på en fotballbane (forutsatt at man ønsker å vinne fotballkamper). Fra 1990 til 1998 fikk Egil Olsen mulighet til å omsette sine ideer og sin analytiske tilnærming til praksis som landslagstrener. Med 16 tap, 46 seiere og 26 uavgjorte kamper som kulminerte i to VM sluttspill i løpet av trenerperioden, samt en andre plass på FIFA rankingen, ble Egil Olsen tidenes mest suksessrike norske landslagstrener. Egil Olsens resultatsmessige suksess som landslagstrener er gjenstand for mange forklaringer. To professorer i idrettsvitenskap, Goksøyr og Olstad (2002), utdyper i denne sammenhengen noe relevant i forhold til hvilke forestillinger som kan være interessante aspekter ved suksessen;

”Hva med personen Egil Olsen, som med nedturen under hans etterfølger står fram som en stadig mer attraktiv forklaring på suksessen fra det tidlige 90-tallet? Egil Olsen var kanskje vel så mye fotballentreprenør som vitenskapsmann. Han samlet ideer og erfaringer, satte dem i sammen i system og søkte etter praktiske løsninger. Den norske fotballvitenskapen, som han sto fadder til, hadde positivismen som modell: Ved hjelp av analyse og beregninger kunne den ’egentlige’ virkeligheten under overflaten avdekkes. Sikre svar kunne gis uavhengig av tid og rom; effektiv fotball

³⁹ I boken *Eventyret Drillos* nevnes følgende personer som var med i gruppen; Karen Fladset, Andreas Morisbak, Odd Kjørmo, Jostein Wigum og Alfred Morgan Olsen.

ville i prinsippet være den samme på hardfrossen bane i Finmark som på Copacabanas strender. Ulike tradisjoner, historie og kultur var uinteressante, eller utgjorde først og fremst et pedagogisk problem” (s. 277).

Det går fram at foruten treneren og personen Egil Olsen representeres ”den norske fotballvitenskapen” uten at verken personen eller vitenskapen blir stående igjen som enkelte isolerte årsaksforklaringer. Utfra ”analyse og beregninger” tolkes Drillos fotballfilosofi som et positivistisk prosjekt, der ’Effektiv fotball’ i prinsippet vil fremstå som en kulturuavhengig fotballfilosofi som kan gjennomføres uten alvorlige praktiske hindringer og sosiale friksjoner av alle profesjonelle trenere. Det som kan ligge i Goksøyr og Olstads (2002) karakteristikk eller i forlengelsen av den er at en trenerpraksis som et positivistisk prosjekt nettopp beslutter å stanse ved bestemte premisser, regler og prinsipper som i et begrep kan kalles for *effektiv fotball*. Det kritiske i en beslutning om å gå inn for en systematisert effektiv fotball er at refleksjonen og aksepten av andre trenerpraksiser anses som mindre relevant. Det er som om man ikke vil skyte tankekjeden og forståelsen av effektiv fotball som en trenerpraksis lenger bakover. Det er etter mitt syn ikke nødvendigvis det positivistiske trenerprosjektet som i seg selv bør være gjenstand for kritikk, men de eventuelle normative standardene som er knyttet til det. Påstandskunnskapen som effektiv fotball står for kan nok i stor grad formuleres, prøves, endres, telles og trekkes konsekvenser av osv.. Hensiktsmessigheten av denne påstandskunnskapen er utvilsomt nyttig for trenere, men den understøtter ikke nødvendigvis mer vage, tause, usikre og flertydige aspekter ved trenerpraksisen. Det vanskeliggjøres ihvertfall hvis det insisteres på at man har en privilegert tilgang til den ’egentlige’ virkeligheten som Goksøyr og Olstad (2002) beskriver. Det er imidlertid kanskje ikke først og fremst viktig å ta stilling til hvilket trenerperspektiv som bør foretrekkes, men å vise at de på et (ontologisk) nivå er gjensidig avhengige av hverandre. Det er mulig å begynne et slikt resonnement hvis man antar at den effektive fotballens (statistiske) logikk trenger spillets uforutsigbarhet; at struktur behøver kaos; at påstandskunnskap avhenger av fortrolighetskunnskap. Uten å måtte foretrekke et annet trenerperspektiv enn hva effektiv fotball og dens statistiske analyser representerer, så er det mulig å vise til at en innføring av statistikk som fotballens språk på et vis er et kunstig språk som allerede forutsetter et annet ’språk’. Statistikkens logikk som, hvis den anvendes som en privilegert og dominerende tilnærming til fotballspillet og trenerpraksisen, blir selv et logisk problem. For problemet (logisk sett) er at hvis en svoren fotballanalytisk trener (for eksempel Egil Olsen) mener at alt som foreligger kan forelegges i statistikkens fotballspråk, så er det en fare for at anerkjennelsen av det som er og erfares i en trenerpraksis holdes skjult. Med et positivistisk

bilde av praksisen og ulike tolkning av den er det mulig se noe av potensialet for omfanget og utbredelsen av et eksempel. Omfanget synes også å gjelde norske fotballtrenere på en bred geografisk basis:

”Samtidig ble fotballspillet teoretisk utviklet i det norske akademiske fotballmiljøet med base i Norges idrettshøyskole. Denne akademiske fotballforståelsen fikk hegemoni, takket være den vitenskapelige prestisjen og utrettelige misjonærer som Nils Arne Eggen. Som han selv skriver: ’Fotballkunnskap ble spredt ut over hele kongeriket, fra Bjørnevattn i nordøst, der trener og forbundsstyremedlem Herbert Ravndal regjerte, til Lindesnes i sør – jada, vi holdt C-kurs også der! Og derfor kommer landslagsspillere i dag like gjerne fra Grue i Finnskog i øst og Ulsteinvik og Fjærtøfta i vest, som fra Oslo, Bergen og Trondheim. Her finner vi norsk fotballs kanskje fremste konkurransefortrinn’” (Goksøy & Olstad 2002, s. 261).

Fotballkunnskapen ble effektivt spredt over hele landet og bidro til at *”Denne akademiske fotballforståelsen fikk hegemoni.”* Dette kan også forstås i sammenheng med de nå offentlig inkorporerte og kjente begrepene som *”Break-down,”* *”Push up,”* *”gjennombruddshissighet”* og *”Flo-pasningen.”* Den geografiske spredte populariteten og begrepsbruken hadde et vitenskapelig prestisjemessig grunnlag. Et prestisjemessig grunnlag som også berørte blant andre flere landslagstrenerne som utøvere av en akademisk analytisk fotballforståelse:

”I sentrum sto ’Drillo-fotballen’ på A-landslaget for herrer. Denne spillemåten ble tatt opp og kopiert av U21-landslaget, og kom også til å ligge i bunnen for kvinnelandslagets framgang. Trenerne som Even Pellerud og Per-Mathias Høgmo var typiske representanter for en ’gjennombruddshissig’ måte å spille fotball på” (Goksøy & Olstad 2002, s. 267).

Det er nå mulig å skimte konturer av et omfang av eksemplarisk praksis eller praksiseksempel som er dominerende blant mange fremtredende norske fotballtrenere, selv om eksemplene ikke er tydelige enda. Even Pellerud, Per-Mathias Høgmo, Nils Arne Eggen, Egil Olsen er kjente eksponenter for en mer eller mindre gjennomført Drillo-spillestil. Det synes å fremtre et trenerfelleskap som vektlegger og er enige om betydningen av en analytisk tilnærming til fotballspillet. Goksøy og Olstad (2002) oppsummerer på følgende vis:

”Fotballens ’maktfelt’ ble preget av prinsippene for en slik ’effektiv’ fotball på norsk. Det ble, på litt ulike måter, foredratt av udiskutable autoriteter som Olsen og Eggen. De ble sentrale i trenerutdannelsen. Og de ble også brakt videre gjennom bøker, aviser og fjernsyn. Landslagssjefen selv og flere av hans trenerkolleger ble faste kommentatorer i fjernsynet, mens hans unge elever brakte den formelle spilleranalysen ut til avisleserne. Landslagets resultater under Egil Olsen påvirket

norsk klubbfootball, som i større eller mindre grad kom til å overta denne måten å spille på” (Goksøyr & Olstad 2002, s. 267-268).

Alt fra fotballtrenerutdanning, kjente begreper i offentligheten, bokproduksjoner, mediaomtale, fotballtrenerpraksis til klubbfotballspillestil og landslagsspillestil kan ha en fellesnevner eller sies å utgå fra en spesiell praksis. Mer konkret er det klargjørende å beskrive hvilke eksempler som er sentrale i en analytisk fotballtrenerpraksis. Det kan grovt sett skilles mellom kampanalyse og spilleranalyse.

Kampanalyse inkluderer en kartlegging av mange dimensjoner ved fotballspillet både for eget lag og motstanderlaget. For eksempel analyse av scoringen eller scoringsperioden, sjansanalyse, fysiologiske arbeidskrav, effektivitet knyttet til antall og lokalisering av dødballer osv. Av spilleranalyser er det ikke så mange versjoner i form av individuelle ferdigheter, taktiske-tekniske ferdigheter og suksess-ratio både på individuelt og lagnivå. På bakgrunn av et arsenal av analytiske redskaper uttrykkes at; *”Fotballfaglig kunnskap fra kampanalyseundersøkelser har utviklet og preger vår fotballforståelse ... I lang tid har både trenere, lag og forbund vært opptatt av å observere motstandere i forkant av kamper”* (Larsen, Olsen & Semb 1994, s. 141). Sett i sammenheng med at en ballforskningsgruppe allerede på 1970 tallet begynte å observere, begrepsfeste og tallfeste prioriterte fakta, vitner dette om en nøye og privilegert bestemmelse av relevante fakta og eksempler. Det er verdt å merke seg at relevante fakta praktisk talt blir forstått som det som kan inngå i målbare tallstørrelser. En teknisk nyvinning kom med det analytiske redskapet *Mastercoach* midt på 90-tallet, der videoopptak og datamaskinen ble koblet sammen. Fordelen med dette verktøyet var at en kunne digitalisere de enkelte situasjonene i en kamp og rimelig enkelt velge ut situasjoner for å vise spillerne. Egil Olsen (2004) sier blant annet at;

”Analysen kunne vise at Myggen hadde gjort to pasningsfeil. Dersom Myggen hadde protestert, noko han sjølvsagt aldri ville ha gjort, kunne eg ha henta feilpasningane fram på storskjermen på tre sekund” (Intervju i Forskerforum 2/2004).

Et eksempel på nyutviklede digitaliserte analyser brukt i en pedagogisk sammenheng kan peke på et annet aspekt eksempel. En grunnleggende karakteristikkk av dette eksemplet synes å være på å forbedre og perfektionere teori, metode og kunnskap i lys av fakta. Utfra blant annet digitalisering og en økende mengde publisert litteratur (for eksempel Eggen 1983, 1999; Larsen 1992, 1994; Olsen 1973, 1987) antydes det at forbedringer av kunnskap og metodiske teknikker på basis av etablerte fakta er indikatorer på et analytisk eksempel som søker en større presisjon i forhold til fakta og for dermed å oppnå et skarpere fokus på fakta. Større

teoretisk og kunnskapsmessig presisjon kan også sies å være et formål for det analytiske eksemplets forskningsbaserte praksis. På denne bakgrunn synes intuisjonens eksempel eller praksis å ha mindre betydning eller en underordnet funksjon i fremhevelsen av eksemplet. Det er ikke dermed sagt at fotballtrenernes analytiske praksiseksempel avviser eller forkaster Aabrekks autodidakte pedagogikk, men at eksemplet ikke vektlegger et slikt aspekt ved trenerpraksisen. Egil Olsen antyder også at intuitive og autodidakte dimensjoner finnes i hans praksis;

”Jeg kan ikke si hvor mange timer jeg har stått og drillet en bakre firer ... men ikke helt sjelden dukker det opp situasjoner der jeg tenker: Det har jeg ikke vært borti før, det har jeg ikke tenkt på” (Holm et. al.1998, s. 100).

Selv om tilstedeværelsen av samtidige gjenkjennende - analytiske situasjoner registreres ut i fra Egil Olsens perspektiv, så er det indikasjoner på at denne beskrivelsen ikke spiller en avgjørende rolle for hans trenerforståelse som et eksempel på en analytisk trenerpraksis. Det er særlig ett forbehold som kan fremheves på baggrunn av en empiri som fokuserer på en analytisk trenerpraksis og Aabrekks vurderinger knyttet til den.

Det analytiske eksemplet behøver ikke bare forstås som en begrepsdemonstrasjon eller som en rigid og lite fleksibel begrepspraksis som er strengt avledet fra en analytisk regel. Det kan være slik at et analytisk eksempel alltid går utover det som skal eksemplifiseres. Anvendelsen av en analytisk eksempel hos de analytiske trenerne kan selv sies å skape normer for hvorledes regelen skal forstås. På en måte kan det være slik at treneranvendelsen sprenger regelen. Med andre ord er det omdiskutert hvorvidt trenerne med en analytisk tilnærming (regelen) følger det analytiske eksemplet på en mer slavisk og rigid måte; eller om deres evne til å se aspekter er mye mer forskjellig og komplekst enn hva det analytiske og vitenskapeliggjorte trenerperspektivet kan gi inntrykk av. Det forrige sitatet fra Egil Olsen kan indikere at trenerpraksisen ikke er ’fastlåst’ på å vurdere nye situasjoner kun ut i fra et kjent analytisk perspektiv. Men det empiriske grunnlaget er altfor lite til å trekke noen klare konklusjoner vedrørende den analytiske begrepspraksis. Her der det tilstrekkelig å vise at det finnes et dominerende artikulert trenerperspektiv (”Drillokolen”) som i et artikulert perspektiv står i motsetning til Aabrekks begrep om *”sjølv-organisering”*. Dette er en viktig distinksjon som kan sies å ligge til grunn for en videre presentasjon av Aabrekks vurderinger og trenerpraksis. Trenervurderinger som kan sies å bli reflektert i flere artikulerte konsekvenser av hva en analytisk og instruerende trenerpraksis kan medføre;

11) Du berre er instruerande og målet er å ta imot heile vegen, og då trur eg at ... Det e hemmande både for meg og spelaren, trur eg. Og spesielt på lang sikt. Den e veldig langsiktig denne måten å tenkja på. Eg høstar kanskje litt for seint. Kanskje ein ska balansere annerledes, dette med å fylla på og høste. Det e klart det og at eg skjønna at det å vere militær og vere at sånn og sånn og sånn ska du gjere det ... Så får du raskare resultat, det e eg ikkje tvil om. Det erkjenne sjølv eg. Men då blir du sånn eit år lykkas då, så går kurva rett nedover seinare. Hvis du går andre vegen, så går kurva hin vegen. Då blir du interessert som trener og, og du får lyst til å vere med heile vegen, så då ... Eg trur på det, men det tar lang tid, og det stella store krav til spelerans involvering.

Med andre ord betraktes en pedagogikk basert på "å ta imot heile vegen" i form av trenerens instruksjoner og "vere militær at sånn og sånn og sånn ska du gjere det" som hemmende ikke bare for spillernes utvikling, men også for treneren. Aabrekk setter et interessant likhetstegn mellom det han oppfatter som en utbredt intensjonell pedagogisk formidlingspraksis og sin egen utvikling som profesjonell trener. Det synes som om Aabrekk vil være skeptisk til en type påstandskunnskap som appellerer til en gjennomgående anvendelse av instruksjoner eller "å ta imot heile vegen" som ikke tar hensyn til et av sjølv-organiseringspedagogikkens sentrale premiss; nemlig det å "stella store krav til spelerans involvering" for å på den måten initiere en 'egen' ferdighetsmessig utvikling. I treårsperioden som trener for FK Haugesund (2003-2005) var han oppmerksom på hvilke utfordringer innføringen av en annen type pedagogikk medførte i forhold til ferdighetstrening;

12) Ein anna ting som eg håpa eg ska lykkas med her er jo at er eit veldig ungt lag som har det dreve mykje ferdighetstrening og e opptatt av ferdigheita. Det e ein meir enkeltmannsprestasjona i det som blir drive her, fordi at det, ein klare ikkje å gjere det kvar gong. Man klarar det ein gong, to gonger, tre gonger, desse her vendingane, skuddane, att det her sitte. Og då e det ein prestasjon for meg, ikke ein ferdigheit. Ein ferdigheit e for meg når du gjer det sånn ekstremt sagt ti av ti gange då. Då e du på ein måte tatt steget frå ungdomsfotballen og inn i voksefotballen, i den profesjonelle fotballen. For den e då avhengig av at du gjere jobben kvar einaste gong. Hundre prosent og fullføre. Det har tatt mykje av tia mi her, fordi dei va så øvelsesbaserte. Dei har problema me å bli voksne.

Det synes som om det å stille store krav til spillernes involvering står i motsetning til "ungdomsfotballen" som fokuserer mer på rigide øvelsesbaserte aktiviteter og prestasjoner som igjen anses som et utilstrekkelig bidrag til at enkeltspillerne selv stiller spørsmål ved hvordan de skal utøve aktivitetene. Selv om Aabrekks primære utgangspunkt er enkeltspillernes utviklingspotensial og involvering, så ser han det ikke som en motsetning til behovet for å organisere laget og lagtaktiske hensyn;

13) Ja, eg. Eg jobba litt utifrå at fotball og lagspell e individuelle eller individretta ferdigheita satt i system. Altså mangfoldet som du på ein måte utvikla enkeltspelerane utifrå. Personlege eigenskapar og fysiske, mentale forutsetningen og så vidare. Og det har styrt meg heile vegen, selv om eg har vert hovedtrenar stort sett alltid. Så har den individretta sia vært hjertebarnt mitt heile vegen. Vi organisere jo sånn i Haugesund og att eg har ansvaret for trenerteamet. Og har trenera som jobba på dei individuelle siane. Eg jobba og med spelerane her på samme måte som eg har gjort før.

Det er altså mangfoldet som kan utvikles utfra enkeltspillere eller "individretta ferdigheita satt i system" som er basisen for en sammensetning av lagspillet. Like viktig som spillernes fysiske ferdigheter er personlige egenskaper og mentale forutsetninger for å kunne iverksette og utøve en sjølv-organiseringspedagogikk. Videre utlegger Aabrekk om sin motivasjonelle vurdering at;

14) Det e liksom mi drivkraft ... og det ligg jo litt der. For når vi snakka om ei spelargruppe så e det ein utroleg masse kunnskap og kompetanse som ligge der då. Og som eg seie, eg følge jo nøye med korleis dei løyse ting. Eg e ein katalysator, føle eg, i måten eg jobba på.

Drivkraften eller motivasjonen knytter Aabrekk til mangfoldet av "kunnskap og kompetanse" i spillergruppen som et utgangspunkt for trenerpraksisen. Det kan altså synes som om det er et viktig aspekt for Aabrekkk å aktualisere spillernes ferdigheter ut i fra. Det er snakk om iboende spillerferdigheter og kunnskap som treneren ikke ønsker skal overkjøres av et trenerperspektiv som fokuserer på en formidlings- eller altfor instruerende praksis, men som bør utvikles på bakgrunn av at treneren heller er "ein katalysator." Noe av erfaringene som legitimerer dette trenerperspektivet settes i sammenheng med Aabrekks kjennskap til landslagspillere og deres utvikling av ferdigheter:

15)Ja, det e ein anna måte å jobba på, føle eg, ihvertfall når eg snakka med folk. Og det trur eg e litt sånn, eg stole jo på ... Desse landslagsspelerane mine. Ole Gunnar (Solkjær), (John) Carew, Steffen (Iversen), (Eirik) Bakke alle desse. Korfor ha dei blitt gode desse her. Den einaste fellesnevnen eg ha på desse her e at ingen av di ha hatt ein trenar som ha fått bestemta ka dei skulle gjera. Det gir meg eit ganske kick altså. Dei beste ha ikkje hatt noken som ha stått å sagt sånn og sånn og sånn (banker i bordet samtidig med at han sier 'sånn'.) Dei holdt på sjølv mykje. Dei ha bestemt sjølv ka dei skulle gjere. Dei ha fått fram sine eigenskapane ... Ja, det gjev meg ... Då kan det ikkje berre vere tull det eg drive med ihvertfall.

Treneren gir uttrykk for at de beste spillerne han har vært trener for og som kan sies å være en del av det ferdighetsmessige og kvalitetsmessige øvre sjikt av norske fotballspillere ikke har "hatt ein trenar som ha fått bestemta ka dei skulle gjera." Aabrekk tar altså en rekke elitespilleres måte å utvikle seg på til inntekt for et trenerperspektiv som ivaretar individuelle

potensielle ferdigheter på en best mulig måte. Dette kan forstås som en påstandskunnskap som gir en profesjonell trygghet og en praksisorientert og verdimesig begrunnelse uttrykt gjennom at det; *”ikkje berre vere tull det eg drive med ihvertfall.”* Søkelyset som er rettet mot individuell utøvelse og individuelle ferdigheter hindrer heller ikke Aabrekk i å formulere holdninger om for eksempel en mer generell lederstil;

16) ... Hvis du har den hierarkiske oppbyggingen (han visualiserer tankene på et ark foran seg) med ein trenar på toppen, så skjer verdiskapningen på tvers. Då blir markedet like viktig som spelargruppa som trenar. Du kan dele det ned på (tegner opp hierarki) hvis trenaren sitt her, med keeperen her og backane her, så skjer verdiskapningen på tvers ... Hvis du har ei keeper som slepp inn ti mål så e det ikkje hjelp i at spissen her scora ni. Sånn blir det då (tegner), då tapar vi 10-9, så derfor bli han like viktig som han, så derfor skjer ikke verdiskapningen rett opp til trenaren. Den skjer på tvers, då e alle like viktige. Dette e jo berre laget, så 11 her og 20 her, hvis det då e to skadar her, så blir reservane like viktig som han. Dette blir viktig å forstå, trur eg ... Korleis ein bygge sammen eit lag og sett sammen, og respektera hverandre. Det e viktig å ha ein ledar som skjønar det her. Og det e det eg trur framtida e blitt. Framtida e blitt sånn no at det e berre de dyktige lederane som overleve. Den gamle ledaren trur eg ikkje lykkast, sjølv om han eig heile bedriften sjølv eingong ... Og det e det vi, trur eg, har slete litt, fordi hvis di blir litt for avsålt, litt for aleine, (viser til arket igjen) ikkje får referansa, så går sjølvikkerheten og sjølvtiliten fort over til å bli selvgod. Du trur du kan alt, og så bli det ei jækli felle, fordi du får ikkje referansane.

Treneren synes å ha en ideologisk bevissthet om at verdiskapningen bør skje eller *”skjer på tvers”* og i form av en inkluderende og respekterende stil. Det er en ide på et påstandskunnskapsnivå om at relasjoner i en prestasjonssammenheng er viktigere enn enkeltindividene. Som en observatør av Aabrekks praksis husker jeg særlig godt en episode som illustrerer dette. Episoden refererer til forberedelsene foran en viktig kamp mot Ham-Kam høsten 2004;

17) Like før kampen begynner var alle spillerne og trenerne samlet i garderoben. Stemningen var 'fortettet', spent og preget av ordknappe kommentarer. Hver spiller konsentrerer seg om sine prestasjoner, mens Aabrekk går frem til hver enkelt spiller og tar de i hånden. Før han går ut av garderoben tar han også meg som observatør i hånden (jeg hadde ingen intensjoner om å ødelegge stemningen, så derfor hadde jeg plassert meg mest mulig 'usynlig' i et hjørne ved garderobebeutgangen), deretter avslutter han med ordene "alle e med."

Sjølv- organiseringspedagogikken innebærer altså et perspektiv på leder eller trenerrollen som anerkjenner kollektive prestasjoner og at alle kan bidra på sitt vis. På slutten av sitatet knyttes denne 'kollektivistiske' holdningen også til betydningen av å være åpen for nye referanser, hvis ikke *”så går sjølvikkerheten og sjølvtiliten fort over til å bli selvgod.”* I denne sammenhengen viser Aabrekk tilbake til hvilken makt treneren hadde før;

18) *Ja, så før så va vi trenera ein maktfaktor. Vi styrte og bestemte og va; bestemte kem som skulle kjøpast og selgjast, korleis me skulle spela og bestemte alt i klubbane i dei to tre åra vi var der. Som oftast i to år. I dag har vi ingen makt lenger. Altså, fagpersona innenfor fotballen har ikkje makt lenger. Klubbdirektøren, markedsdirektøren, sjølv spelargruppa har mykje større makt enn det trenaren har.*

Det går tydelig frem at treneren, ifølge Aabrekk, tidligere hadde mer makt til å bestemme over flere og viktige funksjoner i fotballklubben. Aabrekk beklager seg ikke i særlig grad over trenerens tapte makt, men ser det heller som en mulighet for treneren til å samarbeide;

19) *... Eg trur ikkje det e sunt at det e ein trenar som sitt å bestemme alt, men at det du lærer deg å jobba sammens med andre. For det e jo det fotball og e. Det e ikkje noko privat sak, ikkje sant. Du ska lære deg opp til å fungere sammens med andre, og det e dei miljøa som lykkas e dei som gjere deg god. Det e ein sånn gjennomgangsregel.*

Synet på treneren som en leder som "sitt å bestemme alt" er ikke et ideal som verken kan reduseres til og er egnet på et individuelt trenerferdighetsnivå eller klubbprestasjonsnivå. Istedet for å etterspørre mer makt i utøvelsen av trenerpraksisen og forsøke å befeste et "verdihierarki" (illustrasjon 16) er det et annet prestasjonsfokus som gjelder. Det er en kollektiv ide om prestasjoner som kommer fram ved uttrykket; "det e dei miljøa som lykkas e dei som gjere deg god" og det kan også settes i sammenheng med Aabrekks oppfatning og vurdering av sin egen person;

20) *Ja, altså eg e ein sånn type. Eg ser ikkje forskjell på folk, ka posisjon dei ha eller noke sånt. Det e uinteressant for meg. Alle e menneske. Å bry meg sjølv å bidra sjølv. Eg like ikkje sånne autoritære folk som ska fortella det at ... Då e eg litt sånn ...*

Like tydelig som at *sjølv-organiseringsmodellen* ikke kan basere seg på en altfor instruerende trenerpraksis (B-trenerpedagogikk) som tenderer mer mot en formidling med mulige og synlige autoritære trekk, så sier treneren at han misliker "autoritære folk." Det er her mulig å se en forbindelse mellom trenerens vurdering/oppfatning av seg og "sjølv-organisering," der begge er basert på en avvisning av et altfor dominerende autoritært aspekt ved praksisutøvelse. Aabrekk utdyper dette videre i en dypere verdimeisig begrunnelse;

21) *Ja der og då. Eg e trygge på, eg føle, eg bryr meg ikkje ... Eg e kanskje ikke så opptatt av om eg bli tatt med buksa nede for å sei det sånn. At eg ikkje kan svara på ting, det gjer meg ingenting. Tvert imot har det gitt meg et kick om at ... eg får opplevelse av ting eg ikkje kan altså som dekke andre dela av hjernen. Og det e jo den største ressursen vi har der. Om vi slår sammen alle folka, så e det jo mykje meir verdt det enn oljefondet. Det e ein mykje større*

ressurs som sitte over skuldrane te oss. Og det e derfor eg e med. Eg e med fordi eg føle eg lære nye ting og det e spennande, eg utvikla meg, eg lære.

Et viktig fokus for å prestere ut ifra *sjølv-organisering*smodellen er det som "sitte over skuldrane te oss." Denne ressursen vurderes som en positiv åpning ("gitt meg et kick") i forhold til hva treneren ikke kan og ikke har kunnskap om. Noe av tryggheten og drivkraften i trenerpraksisen knyttes til usikre situasjoner som ikke treneren kan svare på, men som er viktige fordi "Eg e med fordi eg føle eg lære nye ting."

Den "største ressursen vi har der" som Aabrekk snakker om kan imidlertid ikke reduseres til enkeltstående, private og isolerte faktorer som tilhører kun enkeltindividet (trenere, spillere, ledere, støtteapparat osv.);

22) Nei, eg, det eg ønskje å få fram e at ... det eg trur e viktig e at i framtida bli det viktig å bygge på relasjonelle ferdigheita. I framtida vil du ha tilgang te dei same mekaniske ressursane. Du vil ha hurtige, trege, tekniske spelera og laga vil kunne disponere mykje av det same. Og då trur eg det at å investere i ressursa oppi der, dei trur eg får eit forsprang.

Kategorien kunnskapens innhold er beskrevet i form av trenerens ferdigheter (analytiske og intuitive), vurderinger (sjølv-organiseringspedagogikk) og holdninger (inkluderende lederstil). Alle disse tre dimensjonene ved trenerens innholdmessige kunnskap kan betraktes som verktøy som treneren er avhengig av i sin praksis. Polanyi (2002) gir et eksempel på hvordan verktøy kan fungere på en måte som utvider vår oppmerksomhet og gjør oss i stand til å orientere; forestill deg at du er i en mørk hule der man må 'føle' seg frem ved hjelp av en stav. Det som en faktisk føler er inntrykket staven gir mot hånden, men hjernen omformer dette slik at vi bevisst oppfatter steiner, mose og annet underlag utfra stavens endepunkt. Det er som om man blir i ett med staven og den blir integrert i vår måte å oppfatte verden på. På en lignende måte kan trenerens interaksjon med mer komplekse symbolske verktøy som ferdigheter, vurderinger og holdninger forstås. Ifølge Polanyi (2002) kan de utgjøre forkroppsliggjorte verktøy som er trenerens måte å orientere seg og handle i praksis på. Neste del som handler om *kunnskapens tilblivelse* skal nettopp forsøke å belyse hvordan noen av disse verktøyene har blitt til.

Kunnskapens tilblivelse

I denne kategorien står særlig erfaringer fra utdanning og egen praksisvei sentralt i hvordan trenerens kunnskap blir til. Kunnskapens tilblivelse i en profesjonell trenerpraksis vil særlig dreie seg om forholdet mellom teori og praksis. I den neste illustrasjonen begynner Aabrekk å

snakke om hva han skrev om i D-trener oppgaven og hvilke innsikter det ga han. D-trener oppgaven er en avsluttende skriftlig prøve for å bli sertifisert av Norges Fotballforbund på det (den gang) høyeste fotballfaglige trenerutdanningsnivået i Norge;

23) D-trener oppgåva, der skrev eg om bruken av psykolog i forhold til trenergjeringa som ein prosess. Det va hovedtittelen og det va om indirekte-direkte bruk av psykolog i forhold til trenergjeringa. Og det va spennande, fordi utgangspunktet der va eg ha ein kamerat som hette Arne Vågen, som på det tidspunktet va sjefspsykolog i Førde, som no e i Sandefjord. Han jobba eg sammens med i nærmare fire år, så der va interessante ting, spesielt synst eg det som går på ledelse. Det at to eller fleire kan oppnå einigheit, men aldri formidla den. Det synst eg va, der vi dro han lengst ut og va mest fornøyd, føle eg ... eg og du kan godt være einige om filosofi og måten vi ska driva på og alt det der. Men overfor ei gruppe då, ei fotballgruppe, eit lag, så vil vi aldri klare å formidle einigheten. Bygga på at nokon likar dattera og andre likar mora, ikkje sant?

Utfra et samarbeid med en psykolog skrev Aabrekk en hovedoppgave om "bruken av psykolog i forhold til trenergjeringa som ein prosess." Ved å forske på egen lederpraksis overfor ei spillegruppe kom de fram til at det var store utfordringer knyttet til en pedagogisk formidlingspraksis, fordi det er vanskelig å formidle eller instruere slik at alle spillerne forstår det samme ved budskapet, selv om alle i gruppen forsåvidt kan være enige i budskapets innhold. De konkluderte med at "så vil vi aldri klare å formidle einigheten." Hvilke konsekvenser en slik innsikt har for den videre trenerpraksisen forsøkes belyst i de neste sitatene;

24) Ja, det kom jo fram underveis. I og med at vi jobba sammen. Og eg e veldig opptatt av målstyring og vere klar på ka vi ønske å oppnå og for å evne å stimulere dei kreative eigenskapane, så e det viktig at målet e klart og entydig ... Og når vi jobba sammen indirekte og direkte mot gruppa, så merka vi underveis at nokon va opptatt av den mentale prosessen, og andre va meir opptatt av dei tekniske fotballmessige siane. Det følte vi var lite heldig når vi skulle byggje sammen laget. Vi ønska å få ein heilhet i det, men vi klarte aldri å formidle den ... Det det enda opp med va dei store linjene, dei va det eg som tok, og han meir på virkemiddelnivå.

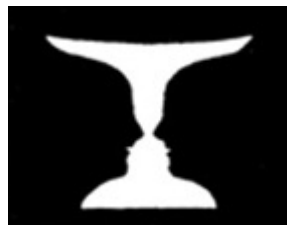
Aabrekk begynner å snakke om målstyring istedet for formidling. Målstyringen eller "dei store linjane" har til hensikt å klargjøre og formulere entydige mål for spillegruppen. Noe av intensjonen bak det pedagogiske strategiskiftet var kanskje å skape færre misforståelser og mindre uro omkring konkrete verbale instruksjoner og heller "stimulere dei kreative eigenskapane" utfra at målene i utgangspunktet ikke er forutbestemte og individualiserte, men krever en mer åpen fortolkningsinvolverende aktivitet fra hver enkelt spiller sin side. På bakgrunn av D-treneroppgaven kan en hevde at Aabrekk utviklet og artikulerte en kunnskap om formidlingens begrensinger på et teoretisk plan. Aabrekk utlegger dette videre som at;

25) ... Korleis to eller fleire kan gjere det utan å klare å formidle budskapet. Korleis ska me gjer det og ka kan ein formidle, og den korleis ein då i praksis ska jobba etter retningslinje når det gjeld sjølv-organisering. Så då e mi erfaring at det e viktig å vere klar på ka du ønskje å oppnå og at du let spelaren sjølv med sine eigenskapar løyse oppgåva ... det som spelerane på ein måte oppfatta og ser det e ikkje det som kjeme frå meg, men det som har vert innom din eigen hjernebark me dei referansa den enkelte spelaren har ... der og då ...

Dette er en teoretisert artikulering som allerede under oppgaveskrivingen ble en betydningsfull del av trenerens personlig kunnskap. Det vil si at Aabrekk tok i bruk et pedagogisk redskap som anvendes eller gir en bestemt retning til i den videre profesjonelle praksisveien. I det følgende illustrerer treneren hvordan det er mulig å peke på eller indikere at "det e ikkje det som kjeme frå meg, men det som har vert innom din eigen hjernebark" som han ønsker å 'formidle' betydningen av. Ved hjelp av ulike gestaltfigurer som anvendes på foredrag (se illustrasjon 9 om trenerens syn på foredrag) ønsker Aabrekk å vise muligheten for at spillerne fortolker på ulike måter og at *sjølv-organisering*spedagogikken nettopp kan ta utgangspunkt i en slik forståelse av mangfoldet av mulige spillerforståelser. På spørsmål om han tror at alle spillerne og øvrige deltagere umiddelbart forstår hva det siktes til med en slik type 'uklar' praksis svares det at;

26) Nei, det trur ikkje eg heller ... Forventningane e jo òg jævlig forskjellige. Det e derfor eg bruka den der ... (henviser igjen til gestaltbilder med figur-grunn motiver) ... Eg klare ikkje å formidle meg sjølv på sånne ting som det der. Så det e litt sånn ... Dei ha eg stjelt altså. Eg fann noko òg på internett då ... Eg plukka jo opp ting og skape ein samanheng. Noko sette eg jo i samanheng. Eg ha jo ikkje funne opp noko av det her sjølv.

Aabrekk viser igjen til en innsikt som Gestaltpsykologien klargjør i form av en en perseptuell dynamikk kalt "Figur og Grunn." Et eksempel som Aabrekk selv nevner er dette bildet:



Poenget som bildet kan vise er vår tilbøyelighet til bare å kunne rette oppmerksomheten mot en helhet eller en gestalt i gangen. Bildet er enten en hvit vase på svart bakgrunn eller to svarte ansikter i profil på en hvit bakgrunn. Det bildet man ser er figur. Det bildet man ikke

ser er grunn. Det er ikke mulig å se begge bildene klart samtidig, fordi man vil ende med å dvele ved det ene av dem ut i fra en søken etter en gestalt av gangen. Aabrekk bruker en slik forståelse som en illustrasjon på viktigheten av åpne usikre situasjoner som ikke krever en fastlagt og absolutt forståelsesperspektiv fra spillernes side som treneren forsøker å etablere. Trenerens resonnement kan muligens utlegges slik at den uavsluttede trener-spillersituasjonen er en åpen (ufuldstendig) gestalt og vil som sådan prøve å kreve oppmerksomheten (prøve å bli figur) så den kan avrundes og lukkes. Åpne gestalter vil alle kreve oppmerksomhet, men jamfør dobbeltbilde-fenomenet kan kun en gestalt av gangen bli figur. Det er altså tale om en påstandskunnskap som illustreres ved hjelp av gestaltfigurer hentet fra internett. Aabrekks påstandskunnskap om at ”*eg klare ikkje å formidle meg sjølv*” og at en type formidling ikke er en aktuell trenerpraksis for hans del får blant annet sitt uttrykk i bruken av gestaltfigurer. Denne teoretiske innsikten om formidlingens begrensinger (en påstandskunnskap) uttrykt ved hjelp av gestaltfigurer kan betraktes som en forutsetning, retningsgiver og forløper til hva Aabrekk i det neste sitatet etterhvert begrepsfester under navnet ”*sjølv-organisering*.”

27) Eg, måten, altså e utvikla gjennom mine personlege egenskapar. Eg trur eg e sånn person. Eg va sånn, og likte ikkje å bli hersa med av andre, og likte liksom å bidra med det eg kunne sjølv. Det har fulgt meg litt ... Nei, no snakker du med ein autodidakt! Eg har jo og plukka det opp en plass, eg har jo ikkje funne opp det her sjølv. Det som har vore litt artig, desse tinga som eg då jobba med då, det har ihverfall funka med dei beste, det har funka med dei beste spelarane eg har jobba med som Tore Andre (Flo), så har då andre blitt interessert i måten eg har jobba på. Den første gangen at eg skjønnte at denne pedagogikken kaltes for sjølv-organisering, det va jo når dei tok kontakt med meg gjennom Idrettshøgskulen ... Salvesen skreiv ei sånn bok som sette ord på litt og hadde litt meir teoretisk bakgrunn og bakgrunns materialet som gjorde at eg fekk ein større forståelse for ka eg egentlig drev med. Som ikkje va så bevisstgjort utifrå min verden, utifrå forskning eller teoretisk læring ... Han skreiv teori om noko eg ha jobba med frå gamalt av for å sei det sånn. For meg va det perfekt å få eit sånn teoretisk innblikk i ka ein jobba med i praksis og gå djupare i det.

Tidligere anvendte termer som ”*målstyring*” og ”*individretta*” ferdighetsutvikling får i denne illustrasjonen en teoretisk begrunnelse. Det er tale om en artikulering av ”*ka eg egentlig drev med*” som knyttes til et sentralt teoretisert aspekt i praksis. Sagt annerledes; Aabrekk har tilegnet seg en boklig teoretisert påstandskunnskap ”*som ikkje va så bevisstgjort utifrå min verden*” ved å artikulere begrepet ”*sjølv-organisering*.” Det kan synes som om praksis språkliggjøres på grunnlag av en etablert påstandskunnskap (boken av Salvesen). Dette betyr imidlertid ikke at det ikke eksisterte en profesjonell og kompetent fortrolighetspraksis forut for den teoretiske artikuleringen. I det neste sitatet undertrekes muligens Aabrekks primære

fortrolige binding til en allerede 'taus' uartikulert praksis som på et grunnleggende vis stod åpen for å bli artikulert i en språklig påstandsform;

28) Eg e meir ein sånn håndverkar på ein måte, som har lært håndverket gjennom den praktiske veien. Eg har ikkje lært kun gjennom teoretisk oppbygging, men gjennom å jobbe praktisk heile vegen oppover. Du ha egentleg ikkje tenkt igjennom det godt nok altså. Det e ikkje før no i dei seinare åra eg har skjont ka eg har dreve med.

Treneren sier at han har lært ikke bare gjennom teoretisk artikulering, men også "gjennom å jobbe praktisk heile vegen oppover." Her finnes det en interessant og etter mitt syn rimelig tolkningsmulighet på hva utsagn som "håndverkar" og "ikkje tenkt igjennom det godt nok" kan bety. Er det mulig å se utsagnene som et uttrykk for at en profesjonell praksis tenderer mot å utvikle seg selv uavhengig av våre eksplisitte intensjoner (påstandskunnskap)? I store deler av praksisveien har muligens Aabrekk vært preget av en intuitiv fortrolig kunnskapsdimensjon som ikke nødvendigvis har vært av en dårlig kvalitet, selv om praksisen skjer uten teori eller at praksis kan sies å eksistere forut for artikulering. Rolf (1995) er inne på et slikt perspektiv når han kommenterer Polanyis kunnskapssyn; "en central tanke hos Polanyi är, att kunskap kan fungera tyst utan att vi någonsin har artikulerat den" (s. 29). For å se at praksis kan ha en slik autonom tendens kan det være nyttig å huske hvordan forkroppsliggjorte verktøy ("målstyring", en verbal- eller formidlings-skeptisk trenermodus og "sjølv-organisering"-s-pedagogikk) gjør treneren oppmerksom på situasjoner han ellers ikke ville rettet oppmerksomheten mot (se kategorien kunnskapens funksjon for flere sitater om dette). Selv forut for, imellom og etter trenerens artikulering og forkroppsliggjøring av verktøy kan ferdigheter i praksis forbedres. For eksempel kan det forholde seg slik at lenge etter vi har bevisst sluttet å prøve på å forbedre bilkjøringsferdighetene (under kjøreopplæring), så vil vi fortsatt gradvis forbedre måten vi tar oss frem på i trafikken. På samme måte kan treneren utvide repertoaret av viktige likeartede situasjoner som gjenkjennes i kamp eller treningsaktiviteter (se mer om dette i kategorien om kunnskapens funksjon). Utfra dagens (teoretiserte) praksis er det ikke aktuelt for Aabrekk å gå tilbake til en fortrolig uartikulert praksis eller å kun gå "den praktiske veien."

29) Nei, det e veldig verdifullt altså for meg og, det tar meg frykteleg mykje vidare, føle eg. Sånn som eg og du pratte no ... så har det hjulpet meg følt altså. Fordi at den dagen eg ikkje utviklar meg, så då ska eg ikkje holde på med fotball, for da blir det berre vondt altså. Då får eg finne på noko anna. Eg e veldig metodisk på min måte å jobbe på, korleis eg ska køyre det, så e det veldig viktig for meg å få den teoretiske påfyllinga ... Eg ville ikkje bytta det bort med noko, å gå den praktiske veien. Den gamle håndverkarveien. Den kjellerveien, den tar lengre

tid, ikkje sant? Man kunne vel blåst igjennom på ein-to-tre år det eg har brukt 20 år på kanskje ... Men då hadde eg ikkje fått dei referansane underveis altså.

Det at Aabrekk synes det er viktig "å få den teoretiske påfyllinga" samtidig som at han ikke ville ha byttet bort "den gamle håndverkarveien" kan sammenholdes med betydningen av å formulere påstandskunnskap for å forbedre en praksis basert på fortrolighetskunnskap. Sitatet kan gi et inntrykk av at forholdet mellom artikulasjon og praksis etterhvert har blitt mer balansert i form av en økt bevissthet og systematisert praksis. Aabrekk sier nå at "eg e veldig metodisk" på en måte som indikerer en nærere relasjon mellom teori (påstandskunnskap) og praksis (fortrolighetskunnskap). I det følgende sitatet kommer betydningen av å utvikle og bearbeide intuitive ferdigheter sammen med analytisk erfaring tydelig fram;

30) Eg trur det at den største forskjellen e den erfaringslæringa, at du ha vert igjennom ein masse analyser, så bli du tryggare på å ta dei rette avgjørelsane altså. Etter å ha analysert og evaluert, litt fleire kampa og litt mer erfaring, du bli litt meir tryggare bli du. Det e på ein måte ein proaktiv jobbing og i forhold til neste kamp. Du ha og du får masse kunnskap som du kan bruke i neste situasjon. Det at du bli tryggare og meir presis på dei avgjørelsane du tar. Og då trur eg at det påvirker det intuitive og, det bli fleire intuitive avgjørelsa rett og slett. No har jo eg tatt med meg, for min egen del, den samme måten å tenke på heile vegen. Eg ha ikkje gått igjennomono noko sånn voldsom teoretisk læring, belæring og hard skolering. Det ha på ein måte utvikla seg jevnt og trutt altså.

Aabrekk fremhever "erfaringslæringa" som en avgjørende faktor i forhold til det å bli "tryggare på å ta dei rette avgjøralsane altså" og "det at du bli tryggare og meir presis." Sitatene indikerer en form for profesjonell handlingssikkerhet. Utfra det første sitatet foreslås et begrep om profesjonell handlingssikkerhet for å belyse påstandskunnskapens (tester og analyser) legitimitet spesielt i forhold til spillerne. På bakgrunn av dette sitatet er det også grunn til å inkludere intuitive ferdigheter i et begrep om en profesjonell handlingssikkerhet (begrepet er inspirert av Göranson 1990, som peker ut sikkerhet i handling som en avgjørende dimensjon i yrkeskunnskap(ingen), og dette kommer jeg tilbake til i drøftingsdelen). Videre sier treneren at "det bli fleire intuitive avgjørelsa rett og slett." Aabrekk synes å være klar over faren ved å bli for gjennomgående akritisk eller naiv overfor en stadig mer intuitiv praksis, selv om den til forskjell fra tidligere delvis er et produkt av en allerede artikulerte teoretisk forståelse. En av måtene som treneren muligens søker å unngå en naiv intuitiv praksis på kan settes i sammenheng med hva han selv kaller for en type 'oppvarming';

31) Eg må jo ha lært noko underveis. Eg må jo ha plukka opp ein del ting, det e jo ikke noko eg ha fått utlevert ved fødsel ... Eg e frykteleg fasinert i måten å jobba på. Det å varme opp

teoretisk trur eg ikkje det e så veldig mange andre enn eg som gjer. Når eg ska fordjupa meg i ting, så sjekka eg det ut, det ha eg heimeifrå. Frå ein nabo Jon Tolaas. Han lærte meg å varme opp. Han sa at skal du vekke opp noko her, så må du lese deg opp på det litt rundt. Ikkje på det du ska inni, men kanskje på det som tangera. Evne som bli fletta inn og som tangera. Det ser eg på mange ting altså. Derfor bli eg frykteleg fort fjern også, fordi eg kan sjå på ein film, så ha eg berre tenkt fotball. Også huska eg ingenting av filmen. Då ha eg tenkt på andre ting. Men det åpna meg altså. Hvis eg bli veldig sånn å studera ting, då bli det utdanning for meg.

Aabrekk gir uttrykk for at han er fasinert over en måte å jobbe på som innebærer ”å varme opp teoretisk.” Han sier at det å fordype seg eller ”å lese deg opp på det litt rundt” er en prosess som kan føre til at ”du vekke opp noko her” og som ikke nødvendigvis har å gjøre med et bestemt fokus og en nøye planlagt og forutsigbar utdanningstenking. Dette ser Aabrekk i forhold til det å studere og utdanning som en praksis som ikke på samme måte åpner opp forståelsen og muligheten for å tilegne seg ny kunnskap. Det er en oppvarming som ”åpna meg altså,” der åpningen eller forståelsen ikke hviler på eller er avhengig av en bestemt og konkret aktivitet ettersom ’tenkingen’ like gjerne kan skje under en filmvisning uten at den er istand til å forstyrre en teoretisk oppvarming. På spørsmål om hvordan og når dette oppvarmingsperspektivet oppsto svarer Aabrekk at;

32) Ein plass mellom 82-83 og 86-87. Midt på åttitallet ... Han va lektor på gymnaset på Eid. Han drive mykje med sånn derre parapsykologi, drøymetyding, vårt natteliv, dagdrøyming. Og han ser vi jo ikkje i dag, han Jon Tolaas⁴⁰. Med han før gikk vi jo tura, vi gikk litt rundt. Eg hengte meg på. Han, eg og hunden hans. Vi stod å preika. Han va interessert i ka eg dreiv med og eg va interessert i ka han dreiv med. Han coacha da meg egentleg ubevisst. Eller for meg ubevisst då. Eg hadde ein sånn voldsom trang te å stikke innom han når eg gjekk tur forbi der. Han va for meg ein lærd mann. Eg ha lært mykje av han. Eg ha tatt C-kurs, det va før D-kurs ... Då va eg veldig opptatt av den måten å trenå på. Eg såg så mange talent som blei øydelagt av måten å trenå på. 15-16 år ... men de va ikkje 1.60 og kunne vende med ball og den koordinasjonen. Og bli belært og lakkast med det. Og det ... det e ikkje tilfeldig altså, sjølv om det kan virke sånn. Og eg trur ikkje eg e dårlegare forberedt på trening enn dei som har skreve a te å altså. Tvert imot føle eg meg veldig godt forberedt. Føle meg veldig trygg på ... Det e ein veldig trygghet å sleppe å skrive opp alt. Då må du tenkje igjennom det du har.

Aabrekk mener at tilegnelsen av denne formen for teoretisk oppvarming utviklet seg fra omtrent på midten av 1980-tallet. En teoretisk oppvarming som gjør treneren istand til å være forberedt til trening uten å være nødt til å basere seg på en detaljert planlegging og nøyaktige

⁴⁰ J. Tolaas (f. 1939) er en forfatter, Cand. Philol. og lektor ved Eik vidaregåande skule. Tolaas har blant annet skrevet flere diktsamlinger og fagbøker om drømmeforståelse; *Fra vårt natteliv* (1984); *Paranormale draumar* (1985); *Fange i Beingrind* (1989); *Nattkino* (1992). Et gjennomgående tema hos Tolaas synes å være hvordan drømmene uttrykker seg på en metaforisk måte. For å være åpen for det skjulte innholdet i drømmene bør de tolkes i et metaforisk perspektiv. Eller som han selv sier i boken *Nattkino*; ”Nattespråket viser tolmødig og iherdig fram bileta sine til alle menneske kvar natt. Så har vi nok av øvingsmateriale om vi skulle få lyst til å setje oss i flyttevogna inn i vårt daglege liv.”

skriftlige nedtegnelser av treningssituasjoner eller på samme måte som de trenerne ”som har skrevet a te å altså.” Ut i fra samtaler med lektoren Jon Tolås fra Eid sier Aabrekk at han ble coacha ubevisst uten den gang å være klar over hvilken betydning en slik oppvarming skulle få. Noe av betydningen kan knyttes til en fotballfilosofi som favoriserer en måte å utvikle spillere på (”sjølv-organisering”) som står i motsetning til en observert trenerpraksis, der ”eg såg mange talent som ble øydelagt av måten å trenings på.” Det kan forstås som en tilegnet påstandskunnskap som istedet for å fokusere på ”å bli belært og lukkast med det” vektlegger at ”då må du tenkje igjennom det du har.” Hva dette innebærer videre sier treneren følgende om;

33) Dynamisk ... Eg trur at eg e sånn dynamisk fram og tilbake, fordi at eg har nokre knagga som eg e rimelig klar på, ikkje berre rimelig, men veldig klar på. Kommunikasjonknagga, dei vik eg ikkje frå, dei e bevisste. Også ... når du ha bevisst gjort dei, så ha du å på ein måte og bevisstgjort underbevisstheiten din som på ein måte seie ja til alt. At sånn vil eg ha det, og då bli den intuisjonen som kjeme fram på bakgrunn av dei problemstillingane tror eg bli reflekterte av det bevisste sinn ... det e noko av det dynamiske.

”Det dynamiske” kan peke på hvor sentralt det er å utnytte samspillet mellom teori (påstandskunnskap) og praksis (fortrolighetskunnskap), der det viktige består i at ”intuisjonen ... bli reflekterte av det bevisste sinn” i trenerens praksis. Aabrekk snakker om en form for ’systematisert’ bevisstgjøring av intuisjonen;

34) Eg seie te meg sjølv at underbevisstheiten den stole eg veldig på. Den seie ja te alt. Derfor e eg veldig kritisk i den fasen eg tar det inn te meg og lagrar det, fordi at når det kjem opp igjen som intuisjon og bobla fram, så e det viktig at det e bearbeid. Den aktive fasen, den bevisste fasen når eg tenkje igjennom problemstillingane, den trur eg e voldsomt viktig hvis du ska få suksess i den andre enden og få det opp igjen. Hvis du ikkje bryr deg om ting og bare får inntrykk, så vil du ikkje løysa det. I det ubevisste sinnet ditt nede der ein plass. Og når det kjem opp igjen, når det kjem opp igjen som om man seie ja te alt. Derfor synst eg det e viktig å vere bevisst i det øyeblikket du får ting te deg altså. Og det kan jo vere problemstillinga som går på balansen i laget og på det at ein lære enkeltspelera betre å kjenne, slik at man tilrettelegg neste trening på ein betre måte. Det at man bli utfordra på ting eller gjev feedback på det. Det kan vere forskjellig.

Det sentrale for treneren er å være kritisk til det som blir reflektert eller det som kalles for det ”dynamiske” og som for treneren forutsetter at ”det e viktig å vere bevisst i det øyeblikket du får ting te deg altså”. Det ”dynamiske” framstår her som det aspektet ved trenerpraksisen som gjør at underbevisstheiten er til å stole på. Betydningen av å være bevisst i øyeblikket konkretiseres til å gjelde tre aspekter ved trenerpraksisen, nemlig spillestil, kjennskap til enkeltspillere og tilrettelegging av trening osv.. Videre i kategorien kunnskapens tilblivelse

blir disse presentert i form av utfyllende empiriske eksempler. Å ta hensyn til slike aspekter ved trenerpraksisen er noe som Aabrekk ikke tar lett på, men det *”trur eg e voldsomt viktig”*. Grunnen til at treneren legger så stor vekt på slike aspekter kan skyldes at han er opptatt av å bearbeide, være *”dynamisk”* på bakgrunn av erfaringer som forutsetter *”å vere bevisst i det øyeblikket”*. Det er erfaringer som oppstår ofte, ifølge Aabrekk;

35) Eg får ihvertfall nye impulsa kvar dag, det meine eg. Det e nesten ikkje ei trening eg går ifrå der eg ikkje har med litt tankegods heim igjen altså. Og det synest eg e ei fantastisk følelse.

På bakgrunn av illustrasjoner som viser betydningen av det dynamiske og som gir Aabrekk *”ei fantastisk følelse”* er det mulig å gi et mer konkret eksempel på hvordan *”det dynamiske”* skjer i Aabrekks praksis. Eksemplet er knyttet til den siste treningskampen april 2005 som spilles bare en uke før den første seriekampen begynner. Det er med andre ord den siste ’testen’ for å sjekke ut de riktige spillerne for å se hvilke elleve spillerne som er aktuelle til den nært forestående seriekampen:

36) Hvis du tar kampen mot Fyllingen på laurdag. Eg ha jo gjort den analysen, og spelerane ska jo gjennom den før neste kamp. Der eg i etterkant ikkje ville ha bytta ut Bjørn⁴¹. Det har og litt med at eg ville ha satt han opp på topp, som eg veit i dag, så er det og eit anna moment som er inne i bildet; nemlig at Erik skulle få to gange 45 minutter, fordi det e lenge sia han har spelt, han ha vert litt sjuk og litt skadd. Det forstyrra meg litt. Og det ... kan aldri si aldri ka som va viktigast der, men i forhold til kampen på søndag. Det forstyrra meg, og i etterkant så føle eg att det dominere, att kampen på søndag dominere nuet. Det kunne kanskje gått annleis. Kan aldri sei det sikkert, men det e ihvertfall de eg ha med meg i vurderinga, at eg tok hensyn te neste helg der og da. Og det skjærpe.

Treneren synes å være usikker på om det ble foretatt et relevant bytte av spiller under kampen. Byttet gjelder to angrepsspillere *Bjørn* og *Erik* som kjemper om den samme plassen på laget. Noe av usikkerheten som fremkommer utfra en vurdering av spillerbyttet i ettertid er at *”kampen på søndag dominere nuet.”* Dette kan forstås som en intuitiv oppmerksomhet som under kampen ikke tillot en tidskrevende artikulering og språklig vurdering av relevansen ved spillerbyttet. I ettertid klarer imidlertid Aabrekk å artikulere seg fram til at *”eg i etterkant ikkje ville ha bytta ut Bjørn”*. En slik prosess viser betydning av å analysere intuitive avgjørelser eller å teoretisere praksis, noe som også uttrykkes ved utsagnet *”Og det skjærpe.”*

⁴¹ FK Haugesunds spillere som er involverte i trenings- og kampspillsituasjoner og som treneren gir sine vurderinger av er blitt anonymisert. De spillerne som Aabrekk ellers nevner i sammenheng med sin trenerpraksis er ikke anonymisert.

En slik trenerskjerping foregår som nevnt på flere måter, blant annet i utprøvingen av nye spillerkonstellasjoner;

37) Ja, no e vi inne i ein situasjon der vi har hatt for liten utprøving. Likevel så jobba vi med desse tinga her og prøve å sjå på korleis dei løyse det. Då går det an ihvertfall i dei fleste tilfella. Du ser det rimeleg fort også ka som går og ka som ikkje går.

Her er et konkret eksempel på ”og prøve å sjå på korleis dei løyse det” hentet fra Aabrekks eksempel på hva som skjedde under en seriekamp mot Hødd våren 2004;

38) Ja, konkret på den økta der ... ein venstrefot på høyreback e ikkje akkurat daglegdags. For det gjorde vi i kampen mot Hødd. Og han hadde på seg då ein liten kjapp ein, Myklebust. Rappfota angriper som scora mykje i fjor. Han eg valgte då. Vi hadde ein høyreback med høyrefot som e veldig hurtig. Og han andre då e venstrefot då og e sein. Men då såg eg at han va heilt annleis i den kula enn han andre altså. Inngangen og måten å løysa det på, der va han tøffare og rå. Han va jo heilt ute av kampen han derre kjappe. Og det gjev meg ein sånn oppsving personleg, når eg ser at her ... Og eg ser etter sånne ting. Eg ha ikkje noko sånn ferdige løysinga.

Treneren forteller om betraktninger knyttet til valget av to ulike spillere i høyrebackposisjonen. En artikulasjon som dreier seg om at den ene backen har fysiske ferdigheter i form av hurtighet til å demme opp for Hødd sin ”rappfota” angriper, men at han likevel ikke ble foretrukket på høyrebackplass på grunn av at en annen back ”va heilt annleis i den kula enn han andre altså”. Med utgangspunkt i åpenbare forskjeller i fysiske ferdigheter var dette et omdiskutert spillervalg. Den mindre hurtige og ’venstrefotsbaserte’ backen var til tross for sine underlegne fysiske ferdigheter istand til å prestere bedre, ifølge treneren. Det synes som om Aabrekks kjennskap til spillernes ulike ferdigheter ble avgjørende for at Myklebust ble satt ”heilt ut av kampen.” Denne erfaringen av å ha valgt riktig spiller ”gjev meg ein sånn oppsving personleg” og kan igjen vise og være et eksempel på at treneren ikke i unødvendig stor grad vil la seg hemme av ”sånn ferdige løysinga” i oppmerksomheten rettet mot trenerpraksisen. Det er ikke bare når det gjelder kjennskap til spillerne at ”ferdige løysinga” blir forsøkt utfordret i trenerpraksisen, men også i forhold til en utvikling av spillerrelasjoner og spillestil. På spørsmål om hvorfor treneren har valgt en noe uvanlig spilleformasjon sies det at;

39) Utgangspunktet va jo resultatata vi hadde og ein evaluering av spelarstallen. Vi e jo eit ungt lag. Vi sikta mot den voksenfotballen som toppen av 1 divisjon ha blitt med duellspel osv. Og den gjorde vi altså etter dårlege resultatata i forberedelsane. På La manga og i vinterturneringa rundt der. Sjølv om vi spelte 1:1 i generalprøven mot Start, så ... Det va den kampen vi la om. Altså vi spelte den fyrste omgangen med suksess og fikk litt juling i omgang

to. Men nok te at det blei valgt altså. Vi fikk tre stoppera, vi fikk større trygghet, ein tettare trygghet i og med at fleire sto saman. Istaden for to som ble kledd litt av så fikk vi tre som stod tryggt. Det va tre som fekk sjølvtilitt og det gjorde dei andre på laget, for det at ... for ei tid tebake så ønskje eg å spela med fire bak i ein 4-3-3, men det ville ikkje spelerane. Så då va jo det valget enkelt.

Aabrekk svarer på hvorfor han har valgt å anvende en 5-3-2 formasjon ”etter dårlege resultatata i forberedelsane” på forsesonen og våren 2004. I utgangspunktet hadde han tenkt å spille i en 4-3-3 formasjon ut i fra en evaluering av spillerstallen og deres ferdigheter.

Grunnen til formasjonsendringer var et ønske om en større defensiv trygghet ved å spille med tre stoppere istedet for to som er en mer vanlig formasjon. Aabrekk sier at han observerte at laget ’spilte på seg’ større selvtillit på bakgrunn av formasjonsendringen som ble foretatt i den siste treningskampen før seriespillet skulle begynne mot Start. Det synes som om det er viktig for Aabrekk å ta vare på en slik selvtillit gjennom å velge en formasjon som spillerne i større grad kunne være trygge på. *Sjølvsorganiseringsmodellen* og en individrettet spillertilnærming i det følgende sees i sammenheng med konkrete spilleformasjoner og lagbyggingsaspekter som Aabrekk ønsker utvikle videre. Utviklingsmulighetene som treneren ser for seg med hensyn til spillestil fokuserer på at;

40) Spelestilen den ligge der. Og då meine eg grunnspelet vårt, basis, pasningsspelet. Det vil ligge der uansett. Det andre vil vere litt avhengige av typa. No har me tre stopparar, det avhengege litt av ka slags folk du har te disposisjon. Det viktigaste for oss no e ikkje formasjon, men utviklinga av den enkelte i formasjon. Altså å sjå slags relasjonelle muligheita vi har. Det gjeld å balansere laget gjennom å benytte seg av dei eigenskapane som sitte i kvar enkelt spelar. No har me kome eit stykke på den vegen, men det e jo formasjon som ha avgjort litt hittil korleis samhandlinga ha vore. No e det dei mellommenneskelege som skal tas vidare.

Det går fram at utviklingsmulighetene ut i fra Aabrekks perspektiv ikke først og fremst innebærer et skarpere fokus på hvilken spillestil eller ”grunnspelet”; den er allerede bestemt, men en økt oppmerksomhet rettet mot enkeltspillernes ferdighetsutvikling og ”utviklinga av den enkelte i formasjon”. *Sjølvsorganiseringsperspektivet* tar som tidligere nevnt utgangspunkt i å utvikle ”speleranes kreative eigenskapane” som deretter settes i system (se illustrasjon 3). Her betyr det at ”å sjå slags relasjonelle muligheita vi har” er en del av trenerens praksis og sjølv-organisering som kan være istand til å ivareta både et fokus på enkeltspillere og laget som et kollektiv. Aabrekk konkretiserer på hvilken måte et slikt individ- og kollektivt fokus kan kombineres;

41) Ja, vi har no spelt 5-2-3 med 5 i det bakre ledd, to defensive, en offensiv midt og to spisser. Og it i frå ein formasjon har me då vektlagt arbeidsoppgåvene. No ønskje eg å får ein

større fleksibilitet eller ein større dynamikk i måten å spela på. Gjennom å sjå slags muligheita vi har spelerane imellom. Innad i ein lagdel i lengderetninga, mellom to lagdela og mellom to og tre spelera, altså ka vi velge. At vi ha en rask og god og offensiv venstreback. Og då har me valgt ein spelartype te venstre på midtbana som stabilisere og som like å balansere og som like ... e egentleg midtstoppar. På høgresia e den beste spelaren vår, veldig offensiv Jone Samuelsen. Då har me valgt ein backtype som på ein måte bygge opp under dei kvalitetane han har. Og som samtidig gjer han god, fordi han ikkje har dei offensive kvalitetane. Vi har jo kome eit stykke på vei, men det vi ønskje å sjå på no e kombinasjona midtbane-back-stoppar-sidestoppar, for å sjå om vi kan frigjere ein midtbanspelar enda meir offensivt eventuelt på bekostning av backen. Andre situasjonane kan stopparen frigjere midtbanspelaren lengre opp ved å gå opp å ta markering, og vi kjeme inn med backen. Så det går på eigenskapane te desse spelerane. Men då går vi utover grunnformasjonen. Då e vi over på spelarane evne te å løyse det kvar gong. Då må eg ha spelera som ser bildet. Det hjelp ikkje at eg sei sånn ska du gjer det og så får eg det sånn 8 av 10 ganga, fordi alt e basert på totalbildet altså. At vi ska bli eit best mogleg fotballag og at vi ska vinne fleist mulig fotballkampa.

Å dreie fokuset fra spilleformasjoner med en vektlegging av "arbeidsoppgåvene" til "ein større dynamikk i måten å spela på" synes ikke å utgjøre et radikalt fokusskifte. Det kollektive og individuelle søkelyset er heller gjensidig avhengige av hverandre i trenerpraksisen. Utviklingen av "fleksibiliteten" synes å avhenge av en utvikling av individuelle ferdigheter som konkret setter krav til "speleranes evne te å løyse det kvar gong". Det hjelper ikke om spillestilen/formasjoner bare er tilpasset spillernes faktiske ferdigheter, ifølge Aabrekk, fordi det å spille i en 5-2-3 formasjon og prestere "sånn 8 av 10 gonga" ikke fører til tilfredstillende prestasjoner og resultater. Aabrekk synes å mene at det til syvende og sist er bare gjennom en utvikling av individuelle ferdigheter med et individrettet trenerfokus at prestasjonene på et lagnivå kan forbedres. Det betyr som sagt ikke at en oppmerksomhet på lagkollektivet og relasjoner undervurderes;

42) Eg e spent då i og med at vi ser på muligheita te å legge opp te ein defensiv måte. Den eine spissen går sentralt istedet for å ha to breie. Då åpna vi ei side for motstanderen, meir enn vi vanlegvis gjer. Hvis vi ha same laget som sist. Den backen som står ... og der har vi vår styrke offensivt. Så vi håpe jo å kunne få fram og styrke laget vårt defensivt i forhold te Bryne sine ferdigheita. Og vi ønskje å får fram våre styrka der dei mangla litt balanse. Det e teorien. Så det gjenstår å prøva det ut om spelerane fiksa det. Om kem av spissane som fiksa å ligge sentralt, fordi spissane ha jo ligge halvbreitt og breitt. Hvis ikkje det hær funka, så velje vi det vi e mest trygge på, eller det vi veit ka vi får. For då e det ... vi justera ... for det vi veit, enn å gå te bake igjen. Det å starte med så masse kunnskap ... det gjelde også å gjere det forutsigbart for å bruke det uttrykket.

Aabrekk kommenterer hvordan han ut i fra dagens trening ønsker å prøve ut nye spillerrelasjoner for å styrke lagets offensive og defensive ferdigheter forut for seriekampen mot Bryne. Det er et særlig treningsfokus på hvordan de to spissene vil kunne fungere i

forhold til om de er istand til å posisjonere seg sentralt. (Spillerrelasjonen mellom høyrebacken og den offensive midtbanespilleren er allerede prøvd ut med et resultat som gjør at Aabrekk fortsetter med den). Noe av den taktiske hensikten med å posisjonere spissen sentralt er å hindre Brynes midtstopperer å igangsette spillet bakfra på banen, slik at en av backene med presumtvt dårligere offensive ferdigheter må ta den rollen. For treneren er dette taktiske trekket en prøvende erfaring som det ennå ikke er gitt et tilstrekkelig avklart svar på. Poenget her er ikke selve svaret på hva erfaringen kan skape av kunnskap om hvilke spillerrelasjoner som fungerer prestasjonsmessig tilfredsstillende, men at treneren legger opp til at ny kunnskap om spillerrelasjoner utvikles med hensyn til om spissene ”fiksa å ligge sentralt” og om de kan utøve en ny ’defensiv’ spissformasjon. Dette er et eksempel på at Aabrekk eksperimenterer med hva spillerne er istand til å prestere i nye posisjoner og relasjoner, der en eksperimentering som ikke gir ønsket resultat fører til at treneren går tilbake til kjente og utprøvde formasjoner og relasjoner eller ”det vi e mest trygge på”. Det er muligens tale om en trenerpraksis som ikke dveler for lenge med usikre og utrygge spillerrelasjoner og formasjoner. Dette betyr ikke at treneren selv hele tiden søker en forutsigbar, intuitiv trygg og handlingssikker fortrolighet. I måten å tilrettelegge og legge en plan for treningen på vises også et usikkerhetsaspekt som treneren artikulere slik;

43) ... Ikkje alltid, Eg e voldsomt endringsretta altså, så eg kan gå frå ei trening som ha vore snudd på haudet etter dei innspela eg ha fått. I forkant av treninga så ha eg ikkje spelarmøte, men fylkjemøte som eg kalla det i 5-10 minutt i forkant av treninga. Og det e egentleg, det vektleg eg veldig ka som kjeme inn før dagens økt altså. Men eg e opptatt av at vi går ein vei, det e ikkje frå veikryss te veikryss, at vi tar litt her og litt der, at det ikkje bli noke av noke. Eg e veldig opptatt av at vi ska byggje, at vi ska kvalitetssikra framgangen altså. Og då hjelpe det ikkje å hoppe for då veit du ikkje om du kjem høyare, for å sei det sånn.

Treneren svarer ”ikkje alltid” på et spørsmål om han ofte har det klart for seg hva som skal skje av aktiviteter og tilrettelagt situasjoner på treningen. Endringer i treningsopplegget kan skje som følge av det Aabrekk kaller for et ”fylkjemøte”. Et ”fylkjemøte” starter 5-10 minutter før treningen, der spillerne har mulighet til å komme med innspill med hensyn til treningsforløpet overfor treneren. Med utgangspunkt i at ”eg e voldsomt endringsretta” er det en intensjon om å vektlegge ”veldig ka som kjeme inn før dagens økt altså”. En artikulering og teoretisering av praksis skjer også i form av et samarbeid mellom trenerne. Her er et eksempel hentet fra Aabrekks beskrivelse av hvordan de forholder seg til erfaringer etter en fotballkamp;

44) *Etterarbeid. Eg synest vi e flinke særleg når det e færske. Sånn som mot kampen mot Start, så brukte vi jo ein par tima i og med den lange bussturen heim der vi kunne prata. Vi evaluerte. Ka hadde vi gjort om vi hadde kome under? Ka hadde vi gjort om ...? Sånn at vi ... Ka va andre måta vi kunne løyst det taktiske på? Då sette vi opp ting som kunne ha skjedd då, og at vi evaluere bildet sånn som det va. Vi laga oss sånn hypotetiske problemstillinga kan du sei i tillegg. Det synest eg e verdifullt, fordi det e taktisk trening for oss. Utan at vi får noko svar på det, så får vi ihvertfall bevisstgjort det. Og det e læring for meg og å bli bevisstgjort. Du fikk jo med deg her på slutten i dag. Det synst eg e gunstig, og då står han (assistenttreneren Per Øivind) av og te oppå der og tegna og eg sitte her. Av og te e det eg som tegna, ikkje sant? Sånn at vi på ein måte e samkjørte inn mot økta. Sånn at speleranse oppfatta oss likt, i den grad det e mulig. Eg trur jo ikkje det e mulig 100%, men at speleranse ser at vi e godt forberedt. Det e viktig å vere samkjørte altså.*

På bakgrunn av en nylig spilt kamp beskrives et trenersamarbeid i form av "taktisk trening" med "sånn hypotetiske problemstillinga" og "at vi evaluere bildet sånn som det va". Erfaringene fra kampforløpet synes å bli brukt aktivt for "å bli bevisstgjort", der hensikten ikke nødvendigvis er å sitte igjen med klargjorte og utvetydige svar ("utan at vi får noko svar på det, så får vi ihvertfall bevisstgjort det"). Oppmerksomheten som ble rettet mot kampsituasjonene og deres mulige utfall kan forstås som en bestemt måte å forholde seg til og være fortrolig med fotballspillet på. Evalueringen og den taktiske treningen kan vise en bruk av verktøy som i Polanyis (2002) forstand er forkroppsliggjorte (perspektuelle) gjenkjennelsesstrukturer. Utøvelsen, "å bli bevisstgjort" og kunnskapstilblivelsen kan sies å hvile på en handtering av slike 'teoretiske' redskaper i trenerpraksisen. På slutten av illustrasjonen viser Aabrekk til at "taktisk trening" også er en måte å være "samkjørte inn mot økta" på. Dette kan benevnes som et aspekt av oppmerksomheten og et redskap for trenerne til å gi inntrykk av en fortrolighet og sikkerhet overfor spillerne eller at "spelerane ser at vi e godt forberedt". Foruten en form for analytisk sikkerhet som søker å formidle så "objektive testa og analysa som mulig" overfor spillerne (se illustrasjon 1), er treneren opptatt av at "spelerane oppfatta oss likt, i den grad det er mulig" ut i fra en tilstrekkelig felles trenerforståelse. En felles trenerforståelse som hviler på hvilke aspekter som er sentrale og som bør følges opp i løpet av treningen. En artikulert påstandskunnskap og trygghet som muligens 'formidles' til spillerne ut i fra et trenersamarbeid som er opptatt av å "taktisk trening" og bevisstgjøring av kamp og trenings erfaringer sperrer ikke veien for et bestemt syn på intuisjonen rolle i trenerpraksisen. Aabrekk reflekterer videre over de konsekvensene som ligger i bruken av intuitive avgjørelser:

45) *Det e ikkje så mange stoppa i den intuisjonsbiten då. Det e både ein pluss og ein minus. Dei begrensingane vi ser i det bevisste, dei e viktige sjølvsgt. Men ofte kan dei å forstyrre veldig mykje. Kanskje meir enn vi veit. Eg trur ikkje sånne begrensinga e så viktige, hvis du e*

klar på ka du ønskje å oppnå. Då må du tåle å ta med deg noko... det e sånn som med medisin, det e noko bivirkningen med det meste. Du må tåle bivirkningane.

I illustrasjonen ser vi at Aabrekk kanskje noe overraskende snur 'problemet' på hodet; det vil at han ikke anser intuisjonens potensial for uriktige avgjørelser som det viktigste i sin praksis, men heller de begrensingene som oppstår hvis man låser seg fast i det "vi ser i det bevisste" eller i en teoretisk påstandskunnskap. Dette betyr at de intuitive avgjørelsene som det artikuleres over i ettertid avdekker begrensinger ved intuisjonen (jf. illustrasjon 30, 33, 34, 36, 38 og 44) som ikke er så viktige for seg selv eller ikke har praktisk verdi hvis de blir boende i en teoretisk sfære. Det viktige er å "tåle å ta med seg noko" fra en intuitiv oppmerksomhet til en teoretisk modus. Aabrekk sammenligner dette med en toleranse for medisinbrukens sideeffekter "du må tåle bivirkningane" som skapes av å artikulere og reflektere over intuisjonens erfaringer. Sagt annerledes; fortrolighetskunnskapens modus bør ikke unngås og underkjennes på grunn av at en artikulasjon av påstandskunnskap noen ganger korrigerer praksis. Eksempler på at Aabrekk i praksissituasjoner unngår å låse seg fast i et teoretisk påstandsperspektiv finnes i den siste kategorien kalt kunnskapens funksjon.

Kunnskapens funksjon

I denne kategorien fokuseres det på hvordan kunnskapen anvendes, manipuleres, forklares og beskrives. Trenerens bruk av kunnskap har flere dimensjoner, en av dem kommer til syne i hvordan verbal og teoretisk kunnskap er ment å skulle fungere;

46) Det starta jo med ein bevisstgjøringsprosess, ein teoretisk prosess som å e ei læringsform.

Gjennom observasjoner av Aabrekks praksis over flere år la jeg spesielt merke til hvor ofte treneren forsøkte å sette igang teoretiske prosesser eller "ein bevisstgjøringsprosess" hos spillerne. Foran hver kamp og ofte foran treningene samles spillerne og trenerne for å diskutere taktiske forhold vedrørende lagoppstilling, spillestil og andre spesielle taktiske disposisjoner. Observasjoner av at treneren svært ofte brukte taktikktavler og videoanalyser i plenumssamlinger vitner om at kunnskap anvendes som "ein teoretisk prosess som å e ei læringsform." Videre utdyper Aabrekk hva anvendelsen av en teoretisk læringsform innebærer;

47) Så bruka vi analysa og testing. Testa på fysikk, utholdenhet, maks o2 og teste fart og vi analysere kampene, slik at me får fram så objektive testa og analysa som mulig. Og då får vi referansa som vi kan presentera for spelerane som dei kan forholde seg til lettare enn synsing og berre ein sånn prat ... Og då ser ein at det ligg arbeid bak vurderingane i forhold ka vi prioritera og trena på, ka vi må forbedra og korleis vi kan begrunna laguttaket. Konsekvensa e det her heile veien.

Som vist fra det første sitatet i kategorien om *kunnskapens innhold* beskriver og formulerer treneren her en teoretisk kunnskap eller påstandskunnskap som også anvendes i praksis. Det er ikke bare i fellesmøter at Aabrekk bruker en teoretisk læringsform. Ved å studere hva som er beskrevet i mine observasjonsnotater av trenerens praksis ser jeg også et mønster i hvordan treneren gir tilbakemelding til hver enkelt spiller. Dette er tilbakemeldinger som er basert på ulike statistiske analyser av spillernes prestasjoner under kampene som Aabrekk ofte presenterer til enkeltspillere i form av et tall på den prosentvis mestringen av forskjellige ferdigheter. For eksempel den prosentvise andelen av offensive ferdigheter og defensive ferdigheter som utøves tilfredstillende eller ikke. For en midtbanespiller kan det være snakk om av antall vellykkede gjennombruddspasninger, feilpasninger totalt, hindring av motstanderens kontringer, ballerobrende taklinger, skudd på mål osv. En analytisk statistisk kunnskap anvendes for å evaluere spillernes prestasjoner. Under selve treningsaktivitetene er det et annet aspekt ved kunnskapen som synes å være dominerende. Jeg har valgt tre transkriberte videoepisoder som illustrasjoner fra en treningsaktivitet for å undersøke hvilket kunnskapsaspekt det kan være tale om;

48) Beskrivelse av treningsaktivitet;

Det har gått 40 minutter av treningen og treneren organiserer en ny aktivitet. Spillerne deles opp i to lag, der et rødt og et blått lag spiller mot hverandre på ¼ bane i bredderetningen. Det er ni spillere på hvert lag som får beskjed om å forholde seg til et sentralt moment ved aktiviteten; nemlig at hver spiller kun har to ballberøringer. Hensikten med to-touch aktiviteten er blant annet å sørge for et tilstrekkelig høyt tempo i spillet. Denne aktiviteten spilles uten målvakt og vanlige mål. Mål telles istedet når en spiller fører ballen over motstanderens mållinje, Før aktiviteten starter sier Aabrekk;

Ytring: "3 – 4 – 2, eller 4 – bak, 4 – 3 – 2?"

Kommentar: Aabrekk ønsker at lagene selv blir enige om hvilken organisering som er nødvendig. Ytringen har til hensikt å involvere spillerne i hvilken formasjon som kan være formålstjenelig.

49) Beskrivelse av aktivitet;

Aktiviteten har foregått i 3 minutter. Treneren `plystrer` og aktiviteten stopper opp. Aabrekk sier;

Ytring: *”Liten pause. Ein gjennomgåande ting, det gjelde fleire. Når eg bli spela på og vi e pressa. Han slår på meg, der, han står bak på meg, der.”*

Kommentar: *Aabrekk går inn på banen og ber en spiller spille en pasning til seg. Samtidig `vinker` treneren til en annen spiller for at han skal markere eller stå bak Aabrekk når han mottar pasningen. Aabrekk fortsetter;*

Ytring: *”Vi har ein tendens te å bruke to-touch. Bruke eg to touch, så har han (refererer til spilleren bak seg) ein tendens te å stjela ballen ifrå meg.”*

Kommentar: *Spilleren som markerer Aabrekk skjønner hva situasjonen skal eksemplifisere og gå foran og `stjeler` ballen etter første berøring fra treneren.*

Ytring: *”Vi må ikkje bruke meir enn en-touch i pressa situasjona, det har litt med at vi har dårlig bevegelse også.”*

50) Beskrivelse av aktivitet;

Omtrent 5 minutter etter den forrige episoden skjer følgende. Det røde laget er iferd med å forsøke å spille seg ut fra egen forsvarssone da Aabrekk sier;

Ytring: *”Litt meire tempo da, ja der har vi han.”*

Kommentar: *Samtidig med at Aabrekk sier ”ja der har vi han” slås en gjennombruddpasning fra forsvarssonen til det røde laget, og en rød angrepsspiller `stikker` mellom to blå forsvarere og løper ballen i mål (det vil si over baklinjen).*

Ytringer: *”Ka e det som skjer der da, Tore og Svein?”*

Kommentar: *Treneren retter søkelyset mot de to blå forsvarsspillerne (Tore og Svein) som ikke klarte å averge situasjonen. En av de blå forsvarsspillerne skylder på at motstanderen brukte flere berøringer enn tillatt. Treneren er ikke fornøyd med svaret:*

Ytring: *”Ja, men vi må jo kontramarkere, dere må snakke sammen”*

Trenerens verbale ytringer er ikke bare tilstede forut for aktivitetene eller når de avbrytes, men også under aktivitetene. Følgende ytringer kan representere tilbakemeldinger som gis mens aktivitetene pågår:

Ytringer: *”Meir bevegelse og hold på den når vi har starta ... Du gir deg litt for lett Bjørn, fullføre ... Ta tak i det nå ... Prøv å utnytte området bedre da ... Ka ble vi enige om hvis du e pressa og det e trangt” (Videoopptak 21/4/04).*

Den første illustrasjonen viser at treneren ønsker å involvere spillerne i hvilke taktiske valg som kan være hensiktsmessige. Som en viktig del av begrepet om *sjølv-organisering* forsøker Aabrekk å tilrettelegge for at spillerne settes i handlingskrevende situasjoner. Det er i en slik sammenheng ordene eller ytringene til treneren kan forstås; nemlig utfra en bestemt fortrolighet i en (trenings)praksis som treneren besitter og som fremmer spillerinitierte handlinger. Et sentralt spørsmålet er om det er en fortrolighetkunnskap som ligger forut i tid for eller til grunn for trenerens verbale ytringer?⁴² Fortroligheten kan kanskje belyses nærmere i forhold til den illustrerte treningsaktiviteten. For eksempel gjenkjenner og reagerer Aabrekk på et fravær av nødvendige en-touch støttepasninger. Gjenkjennelsen og reaksjonen fører til at han isolerer et aspekt ved den aktiviteten som pågikk og via et eksempel 'peker' på hva som gjøres galt (det at motstanderen 'stjeler' ballen mellom hans første og andre ballberøring). Han viser på en måte at "slik og slik" kan det gjøres. Også ytringer som "*litt meire tempo da, ka e det som skjer da, Tore og Svein*" og "*ka ble vi enige om hvis du e pressa og det e trangt*" viser tilbake til situasjoner som nettopp har skjedd. Situasjoner som Aabrekk muligens er fortrolig med i den forstand at han gjenkjenner og reagerer umiddelbart på bakgrunn av de. Gjenkjennelsen av konkrete situasjoner i aktivitetene kan noen ganger føre til ytringer som 'peker' på situasjoner. De fleste verbale ytringene er korte og presise, men likevel noe 'generelle'. Det er vanskelig om ikke umulig for treneren å beskrive kompleksiteten fullt ut i situasjonene. Da måtte treneren snakke eller forklare gjennom hele treningen uten å klare å holde følge med eller være intuitivt oppmerksom på alle de relevante og hurtige situasjonene som oppstår i løpet av en trening. Tidsaspektet ved situasjonene kan anses som en avgjørende faktor i trenerens måte å forholde seg til treningsaktivitetene på.

Treneren gjenkjenner raskt komplekse situasjoner bestående av spillerne som mestrer og mislykkes i sin utøvelse. Denne gjenkjennelsen kan betegne anvendelsen av en estetisk fortrolighetskunnskap. Fortroligheten viser seg ved en form for verbal vaghet, der gjenkjennelsen av situasjoner i liten grad kommer til uttrykk gjennom lengre, detaljrike og mangetydige kommentarer. Ytringene kan indikere at det ikke er de verbale formuleringene

⁴² Svaret på dette spørsmålet leder i retning av en mer utførlig beskrivelse og forlengelse av fortrolighetskunnskapen. Spørsmålet "forut i tid for eller til grunn for trenerens verbale ytringer?" har en viss ontologisk karakter som også kan sies å ligge i et grenseland mellom ontologiske og epistemologiske beskrivelser av trenerens praksis. Praksisbegrepet forstått som Aabrekks fortrolige modus i form av umiddelbare ikke-reflektive reaksjoner kan like mye vise trenerens væren som måten å anvende kunnskap på. En eventuell konvergens mellom epistemologi og ontologi i praksis synliggjør en betenkning som Fuller (2000, sitert i Turner & Roth 2003, s. 200) sier noe om; "*Only with the the ONTOLOGY of the foundations shifting from propositions to practices.*" Hvorvidt Fullers utsagn peker på en altfor svak terminologi og lite overbevisende eksempler innenfor en forskning på fortrolighetskunnskap, eller om dette grunnleggende aspektet ved fortrolighetskunnskap har sin berettigelse, er det ikke rom for å diskutere her. Sentralt i en slik diskusjon kan nok krystalliseres i en balansegang mellom stabile (må ikke forveksles med 'foundation') og prøvende begreper.

og instruksjonene som er det sentrale i treningen, men det at treneren med et minimum av verbale ytringer 'peker' på situasjoner han er fortrolig med. Det er mulig å tolke dette som om treneren på en måte er mer avhengig av en relevant intuitiv oppmerksomhet/gjenkjennelse som en fortolig- og ferdighetsbasert kunnskap enn verbalspråklige ytringer i treningaktiviteten. I drøftingsdelen kommer jeg tilbake til forholdet eller spenningen mellom påstandsspråket/verbale ytringer og fortrolighetspraksis/gjenkjennelse.

Måten det er mulig å forstå 'pekingen' og forholdet mellom språk og fortrolighet på hos en fotballtrener, i dette tilfellet Aabrekk, kan være vanskelig å beskrive og argumentere for. Her er det særlig to spørsmål som er interessante. Gjelder dette Aabrekks praksis på treningsfeltet? Og er det også mulig å undersøke om dette er en fellesnevner for dyktige fotballtrenere? Det siste spørsmålet tas opp igjen til nærmere vurdering i drøftingsdelen. Her vil jeg anføre to argumenter eller indikasjoner som dreier seg om hvorvidt den fortrolige 'pekingen' er sentral i Aabrekks praksis. Det første argumentet kan forøvrig underbygge betydningen av fortrolighetskunnskap både hos Aabrekk spesielt og profesjonelle fotballtrenere generelt. Den første indikasjonen eller argumentet berører spillets og aktivitetenes uforutsigbare, komplekse og hurtige 'natur'. Treningsaktivitetens strukturelle og kritiske momenter kan utøves av spillerne på uforutsigbare måter. Selve utøvelsen av aktivitetens momenter (to-touch) er relativt uforutsigbar og avhengig av enkeltspillernes involvering. De prestasjonskrevende raske situasjonene og spillerens 'handlingsløsning' er aldri identiske, selv om de generelle kritiske momentene (maks to-touch, tempo osv.) ikke forandres underveis i aktiviteten. Den andre indikatoren retter søkelyset mot at "sjølv-organisering"-pedagogikken synes å reservere seg mot en overdreven instruerende og formidlende pedagogisk strategi (se kategorien kunnskapens tilblivelse). En slik artikulert intensjon kan være forankret i en prestasjonskrevende og fortrolig treningspraksis, der verbale ytringer spiller en sekundær og tilbakeholden rolle i forhold til trenerens intuitive oppmerksomhet. Treningaktivitetens relativt frie handlingsstruktur og den verbale vagheten kan sees i sammenheng med og belyses av hva Aabrekk sier i det neste sitatet;

51) Eg ønskje å seie ka eg vil oppnå, og så lar eg det vere opp til dei korleis dei kan klare å oppnå dei måla vi har individuelt og som lag. Og når eg har gjort det, så kan eg gå inn å stille spørsmål eller hjelpe dei med den kunnskapen eg sitt inne med sjølv ... Den må ikkje vera fraværande instruksjonsmetoden heller. Men eg må ikkje begynne med den. Det e det som e viktig for meg ja.

Det synes som om Aabrekk ønsker å tilrettelegge for en type aktiviteter som har som intensjon å unngå å begynne med *"instruksjonsmetoden."* Dette kan bety at istedet for å kontinuerlig utøve lengre detaljerte verbale instruksjoner, spørsmål og tilbakemeldinger i forhold til spillernes prestasjoner under treningsaktiviteten, så overlates spillernes handlinger i større grad til aktivitetenes moment og trenerens 'peking'. Bruken av 'peking' og en verbal vaghet er også gjenstand for kritiske blikk. Treneren er åpen for at det ikke stilles tilstrekkelige mange verbale spørsmål;

52) Ja, eg stille kanskje ikkje nok spørsmål, trur eg, men eg e veldig klar på ka eg ønskje å oppnå. Og i det legg det jo masse spørsmål for den enkelte, "korleis ska eg klare det?", og så.

Her er Aabrekk igjen inne på målstyringens (se kategorien kunnskapens tilblivelse) betydning som overlater spørsmålene til hver enkelt spiller i form av spørsmål av typen *"korleis ska eg klare det."* Aabrekk synes å være mindre bekymret over at han kanskje ikke stiller nok verbale spørsmål. På bakgrunn av sjølv-organiseringens mål- og selvinvolveringsdimensjon forklares en eventuell mangel på verbale spørsmål på treningsfeltet. På spillermøter synes Aabrekk derimot å stille spørsmål oftere (se illustrasjon 43). Ut i fra en skarpere oppmerksomhet rettet mot en aktualisering av *"mellommenneskelege ressursar"* (se illustrasjon 36-41) og *sjølv-organisering* med et fokus på relasjoner og utvikling av dem ønsker treneren å videreutvikle trenerpraksisen;

53) Det e snakk om mellommenneskelege relasjonane, korleis dei løysa det saman. Eg ser korleis dei tenkje, og eg ha jo ein måte å jobbe på der eg ser på ka som e viktigast for spelaren. Grovt sett så e det definert inn i forsvarsmessige eller angrepsmessige ferdigheita. Hvis eg velje ein der forsvarsferdigheita e viktigast, så får eg det sånn 10 av 10 ganga. Velje eg ein med angrepsferdigheita i same posisjon, så får eg det kanskje 8 av 10 ganga. Han vil ikkje vere våken på det alltid. Dei mellommenneskelege ressursane og då spesielt i lagbygging e viktigare enn nokon gong. Eg trur på den enkelte som ein voldsom ressurs.

Med en oppmerksomhet rettet på *"korleis dei tenkje"* (spillerne) er det kanskje mulig å forsvare en mindre verbal spørsmålsbasert trenerpraksis. Intensjonen synes heller å peke ut *"ka som e viktigast for spelaren"* (se illustrasjon 48) ved å appellere til bruken av underforståtte spørsmål av typen *"korleis ska eg klare det"?* Blant annet på den måten rettes søkelyset på *"dei mellommenneskelege ressursane"* i en *"lagbygging"* prosess som ikke prøver å undervurdere *"den enkelte som ein voldsom ressurs"*. Et spillermøte som nå blir beskrevet viser hvordan treneren utøver dette aspektet ved *sjølv-organisering*;

54) Beskrivelse av kontekst: Aabrekk, de øvrige trenerne og spillergruppen er samlet under et fjorten dagers treningsopphold på La Manga (mars 2004). På ettermiddagen etter at to treningsøkter er gjennomført har Aabrekk innkalt til et møte, der han ønsker å presentere viktige momenter i den lagbyggingsprosessen og utviklingen av "mellommenneskelige ressursane" som de på treningsfeltet har trent på så langt i løpet av treningsoppholdet. Dette møtet finner sted en uke etter at samlingen startet og det gjenstår en uke med daglige treninger og treningskamper. Aabrekk begynner møtet med å stå foran en taktikktavle mot spillergruppen;

Ytring: No e det viktig at vi e vårt ansvar bevisst. At vi e me, det snakka vi litt om fyrste dagen at vi skulle ... viktig at vi gjer dette i lag for å vinne fotballkampa. Det krev at alle bidrar, sant. Ska sei noko om Sandefjord som vi møte i morra. Ska reflektere litt over det.

Kommentar: Under slike treningssamlinger skjer det ofte at nye spillere får sjansen til 'å vise seg frem' på et invitert gjesteopphold for å prestere og for å eventuelt bli tilbudt en spillerkontrakt med klubben. Det er derfor naturlig at mye av trenerressursene brukes på nye spillere som får "individuell info".

Ytring: Det som eg e opptatt av, det her har dåke sett før, det her e kjent.

Kommentar: Aabrekk begynner nå å tegne for å visualisere en presentasjon og bestemte momenter for spillergruppen på taktikktavlen.

Ytring: I løpet av ein fotballkamp så registrera eg i underkant av tusen situasjonane. Ut i frå dei situasjonane der, grunnspelet vårt, så må vi ta nokre valg. Der ønske vi å ha fleire valgmuligheita. Det som styra valga våre, kollektivisere valga våre, som gjer at vi kan forstå det som gruppe.

Kommentar: Aabrekk tegner en sirkel og skriver termen valg i den for å symbolisere alle situasjonene i en kamp, før han deretter trekker piler ut av sirkelen for å illustrere mangfoldet av ulike valgmuligheter som ligger i hver enkelt situasjon.

Ytring: Spelestilen gjer at vi kan kollektivisere valga våre. Som då består av det som skjer i front, og så bakrom, mellomrom. Det som skjer inn i front, det som skjer i støtteromsituasjonane. Det som e då stilen vår, den felles knaggen vår. Korleis vi løyse dei ulike situasjonane. Det påvirke valga vi tar ut i frå dei situasjonane vi e inni.

Kommentar: Treneren setter punktvis opp og nummerer "knaggane" i spillestilen på taktikktavlen.

Ytring: Så hvis dei spela den vegen og ballholder e her. Ka e den mest gunstige pasningsalterative då?

Kommentar: Forut for denne ytringen viser Aabrekk en ny side på taktikktavlen som

allerede har tegnet inn bestemte spillerposisjoner og situasjoner som kan løses på forskjellige vis. Treneren ønsker at spillerne skal reflektere over disse på følgende måte;

Ytring: *Sånn, sånn, sånn. Den, det e eit alternativ han kan velje. Ka tenke den spissen der?
Svar fra spiller: Møte .
Her då i same lagdelen, ka bør han gjer? Han då, ka e jobben hans i bakkant av angrepet?
Svar fra spiller: Støtte.
Vere et støttealternativ og være i bakkant spesielt hvis han ha hardt press.
Ser dåke samanhengen, ser dåke det her inn mot det her. Det e viktig uansett ka posisjon vi har, så har vi arbeidsoppgåvene. Sett fokus på ka som e min jobb i forhold te ballholder, og ikkje få fokus her borte og glemme seg sjølv.*

Kommentar: *Aabrekk tar seg god til å vente på svar etter at han stiller de enkelte spørsmål samtidig som han peker på taktikktavlen og tegner opp og visualiserer for spillergruppen de mest relevante spillerbevegelsene og ballbanene. (Videoopptak 2/3 2004).*

Aabrekk retter oppmerksomheten mot at "alle bidrar" i en prosess for å utvikle lagspillet og spillerrelasjonene som hviler på et bestemt "grunnspel" eller "spelestil". Ved hjelp av en taktikktavle som Aabrekk bruker ofte under møtet er intensjonen å synliggjøre noen momenter knyttet til "spelestilen". Det generelle resonnementet for møtet synes å være at spillerne må forholde seg til mange valg i løpet av en kamp; valg som bør bevisstgjøres i forhold til en "spelestil" som kan sørge for at "vi kan kollektivisere valga våre". Ut i fra taktikktavlen illustrerer Aabrekk ulike løsninger og valg på handlingskrevende situasjoner. Dette er 'løsninger' på situasjoner som også spillerne gir tilbakemeldinger på, selv om det er trenerens artikulasjon av påstandskunnskapen forbundet med "spelestilen" som er den førende stemmen på møtet.

Selv om treneren stiller spørsmål som har til hensikt å virke bevisstgjørende, så er det indikasjoner på at et relativt fravær av verbale og konkrete bevisstgjørende spørsmål og instruksjoner også er et kjennetegn ved et spesielt verktøy som Aabrekk anvender i treningsaktiviteter;

55) Så e eg opptatt av i treningssituasjonen at nokon gonga så vel eg eller e opptatt av å få ut ka spelaren kan. Då driv eg ikkje å kommentera utførelsa og sånne ting når eg veit at spelaren kan det. Eg har sett han gjort det før og. Eg e meir opptatt av å få det fram og ut, og då bruke eg, då kan eg bruke tempo som gjer at eg stressa situasjonen så lenge at dei ikkje rekk å tenke. Dei må ta det frå ryggmargen, den intuisjonen. Og andre gonger e eg meir bevisst på læringsprossessa som går på å hjelpe te med tekniske-taktiske ting. Og derfor e coaching ein alt fra fy ord te meir konstruktiv drift. Men eg advare ... Ved å sette inn trykket

så får eg lettare fram det eg ønskje enn, eg ønskje ikkje å sette fokus på ein enkeltdetalj. Det ønskjer eg ikkje, for det at, for det eg ønskje ikkje at ein spelar ska komme heim ein dag og så ha inntrykk av at eg lykkas med ein innsidapasing. Det må vere meir heilhet enn som så.

Aabrekk snakker om treningssituasjoner som særpreges av "tempo" i den hensikt "å få ut ka spelaren kan" uten at spilleren har mulighet til å reflektere over hvordan aktiviteten kan utøves. Termen "tempo" representerer en pedagogisk teknikk som kan forstås som et verktøy i Polanyi (2002) betydning. Det vil si at trenerens oppmerksomhet rettes mot treningssituasjoner fra en forståelse av verktøyet "tempo", og at Aabrekk har mulighet til å teste ut verktøyets effektivitet i konkrete situasjoner. Et konkret eksempel på en situasjon som krever "tempo" i aktiviteten er vist nedenfor:

56) Beskrivelse: Intensjonen med aktiviteten er at spillerne skal øve seg i skudd og avslutningsferdigheter i stor fart (tempo) alene med keeper. Treneren står på omtrent 40 meter og kaster ballen relativt uforutsigbart foran spilleren som står med ryggen til. Det kreves at spillerne avlutter fra 16 – 20 meters hold på en rask, effektiv og hensiktsmessig måte eller som Aabrekk sier "dei må ta det frå ryggmargen."

Kommentar: I løpet av aktiviteten observerte jeg en spiller som konsekvent prøvde å skyte på første berøring uten å lykkes noe særlig med det. I et intervju i etterkant av treningen ønsket jeg å rette oppmerksomheten på spillerens prestasjoner under denne "tempo"aktiviteten. Jeg begynner med å si;

Samtale: Jeg kom på å tenke på et eksempel i går. Dere har kanskje ikke så fenomenale skyttere her ... ballen bare dro seg av vrista hans, og så husker jeg at du kom med en kommentar til han om han ikke hadde flere muligheter.

- Aabrekk: Ja.

-Du husker den situasjonen?

- Aabrekk: Ja, eg lurar på om det var Terje. Han hadde jo bestemt seg for å skyte med ein gong ballen spratt i ei tue, og så skaut han allikevel.

Det refereres til en situasjon, der spilleren bestemte seg for å skyte på første mulighet uavhengig om det var det mest fornuftig å gjøre. Aabrekks reaksjon og erfaringsmessige gjenkjennelse av situasjonen synes ikke å være tilfeldig:

57) Ja, eg føle på ein måte at det e viktig for meg å ikkje begrensa spelarens antall muligheita for å oppnå resultat på. Og hvis han følte då at øvelsen va sånn at han måtte skyte på fyrste, eller uansett om ballen spratt litt feil så måtte han ta den allikevel, så har det begrensa hans muligheita te å lykkas. Då e det viktig for meg å formidla, eg ønskje ikkje at det ska kvela hans muligheita. Han må på ein måte der og då løyse det sjølv ... Dei må fiksa rolla si frå a til å altså, uten noko innblanding. Og den. Og da gir dei meg tilbake en enorm mulighet til å byggje å sette sammen laget ... det e jo ofte då synst eg det e betre å skape ein aktiv prosess frå hans si sie enn at eg ska sei, bruk to touch, sånn at han brukar ein touch te, for då har eg endå ein gong knebla han igjen. Og då e du inne på det der ... Det e jo vanskeleg dette, rettleiding og coaching. Det ønskje eg ikkje. Og eg tar meg heller i å være for åpen enn å

vere for snever. Fordi at, eg føler at eg ikkje har rett til å gripe inn i enkeltspelarens muligheita te å løyse det sjølv.

Aabrekk gir ikke spilleren konkrete løsningsforslag til hvordan aktiviteten kan utøves på en bedre måte, fordi det kan ødelegge ”enkeltspelearens muligheita te å løyse det sjølv.” Her er det mulig å se sjølv-organiseringpedagogikkens estetiske side uttrykt som en tiltro til ”*heller i å være for åpen enn å vere for snever*”. Aabrekk presiserer imidlertid at enkeltspillernes muligheter til å løse dette selv avhenger av;

58) Eg e opptatt av ka eg ønskje å oppnå, så må spelaren sjølv bidra altså. Det e viktig for meg for det e ein aktiv læringsprosess og då må ... Den dagen eg ikkje klare å invitere spelaren inn i det her, då e det på ein måte andre som e betre enn meg. ... Det e andre som e betre enn meg på å lære bort. Det eg e opptatt av e å få skapt ein situasjon med initiativ og engasjement, som gjer at kvar enkeltspelar får ein tråkk på det han gjere. Då e det eg trivast best ... Eg e meir opptatt av meir den enkelte i fokus å få han te å bobla altså. Få han te å bidra med det han kan. Det e viktig å få fram det uforutsigbare, mangfoldet, få fram det intuitive ikkje minst altså.

Ved hjelp av relativt åpne/usikre treningssituasjoner ønsker treneren ”å invitere spelaren inn i det her” for å skape ”ein aktiv læringsprosess fra spillernes side. Aabrekk er klar på at ”den enkelte i fokus” avhenger av en situasjon der ”kvar enkeltspelar får ein tråkk på det han gjere”. Det artikuleres med andre ord et trenerperspektiv som vektlegger treningssituasjonens momenter og spillernes ferdigheter til å løse de framfor en detaljert plan som utøves med konkrete, rigide verbale instruksjoner med et fastlagte løsninger. På treningsfeltet vises dette også i følgende videosekvens:

59) Beskrivelse av konteksten: Det har gått femti minutter av en trening som varer i omtrent en og en halv time (La Manga mars, 2004). Treneren deler inn spillergruppen i to lag, et rødt og en blå gruppe med henholdsvis 8 spillere på hvert lag inklusive keeper. De spiller på en banehalvdel i den hensikt å skape flere handlingskrevende og avgjørende situasjoner foran begge målene. I situasjonen som beskrives har Aabrekk plassert seg bak målet til det ene røde laget. Det røde lagets keeper spiller ballen til den ene midtstopperen som sender ballen til den andre midtstopperen for deretter å få den i retur uten at ballen har gått vesentlig i lengeretning. Aabrekk reagerer;

Ytring: _____ Få litt tempo da!

Situasjonsbeskrivelse: Umiddelbart etter trenerens reaksjon spiller det røde laget seg igjennom. Det skjer først med en pasning fra midtstopperen til venstre kantspiller som igjen med en 45 graders pasning til motsatt side når en rød angriper som får ballen i god posisjon i rommet foran seg. En blå forsvarer er på etterskudd og klarer ikke å hindre gjennomløpet til den røde angriperen. Riktignok klarte ikke den røde angriperen å fullføre gjennombruddet og dermed skape en en

til en situasjon med keeperen, på grunn av at førsteberøringen var for hard slik at ballen gikk over dømlinjen. Aabrekk reagerer likevel i forhold til den blå forsvarsspilleren som ikke klarte å hindre gjennomløpet på grunn av for dårlig oppmerksomhet og plasseringsferdighet.

Ytring: *Ka e det der då Lars? Prøv å gjere din jobb, ikkje sant? Vi må gjere min jobb, ikkje vere så opptatt av andres jobb. Det e kun vi som kan gjere noko med den, sant. Han kan gjere noko med det. Hvis vi dvela for lenge med det der. La han gjere sin jobb, så må eg gjere min jobb i forhold te den. Vi kan ikkje ha den der fyrste, så bli min jobb nummer to.*

Kommentar: *Aabrekk går et stykke utpå banen og bruker kroppen for å vise at spillerne må snu kroppen etter som situasjoner oppstår for å være istand til å "gjere jobben sin".*

Ytring: *Det må vi klare. Ka e min jobb, det e ikkje å sjå på den andre, men å fysisk gjere min jobb.*

Situasjonsbeskrivelse: *Aabrekk setter igang spillaktiviteten igjen. Det blå lagets keeper spiller en lang gjennombruddspassing til spissen som nesten får kontroll på ballen, men den går utover dømlinja.*

Ytring: *Det der e det litt meir trøkk i. Det e sånn eg vil ha det. Bra, no begynne det å ligne litt. Meget bra! Sånn vil eg ha det.*

Situasjonsbeskrivelse: *Aabrekk gir signal om å ta en pause før han sier at; "Må ikkje glemme oss bort igjen no da, ikkje sant". (Videoopptak 8/3 2004).*

Treneren tilrettelegger for en treningsaktivitet som er nokså lik reelle kampsituasjoner (fritt spill på en mindre bane). Forskjellen mellom denne treningsaktiviteten og kampsituasjoner er at treningsaktiviteten "inviterer" til at flere situasjoner skal oppstå på et kortere tidsrom. På den måten ønsker Aabrekk å skape "ein trøkk på det han gjere" (se forrige illustrasjon, det vil si å situere spillerne i en aktivitet som er handlingskrevende når det gjelder balltempo og hurtige 'smarte' bevegelser med og uten ball. Å tilrettelegge for slike prestasjonskrevende situasjoner er en måte å synliggjøre spillernes (manglende) ferdigheter og ferdighetsnivå på.. Ytringene til Aabrekk er tilbakemeldinger på for lite "tempo" i spillet og at spillere ikke er 'tilstede' i situasjoner slik at de er i stand til å "gjere min jobb". På slutten av illustrasjonen er imidlertid treneren tilfreds med prestasjonene som foregår i et høyt tempo. Sjølvorganiseringen og dens praksis innebærer ikke bare et fokus på enkeltspillernes ferdighetsutvikling, men også at spillerne tillegges et ansvar for sine prestasjoner. Aabrekk bruker den blå forsvarsspillerens mindre gode prestasjon til også å ytre generelle

bemerkninger om hvor viktig det er "å gjere min jobb" i forhold til andre spillere og deres posisjoner på banen.

Eksempler på observasjoner av et relativt stort fravær av konkrete instruksjoner i treningssituasjoner betyr ikke nødvendigvis at den 'pedagogiske' dimensjonen undervurderes. Den blir bare forstått ut fra andre premisser enn en pedagogikk som primært er avhengig av verbale instruksjoner;

60) Men det eg e opptatt av pedagogisk e å trekke han helt ut, å spisse problemstillinga her (tegner på et ark), også holda han der, for eg trur at den viktige tingen ligg der, hvis du sleppe det litt tebacke ... Slik at hvis du ska komma vidare, så prøvar eg å spisse problemstillingen, sånn pedagogisk heilt ut, ikkje la han sleppe tebacke, holda han der, for då trur eg det blir utvikling. Hvis eg går tebacke, så føle eg det bli kompromissa og du mista trøkke i utviklinga av situasjonen. Og da e det forskjellige ting, då veit eg at... og det e kanskje ein sånn intuisjon, du lære spelarane litt å kjenne, så e dei litt ulike. Nokon e veldig bevisst på å ta dette fort, mens andre e ubevisst eller på intuisjon (latter) ... Eg kjenne på meg sjølv, eg veit det at nokre spelera trøkke te, det kan vere ubehageleg. Og dei som eg ha eit anna forhold te med hensyn te bevisst læring og tar læring, dei treng ikkje eg å ta situasjonen saman med. Den kan eg ta opp etterpå eller ... Det blir litt sånn etterpå, nokre situasjona angra du litt på, der va eg for tøff og der va eg litt sånn ... dei kan misforstås dei kommentarane der, blei det noko reell coaching og læring ut av det.

Sjølvsorganiseringspedagogikken sin kunnskapsfunksjon hviler i stor grad på aktivitetenes (problem)momenter og at Aabrekk er opptatt av ikke å "mista trøkke i utviklinga av situasjonen." Samtidig er Aabrekk opptatt av hvilken negativ betydning eller uønskede konsekvenser verbal coaching kan ha eller som han selv sier "blei det noko reell coaching og læring ut av det." Med andre ord forsøker Aabrekk å være forsiktig med å bruke påstandskunnskap i en formidlingssammenheng, og heller tilrettelegge for temposituasjoner som kan føre til utvikling hos spillerne. I slike temposituasjoner synes trenerens intuitive oppmerksomhet å spille en sentral rolle, i både det som kommer til uttrykk verbalt og ikke minst gjennom hva som bare fortrolig gjenkjennes og ikke sies. Men dette betyr ikke at han stiller seg ukritisk til hvordan den intuitive oppmerksomheten kan fungere. Den intuitive fortrolige oppmerksomheten kan, ifølge Aabrekk også fungere på en forstyrrende og negativ måte. Våren 2005 snakker Aabrekk om hvordan ytre forhold påvirker forberedelsene til sesongstarten:

61) Sånn som det ha vert no i dei siste to tre vekene, så ha det vert veldig ustabil, stadig skifte av, vi veit ikkje kor vi ska spele, det e dårlege forhold, det e overflate vatn og det e klart. Då må du legge om. Då ha du ikkje klart å planlegge, di må gjere andre ting. Då styre det intuitive meir, trur eg. På ein litt negativ måte. Med det meiner eg at det intuitive kjem

verkeleg te sin rett når du ha gjort forarbeidet og alt det der. Då e det det intuitive funka aller best, synst eg.

Intuisjon fremstilles her som et negativt aspekt som "styre" Aabrekks praksis. Budskapet er at intuisjon som ikke baseres på forarbeid og planlegging ikke kommer til sin rett. Det vil si at den trenger en annen type oppmerksomhet. For Polanyi (2000) er det vi retter oppmerksomheten fra fjernere, tidvis utilgjengelig og 'taust' så lenge til\mot strukturen eller det intuitive i oppmerksomheten fungerer som det primære. Det er mulig Aabrekk ser en fare i en treners konsekvente intuitive og fortrolige forhold til praksis. Aabrekk understreker igjen viktigheten av at intuisjonen noen ganger trenger et annet fokus eller en annen oppmerksomhet.

62) Dei dagane der det ikkje e noko problem inn mot kampen, dei synst eg e aller best. Kanskje det har meir å gjere med fokus enn spenning. Det har noko med å ha det rette fokuset og ha dei rette forberedelsane. Blir det mykje ekstra som ska skje, så trur eg det forstyrra det intuitive.

Utfra de to siste illustrasjonene tar Aabrekk høyde for at intuitiv oppmerksomhet kan påvirke praksisen på en negativ måte. Det er altså ikke alltid at en taus intuitiv modus fungerer på en tilfredstillende måte i en profesjonell trenerpraksis. I forhold til å tilrettelegge for at laget skal prestere på en best mulig måte understreker treneren at "det rette fokuset" også innebærer at "mykje ekstra" som kan ha blitt prøvd ut forut for kampene kan virke forstyrrende på spillernes prestasjoner;

63)Ja det ser flott ut når du tegne opp på tavla, men eg ha så mykje erfaring, føle eg at, eg ønskje meg så reine ting som mulig. Eg ønskje minst mulig fiksfakseri og minst mulig sånn der ... Eg ønskje å vera reinast mulig for då e det best å gje beskjeda, det reinare det e. Eg lika ikkje å kladde på ting å velge sånne skeive løysinga.

Aabrekk søker å unngå "sånne skeive løysinga" av en spesiell grunn som kan knyttes til hans egne erfaringer som spiller;

64) Det ha eg lært at dei vil ha tryggheit inn mot prestasjona. Eg spøka jo med båten min heilt te dagen før kamp. Men på kampdagen då så ha eg lært meg te at hvis eg då drive sånn, då får eg dårleg resultat, då får eg lite te bake. Eg ha respekt og e ydmyk for dei utøverane som ska ut å prestera. Eg ha ikkje ... Men eg driv ikkje å detaljstyre. Eg ha vore på utallige sånne møter sjølv. Og då tenkje eg litt på ka e det du ha hatt sjølv.

Treneren er opptatt av å fokusere på trygge relasjoner og formasjoner før kampen uten å måtte ta hensyn til tidligere framprovoserte 'åpne' situasjoner som kan skape usikkerhet hos spillerne. Treneren vil ikke at dette skal forveksles med en formidlingsbasert og altfor forutbestemt trenerpraksis (B-pedagogikk, se illustrasjon 5), fordi "eg driv ikkje å detaljstyre". En videosekvens som omhandler en "trygheit inn mot prestasjona" utdyper dette på følgende måte:

65) Beskrivelse av kontekst:

Aabrekk, de øvrige trenerne (assistenttrener og keepertrener) og spillerne er samlet i garderoben før dagens trening skal begynne. Det er dagen etter en kamp på slutten av juni 2004, som FK Haugesund vant. Treneren står midt i garderoben mens resten av deltagerne sitter på benkene med oppmerksomheten rettet mot Aabrekk. Treneren innleder:

Ytring: *Men fyrst må eg gratulere med ein stor prestasjon. Det e ein kamp det går an å vedkjenne seg. Det va mykje bra spel, kanskje inviterte vi fleire publikum som kan slå positivt ut i framtida òg. Og trur det va mange som hadde det litt kjekt i går altså. Når det gjelde kampen og kampbildet sånn ellers ... Eg ha kun det kampbildet frå i går, veit ikkje om du ha sett noko Per Øyvind?*
- Nei

Kommentar: *Aabrekk presiserer at kamp- og spilleranalysene ennå ikke er på begyntt verken fra han sin side eller fra assistenttreneren (Per Øyvind), og at han derfor baserer sine utsagn og kommentarer på inntrykket fra gårsdagens kamp. Videre fortsetter Aabrekk å fortelle om de foreløpige refleksjonene og førstehands erfaringene ut i fra det han har observert;*

Ytring: *Det viktigaste e at vi gjer oss ferdige med kampen idag. Det vil sei at vi individualisere treninga. At kvar enkelt gjer seg ferdig mentalt og reint fysisk ... Restitusjon.*

Kommentar: *Aabrekk understreker at det er viktig å "bli ferdige med kampen" både mentalt og fysisk. Når dette er sagt så ønsker Aabrekk at noen aspekter ved kampen fremheves og bringes videre inn i lagets og spillernes fremtidige utvikling:*

Ytring: *Innspel på kampen igår? Sjølv om eg va bevisstlaus det siste kvarteret i går også og skulle hjelpe domaren med å dømme ... Utgangspunktet i går va som vi va einige om. Vi skulle vise oss fram sånn individuelt, vi skulle vere gode saman med sikte på å vere gode som lag. Det lykkast vi ihvertfall veldig med ... I går synst eg vi tar enda eit sånn lite steg i forhold te å bygge, tru på det vi drive med. Vi bli flinkare og flinkare i det bildet vi ha no med det vi drive med ... Vi bli ikkje*

stressa altså når vi får ball ... Det e eit godt tegn. Hvis vi har representasjon rundt det bildet der, så kan vi strekka oss enda lenger ... Eg trur vi e flinkare no te å ta ut ting enn vi ha vert på lenge. Vi står distansen ut, vi gjer jobben kvar gong ... Vi e inne på det sporet vi veit gir resultat altså ... Det e viktig at vi ha fokus på kvifor vi ha komt der vi e i dag. Det e ingen grunn te å skifte noko taktikk no altså. Vi går ikkje i den fella der som mange gjer. Vi ska ha rett fokus ... Vi ska ha den tryggheita i å vite korleis vi ska gjer det. Så får mannen i gata kose seg med sånne abstrakte ting ... Eg sei ikkje meir.

Kommentar:

Aabrekk ser på assistenttreneren når han sier at han er ferdig. Assistenttreneren fortsetter garderobesamlingen med en analyse av hvilke taktiske trekk som ble gjennomført og som førte til at de vant kampen. Avslutningsvis på garderobesamlingen sier Aabrekk at;

Ytring:

Det e høg klasse over prestasjonane over heile linja, det gir oss ein trygghet. Det løfte kvarandre å vere i det bildet der altså ... Den aktiviteten, engasjementet og initiativa som kjeme frå alle, det syr vi saman te det beste for gruppa. Undervegs va Per opptatt av korleis vi ska løyse det utpå der ... Vi ha jo valgt å ha Simon bak der på våre dødballa på grunn av fart, og vi sendte jo han opp etterkvart. Det e litt kjekt å tenke på at ... Lika ikkje å sei det, men det va faktisk Pål sitt forslag. Det beste ha jo vore om det va meg (latter) ... Vi bli betre utover i kampane fordi vi e bevisste at vi e fleire om det. Det ska vi forstette med. (Videoopptak 26.06.2004).

Ut i fra en foreløpig artikulasjon og kommentar i forhold til "kampbildet" og det positive kampresultatet for FK Haugesund ønsker Aabrekk å fremheve og begrunne hvorfor "det e ein kamp det går an å vedkjenne seg". Selv om det er viktig for treneren å påpeke at hver enkelt spiller har et ansvar for å "bli ferdige med kampen", så betyr ikke det at trenerens oppmerksomhet mot og artikulasjon av individuelle og kollektive prestasjoner ikke blir presentert i plenum for spillerne. Tvert imot understrekes det at "det e viktig å ha fokus på kvifor vi ha komt der vi e i dag". Her legger treneren opp til en form for kollektiv bevisstgjøring av egne prestasjoner som ikke bare stiller spørsmål ved "muligheita te å løysa det sjølv", men også hvorfor individuelle og relasjonelle muligheter ble utøvd på et prestasjonsmessig høyt nivå. I forrige illustrasjon sies det at "dei vil ha trygghet inn mot prestasjona". Treneren forsøker her å vise hvordan denne tryggheten oppstår og hvilke betingelser som han mener er viktige for at den skal være mest mulig prestasjonsfremmende. Aabrekk gir flere eksempler (Per og Pål) på betydningen av at "vi e bevisste at vi e fleire om det" og at dette er avgjørende for "å vere i det bildet der altså". Det synes som om sjølvorganiseringens primære oppmerksomhet på enkeltspillere knyttes sammen med behovet for en kollektiv trygghet, der trenerens oppgave er å 'systematisere' dette eller "det syr vi saman

te det beste for gruppa". En trenerpraksis som fokuserer på en kollektiv trygghet i prestasjonene betyr nødvendigvis ikke at spillerne tillates "å vere i bildet der" hele tiden;

66) *Nei ... Når det gjeld trening og sånn for å få spelt inn nye ting og spelt ... Då spela eg det heller inn å seie sånn gjer vi det. Det e den andre halvdel av hjerna altså. At dei ikkje berre bli rutine og det ein e vant te. Når eg spela inn noko anna, så ser eg at det funka ikkje. Då får eg gjerne ein effekt av det på det som e rutine òg. For då vektlegge ... Fordi eg kan godt legge opp på trening å køyre dei litt og eg ser at det funka ikkje, uten å gå te baka å gjere det ein e vant te. Det gjeld å køyre det litt og eg ser det funka ikkje. Det betyr ikkje noko for meg å vere ute å køyre når du kjem te baka igjen. Den effekta vil då kome igjen. For meg ... får ikkje så god virkning for å å bakom det trygge igjen. Men når eg går inn i kampen. Kan godt hende eg ha tatt det litt ut og det va ikkje så bra, men når eg kjem inn mot kamp, så kjeme det bare. Eg kjenne at det tenne altså.*

Det kan synes som trenerenes resonnement når det gjelder forholdet mellom trygghet og usikkerhet kan formuleres som en regel i fire momenter. For det første er det viktig å ta utgangspunkt i den handlingssikkerheten som spillerne allerede har (rutine). For det andre kan denne sikkerheten/tryggheten settes på prøve ved nye treningsinnspill. Det tredje momentet dreier seg om at når nye innspill (for eksempel i form av nye spillerrelasjoner) ikke fungerer så gjeninnføres de allerede prestasjonsbærende spillerrutinene. Som et fjerde moment mener Aabrekk at en gjeninnføring medfører en forbedret prestasjonseffekt av allerede prestasjonsbærende aspekter, men bare hvis denne gjeninnføringen skjer en gang. Kort sagt kan regelens fire steg formuleres som; observert trygghet-fremprovosert usikkerhet-gjenkjennbar 'uløselig' usikkerhet- gjeninnført 'fornyende' sikkerhet. På hvilken måte denne regelen følges kommer blant annet an på hvordan treneren følger den ut i fra graden av uforutsigbarhet og gjenkjennbarhet som situasjonene skaper.

Polanyis (2000) kjente uttrykk "vi kan vite mer enn vi kan si" (s. 16) kan forstås i en slik sammenheng. Dette kan virke som et ustagn alle kan være enige i, eller som Polanyi (2000) selv sier; "dette virker opplagt, men det er ikke enkelt å si nøyaktig hva det betyr" (s. 16). De empiriske illustrasjonene fra Aabrekks praksis har kanskje bidratt til en klargjøring av hva utsagnet kan opplyse om og hvilke mer 'nøyaktige' innsikter som kan trekkes ut av det (kommer tilbake til en nærmere utlegning av dette i drøftingsdelen). På bakgrunn av de tre empiriske kategoriene er Aabrekk sin "sjølv- organisering" praksis fremstilt, der en foreløpig og enkel oppsummering av de empiriske analysene muligens kan formuleres som om Aabrekk alltid kan "vite mer enn hva han kan si" og besitte en taus, autodidaktisk og fungerende formidlingskunnskap. Trenerens kunnskapstilblivelse kan uttrykkes i en hermeneutisk terminologi der det snakk om en forforståelse som et skjult potensial for nye

autodidakte erfaringer og en stadig forskyvning av forståelseshorizonten. Som et alternativ til en empirisk bruk av Polanyis (2002) og Wittgensteinianske perspektiv og de potensielle fallgruvene den medfører (se kapittel 7), presenteres nå Aabrekks empiri sett utfra en heideggeriansk perfeksjonisme. Hensikten er blant annet å rette blikket mot uferdige, prøvende og betydningsfulle erfaringer som ennå ikke er teoretisert, men som allerede er der. I et forsøk på å avhjelpe fortrolighetens epistemologiske begrensinger og fallgruver, så utforskes fortroligheten på en praksisorientert og eksistensiell måte.

Kapittel 6

Pedagogikk som perfektjonisme og treneren som perfektjonist

Innledning

Dette kapitlet kan forstås som et bidrag som fremlegger et mer ukjent og alternativt syn på hvordan pedagogikk kan beskrives og forstås. Søkelyset rettes mot praksisen til en profesjonell fotballtrener som utforskes ved hjelp av begreper hentet fra Heideggers (1960) eksistensielle pedagogiske filosofi.⁴³ Innenfor en prestasjonskrevende praksis møter vi en trener situert i en bestemt sammenheng med mange daglige situasjoner og utfordringer å forholde seg til. Som et utkast til den pedagogiske forskningen undersøkes en fotballtreners forhold til sin egen eksistens på bakgrunn av en praksisvei med iboende utforskede muligheter. Et slikt perspektiv på praksis kan kalles for perfektjonistisk. Innledningsvis kan det være verdt å peke på en spesiell betydning knyttet til begrepene perfektjonisme og perfektjonist som inngår i tittelen på kapitlet *pedagogikk som perfektjonisme og treneren som perfektjonist*. I ordboken står termen perfektjonisme for ”en trang til at det en selv gjør skal være perfekt” og begrepet perfektjonist for ”en person som er preget av perfektjonisme som (ofte i overdreven grad) legger arbeid i detaljer for å oppnå et perfekt resultat” (Gyldendals fremmedordbok 1974). Slike tradisjonelle definisjoner legger stor vekt på å forklare det perfekte (resultat) som noe endelig fullendt, fullkomment og avsluttet og som et utslag av unødvendig mye arbeid med detaljer uten særlig praktisk relevans. Herfra er det ikke vanskelig å betrakte perfektjonisme også som en psykologisk nevrotisk perfektjonisme; det vil si en manglende evne til å komme frem til et tilfredstillende resultat. Formålet med dette innlegget kan forstås i en radikal annen og kontrær forståelse av det perfekte eller

⁴³ En benevnelse av Heideggers (1960) tenking i *Væren og Tid* som pedagogisk filosofi er lite belyst og sannsynligvis også like lite (anerkjent). Den eneste artikkelen jeg har funnet som belyser et slikt pedagogisk grep om og utlegning av *Væren og Tid* er skrevet av Thomson (2004). Thomson selv henviser til kun en eneste bok *Heidegger, Education and Modernity* (Peters 2002), der det redegjøres for den utdanningsmessige og pedagogiske betydningen av blant annet autensitetsbegrepet; ”but Heidegger’s own philosophy of education in *Being and Time* remains, as far I can tell, unrecognized and so unexplored” (Thomson 2004, s. 458). Thomson (2004) argumenterer med at *Væren og Tid* grunnleggende sett er en ”perfectionist philosophy of education” (s. 439). Dette kan synes underlig, fordi verket ikke gir eksplisitte føringer på en slik lesning, men snarere er bekledd med en særegen terminologi som kan åpne for mange ulike fortolkninger. Ifølge Thomson (2004) er det nettopp utfra det særegne begrepsapparatet at Heideggers skjulte pedagogikk kan forekomme, og begrunnelsen er at; ”to shelter the content from hostile (and so impatient) readers, and, conversely, to help ensure that these teachings would be received only by those willing to struggle with the ideas in order to make them their own, because only such an audience would be able to understand them in the immediate practical sense in which, I will suggest, they are intended” (Thomson 2004, s. 459). Uten å ha mulighet til å gå nærmere inn på en slik lesning av Heideggers perfektjonisme, bygger dette innlegget på den samme ansatsen som Thomson legger opp til.

perfeksjonen som noe endelig fullendt, unødvendig eller nevrotisk; nemlig i en betydning av eksistensens eller trenerens situerte, påtrengende uferdige og prøvende vesen. Jeg vil forsøke å vise at Heideggers redegjørelse for eksistensens uferdige, ”oppgaveorienterte” eller perfeksjonistiske natur kan være en fødselshjelp i forsøket på å forstå et mulig ufødt barn i en pedagogisk forskning; altså trenerens eksistens. I det følgende blir det først redegjort for Heideggers begrep om væren - i - verden (In-der-Welt-Sein) og der-væren/eksistens (Da-sein), etikk og teknologi (Ge-stell). Deretter belyses Heideggers perfeksjonistiske filosofi ut fra en fotballtreners eksistensform som innfugnet i en instrumentell mål–middel teknologi (Ge-stell), før den siste delen fokuserer på trenerens/eksistensens muligheter for å stadig åpne seg, lage utkast ved å rive seg ut og realisere seg selv ved å avdekke forståelsen/sannheten på en perfeksjonistisk etisk måte.

Der - væren og Væren - i - verden og etikk

For Heidegger (1960) er inngangen til en dypere forståelse av væren eller eksistensen beheftet med spørsmålet om værens mening overhodet. Det er verdt å merke seg at måten spørsmålet om værens mening blir bearbeidet på kan leses som en bestemt form for pedagogisk filosofi. I verket *Væren og Tid* tar Heidegger (1960) utgangspunkt i at der-væren (Da-sein) er den eneste eksistensformen/værensformen som kan svare for meningen med væren, og der - væren får derfor en spesiell status. Hva er det som er så spesielt med der - væren og hvorfor skiller den seg ut fra andre entiteter? Heidegger (1960) svarer at:

Das Dasein ist ein Seiendes, das nicht nur unter anderem Seienden vorkommt. Es ist vielmehr dadurch ontisch ausgezeichnet, dass es diesem Seienden in seinem Sein *um* dieses Sein selbst geht ... Diesem Seienden eignet, dass mit und durch sein Sein dieses ihm selbst erschlossen ist ... Die ontische Auszeichnung des Daseins liegt darin, dass es ontologisch *ist* (s. 12).

Der - væren (Dasein) kan anses som en ontisk⁴⁴ privilegert størrelse i forhold til andre entiteter med hensyn til tilgangen til og forståelsen av Væren/eksistensen. Det betyr at ontiske entiteter som bevissthet, frihet, intelligens, sjel, kultur, kreativitet, subjekt og kognisjon ikke

⁴⁴ Termen ontisk refererer her til menneskelige væremåter i motsetning til ”Væren i seg selv” som et ontologisk fenomen. Heidegger (1960) skiller mellom (a) det ”ontiske” nivå av det faktiske (for menneskelig eksistens introduseres termen eksistensiell) som er åpen for observasjon og som er planet fenomenologen beveger seg på, og (b) det ”ontologiske,” som krever en fenomenologisk beskrivelse av de dype strukturene som forklarer det ontiske (her anvendes termen eksistensialer for å beskrive eksistensens struktur). Utfra dette blir oppgaven for en forsker å forsøke å avdekke (fundamentalontologiske) strukturer som vil betinge en fotballtreners væremåte. Et slikt forsøk innebærer først og fremst en visning av hvordan eksistensen (Da - sein/der - væren) som entitet er nedsenket i verden og skiller seg fra andre entiteter og eventuelt realiserer nye eksistenser.

kan forstå (og realisere) eksistensen på samme fundamentale måte som der-væren. Det er heller ikke slik at ontiske begrep som mennesket, personen, individet, forskeren og treneren kan sidestilles med der - værens eksistens, de kan bare forsøke å kjempe med og mot den i en konfrontasjon mot viktige aspekter ved seg selv. En slik eksistensiell konfrontasjon tas ikke alltid og der-væren blir en til tider skjult betingelse for måten å være-i-verden på.⁴⁵ Det er altså snakk om at der-væren kan oppfordre til en seiglivet kamp eller motstand mot forholdet til sin egen eksistens. Dette er noe grunnleggende iboende og avgjørende for den (egentlige) menneskelige væremåte, ifølge Heidegger (1960). Å være ”der” har en spesiell betydning, fordi ”der”-væren betyr å forholde seg til en type eksistens/væren med en iboende motstand mot sin egen eksistens i øyeblikkets unike tilfelle. Å være ”her og nå” i det unike engangstilfellet, ”der,” kan derfor utfordre motstanden og sette eksistensen på spill. Eksistensen eller der - væren kan sette seg selv på spill for og på det viset avdekke eller åpne seg selv.⁴⁶ For å bruke Heideggers (1960) kjente eksempel med hammeren, så engasjerer vi oss i verden på en teoretisk distansert måte, når vi treffer fingrene vi holder spikeren med istedet for spikeren; eller når vi reparerer skaftet på hammeren; eller når vi bare løfter hammeren opp fra verktøykassen for å undersøke den som en ting som kalles hammer. Enhver erkjennelse av typen ”hammeren er for tung” eller ”hammeren er for liten” er uttrykk for en teoretisk forståelse som kan åpne for en annen måte å anvende og forstå hammeren på. I forståelsen kan det ligge en utfordring i forhold til der-værens egen eksistens. Det er mulig å hevde at eksistensen kan transformeres og realiseres på bakgrunn av at den inngår i andre brukssammenhenger. Andre bruksammenger som for eksempel kan komme av å modifisere verktøyets egenskaper eller skape nye redskap. I et perfektjonistisk perspektiv kan en si at der - væren alltid har uavsluttede eksistensielle muligheter til å endre på hammerens egenskaper eller skape nye og bedre verktøy for derigjennom også endre seg selv.

Det er kun utfra der - væren som en måte å eksistere på at eksistensielle spørsmål kan stilles og det er kun utfra der - væren at eksistensielle spørsmål *ikke* alltid blir stilt. Herfra er det mulig å se at det eksisterer ulike former eller moduser av der-væren/eksistens. Heidegger (1960) snakker om to måter der - væren praktisk sett interagerer med objektene i verden på. Den ene kan kalles for en praktisk intensjonalitet/forståelse (Zuhanden) og den andre for en distansert teoretisk forståelse (Vorhanden). Begge disse er grunnleggende måter å være-i-

⁴⁵ Dreyfus (1991) peker på at ikke alle mennesker kan karakteriseres som Das Dasein. Haugeland (1982) foreslår videre at ikke enhver Dasein behøver å tilfalle mennesker, men at Dasein også kan betegne alle levende vesener som har et forhold til sin egen eksistens og som dermed kan fremme eksistensielle spørsmål.

⁴⁶ Heideggers eksistensproblematikk kalles for en trancedental - ontologi, fordi de ontiske menneskelige formene for væren midlertidlig kan overskrides eller åpne seg for en ontologisk værens essens/tilblivelse.

verden på (In-der-Welt- Sein). En praktisk forståelse har imidlertid en tendens til å lene seg mer til der-væren. Heidegger (1960) har ikke rom for å *påstå* dette i sitt prosjekt, men han forsøker å vise oss hvordan den måten vi oftest møter verden på har en grunnleggende praktisk karakter bestemt av en (før- ontologisk) forståelse⁴⁷ for hvilke verktøy og (verk)tøyhet ("Das Zeug") som passer med oppgaven som skal utføres. En praktisk forstående omgang med verktøyene (inkluderer alt fra fysiske ting til språklige tegn), der man for eksempel forstår hvordan en hammer brukes betegner en fundamental fortrolighet med verden. Poenget er at det ikke er mulig å *forstå* en hammer ved kun å vite hvordan den ser ut, hvor mye den veier osv., fordi et teoretisk fastslående blikk forutsetter at der - væren alltid allerede forstår bruksammenhengen (praktisk forståelse).⁴⁸ En variant av vår allerede forståtte eller omsorgsfulle omgang med verktøyene beskriver Heidegger (1977) i essayet *The Question Concerning Technology*.

Teknologi

For Heidegger (1977) er teknologi primært ikke en av flere menneskelige virksomheter, men en utbredt forståelse av oss selv og Væren. Teknologi kan sies å være den formen som væren i vår tid er rastert i, tildekket av eller lukket innenfor.⁴⁹ Våre væremåter innenfor teknologien er om det enten er familien, religionen, utdanningen, det akademiske liv eller kommunikasjon på en måte innpakket og gjort klart til bruk (mobilisert). Heidegger (1977) snakker her om et system –*Gestell*– som et altomfattende syn som beskriver en modus for eksistensen.

Heidegger (1977) bruker termen *Bestand* (forråd) for å beskrive *Gestell*modusen og foreslår at:

⁴⁷ Det står for meg uklart om Heidegger i *Væren og Tid* tillegger en teoretisk eller praktisk forståelse som to ulike der - værens former forrang i forhold til tilgang til Væren. Dreyfus (1991) påpeker at del 1 av *Væren og Tid* vektlegger en teoretisk forståelse, mens del 2 tenderer mot et fokus på praktisk intensjonalitet. En generell tolkning kan være at begge former for forståelse er nødvendig og at det teoretiske (Vorhanden) søkes realisert og forankret i det praktiske (Zuhanden). Heidegger behandler også grensesfærer og ekstremerfaringer som henholdvis teoretiske forfall og eksistensielle forfall. Det kan synes som om en praktisk og teoretisk forståelse samt Dasein sin egen referanse har ulike avdekkende funksjoner.

⁴⁸ Begrepet *Sorge* står her sentralt hos Heidegger (1960). *Sorge* betegner det særegne ved en praktisk forståelse. Betingelsen for all menneskelig væremåte er en forståelse som først og fremst ligger nedfelt i det vi gjør uten at vi nødvendigvis kan objektivere eller artikulere (teoretisk forståelse). Man kan si at der - væren tildekker seg selv i verden. Dette betyr at man alltid har en selv - forståelse, i en omsorgsfull omgang med verktøy, selv om den ikke er eksplisitt. Et eksempel: hammeren er det Heidegger (1960) kaller praktisk forståelse (Zuhanden) og den kan ikke forstås eller gis mening uavhengig av andre verktøy (spiker, planke, sag osv). Med andre ord henviser hammeren til andre redskap og meningen kommer tilsyne eller forblir implisitt i en helhetsmessig bruksammenheng.

⁴⁹ Selv om det er mange utfordringer og problematiske aspekt knyttet til bruken av Heideggers terminologi og filosofi (som ikke er vurdert i dette innlegget), så burde det ikke stå i veien for et budskap som har relevans spesielt med tanke på at vi beveger oss inn i en globalisert verden, der kulturen ihvertfall ikke i mindre grad enn før kan defineres utfra teknologiens vesen. Kanskje det er mer relevant idag ved inngangen til det 21. århundre enn da Heidegger arbeidet med sin filosofi.

“Everywhere everything is ordered to stand by, to be immediately at hand, indeed to stand there just so that it may be on call for a further ordering. Whatever is ordered about in this way has its own standing. We call it the standing-reserve [*Bestand*]” (s. 17).

Det sentrale er at Heidegger (1977) peker på at vår omgang med teknologien gjør at det som bestilles har verdi/stand kun gjennom at det er bestillbart. Blir det da slik at alt eksisterer som middel for oss, at vi er ”situasjonenes herrer” i teknikkens tid? Hvis vi i så fall tror vi er ”situasjonenes herrer” så truer teknikken og våre bestillinger/oppstillinger med å ta overhånd over tankens og språkets natur, ifølge Heidegger (1977). Her kjenner man ingen avventende øyeblikk, bare situasjonens ”automatiske” foregripelse. Noe av det samme budskapet⁵⁰ kan synliggjøres i Marcell (1995) distinksjon mellom *å være* og *å ha*. Ifølge Marcel har verden blitt en ansamling av redskaper som vi *har* og uten betenkeligheter bruker til våre formål. Dermed er ikke verden lenger et sted vi *er* og bor, men et sted vi eksisterer kun gjennom våre midler. Vår beboelige eksistens kan også knyttes til en form for etikk.

”Stedet” som etikk

Heidegger (1960) går tilbake til den etymologiske betydningen av ordet etikk, det vil si det greske ethos som foruten karakter kan bety *stedet hvor vi bor*. For Heidegger (1977) er det vesentlige ikke at vi oppstiller regler for en rigid anvendelse (Ge-stell), men at menneskets der-væren (noen ganger) finner frem til stedet i eksistensens/Værens lysning, åpning eller sannhet. Det er først dette stedet som gir erfaringen av det holdbare. Utfra stedet henter der-væren seg inn fra en ”blind” eller en praktisk forståelse og svarer på sitt sted eller sin Situasjon. Det viktigste er *hvordan* dette skjer, det vil si utfra en fremtidig realisert eksistensiell oppgave, og ikke *hva* der - væren innholdmessig knytter seg til.⁵¹ Dette *hvordan* er essensielt, fordi et autentisk øyeblikk ikke kan være forutbestemt, og fordi stedet kan føles uforståelig fremmed med en ukjent og uhyrlig motstandsfylde. I en slik sammenheng sier Heidegger (1960) at; ”*Das In-sein kommt in den existenzialen 'Modus' des Un-zuhause*” (s. 189). Det å være på fremmed grunn uten å kunne bruke familiære verktøy kan sette eksistensen på spill og dermed åpne opp for et nytt handlingsrom. For eksempel kan en snekkers eksistens (der-væren) utfordres og realiseres på grunnlag av en utilfredsstillende bruk av verktøy, som medfører andre (teoretiske) vurderinger, beslutninger og blikk, før en ny

⁵⁰ Også Marx (1991) i sin analyse av tingliggjørelsen i arbeid og produksjon og Webers (1971) teser om rasjonalitet og rasjonalisering i de store byråkratiene, beskriver teknologiens oppstilling av verdens ressurser som kan føre til ikke-menneskelige former for menneskelig eksistens.

⁵¹ Det er der-værens forhold til seg selv og ikke hva der-væren beslutter seg til som synes sentralt for Heidegger (1960).

bruk og nye blikk igjen innføres i den hjemlige/fortrolige snekkerlige praksis. Den teoretiske forståelsen føres hjem. I snekkerens verden er snekkeren hjemme. På samme måte er det mulig å snakke om for eksempel lærerens verden, legens verden, trenerens/mesterens verden osv., der det vises en fortrolighet med verktøysbruken på en slik måte at man føler seg hjemme eller ”huser være” som et ”sted.” Etikken blir derfor et spørsmål om å vurdere hvilke ”steder” vi befinner oss på og som samtidig yter sterk motstand og viser stadige nye (eksistens)muligheter som kan realiseres.

Med en kort introduksjon av et ontologisk perspektiv og en form for etikk (ethos/stedet), er det mulig å undersøke sammenhengen mellom det ontologiske og etiske. Sammenhengen og betingelsene for den søkes belyst ved hjelp av intervjuer av en profesjonell fotballtrener praksis i et forsøk på å eksemplifisere og krystallisere aspekter og betydninger av en pedagogisk perfektjonisme.

Trenerens⁵² være-i-verden

Ved å rette søkelyset på eksistensens (der-værens) betydning (værensmuliget/Möglichkeitsein) hos en trener kan det skape en forståelse for sentrale dimensjoner i trenerpraksisen. I denne sammenhengen så er det viktig å ha kjennskap til en spesiell prestasjonskrevende betingelse i en profesjonell fotballtreningssammenheng. På treningsfeltet innbyr øvelsenes struktur i seg selv til at det skal oppstå mange situasjoner på relativt kort tid (særlig gjelder dette treninger som søker å forbedre spillernes ferdighetsnivå utfra et hurtig prestasjonskrevende tempo), der øvelsene hele tiden stimulerer spillerne til å forsøke å utøve ulike ferdigheter i forskjellige situasjoner. I denne konteksten er tiden fra trenerens oppmerksomhet på øvelsessituasjonene til han avgjør hvordan det skal reageres ofte svært kort. Treneren beskriver den situasjonsmessige karakteren han forholder seg til som *”i fotball skjer det fort, og du har ikke tid te å finne opp alle mulige løysinga der og da.”* I et tidsrom som ofte ikke er på mer enn et par sekunder må treneren kontinuerlig avgjøre hvordan han skal forholde seg til situasjoner som oppstår *”der og da.”* En relasjon til *”der og da”* situasjoner kan i et heideggeriansk perspektiv innebære at treneren har et bestemt forhold til sin egen eksistens. Dette kan underbygges videre når treneren utfra en treningssammenheng sier at *”der og da”* relasjonen betyr at:

⁵² Treneren er sertifisert på det høyeste nivå av Norges fotballforbund (NFF) og har profesjonell internasjonal FIFA lisens. Han har vært profesjonell trener i over 15 år. Forut for treneryrket var han en aktiv spiller i de to øverste divisjonene i det norske divisjonssystemet. I løpet av trenerkarrieren har treneren vært ansatt i en rekke ulike klubber på et høyt profesjonelt nivå, samt at han har vært landslagstrener på flere aldersbestemte nivå.

Intuisjonen ... den e ikkje fordomsfri, men den e, det e ikkje så mykje som blokkerar den, då må du opp i det bevisste. Det e ikkje så mange stoppa i den intuisjonsbiten då.

På bakgrunn av at trenings situasjonene følger tett på hverandre i tid kan det synes som om treneren (der-væren) er avhengig av en praktisk forståelse forstått som "det e ikkje så mykje som blokkerar den". Når treneren ikke går "opp i det bevisste" kan det være et uttrykk for en måte å være på, en eksistensmodus karakterisert som "intuisjonen".

Når du e på treningsfeltet, når treningen starta, du kan ha feber og vere sjuk, men når treninga starta så e du der altså. Då kan det vere natt og dag altså. Det som skjedde ti sekund i forkant har ikkje noko betydning. På det intuitive, så e eg rimeleg trygg. Det e viktig å vere bevisste, fordi underbevisstheten din seie ja te alt mulig rart. Hvis du ikkje ha tenkt igjennom ting, så forsvinne alt.

Treneren beskriver noe spesifikt ved praksisen når han sier at "når treninga starta så e du der altså". Det er ikke nødvendigvis det at treneren fysisk sett er lokalisert på treningsfeltet, men at treneren er der det er "viktig å vere bevisste" på en måte som muligens innebærer noe langt mer enn bare å være fysisk, subjektivt og intellektuelt tilstede. Ved hjelp av trenerens "intuitive" væren-i-verden kan man kanskje se et aspekt ved en praktisk eksistens i form av verktøysbruk;

Det e andre som e betre enn meg på å lære bort. Det eg e opptatt av e å få skapt ein situasjon med intiativ og engasjement, som gjer at kvar enkeltspelar får ein tråkk på det han gjere. Då e det eg trivast best ... Det e viktig for meg for det e ein aktiv læringsprosess og då må ... Den dagen eg ikkje klare å invitere spelaren inn i det her, då e det på ein måte andre som e betre enn meg

Det å være konsentrert og oppmerksomt observerende på denne måten kan beskrives som en bruk av verktøy, der "det intuitive" og "få skapt ein situasjon" med "ein tråkk på det han gjere" som verktøy-i-bruk produserer trenerens handlinger. En slik praktisk forståelse kjennetegnes av en 'taus' selv-forståelse, ifølge Heidegger (1960), og kan tyde på at man har funnet seg "treningsfeltet" som et hjemmekjært "sted." På "stedet" føler treneren seg kanskje hjemme, fordi han er i og utfører en fortrolig anvendelse og effektiv mestring av intuisjonen som et verktøy. Trenerens selv-forståelse kan avdekkes i form av en midlertidig distanse som sier at "då e det eg trivast best" på et treningsfelt som treneren er hjemme i. Med utgangspunkt i en fortrolig verktøysbruk på "treningsfeltet" kan det være interessant å

undersøke hvilke andre verktøy som i trenerens praktiske forståelse sett utfra et spesielt teknologisk fokus.

Treneren og teknologi

I et heideggeriansk perspektiv knyttes anvendelsen av verktøy til et bestemt syn på hva teknologi kan bety for eksistensen. Teknologi er et fremtredende uttrykk for en måte å være på, en eksistensmodus, der verktøyene brukes målrettet, systematisk og effektivt. Dette gjøres mulig fordi de allerede ligger klare og rastert til bruk eller; *”to stand there just so that it may be on call for a further ordering”* (Heidegger 1977, s. 17). På bakgrunn av et teknologisk perspektiv kan følgende utsagn fra treneren forstås;

Så bruka vi analysa og testing. Testa på fysikk, utholdenhet, maks O2 og teste fart og vi analysere kampane, slik at me får fram så objektive testa og analysa som mulig. Og då får vi referansa som vi kan presentera for spelerane.

Dette er en type analytisk og testbasert teknologi som er viktig for trenerpraksisen, fordi det er verktøy som gjør treneren i stand til å presentere målbare *”referansa”* for spillerne. Det synes som om slike verktøy kan bidra til en form for profesjonell handlingssikkerhet som ikke bør undervurderes i dagens trenerpraksis, men som heller ikke avdekker alle de sentrale fortrolige aspektene ved trenerpraksisen. For Aabrekk er det viktig at denne testbaserte teknologiske praksisen ikke tar overhånd over trenerforståelsen. Treneren er heller bevisst på at en trenerpraksis kan ’stivne’ og bare bli bestillbar i ett aspekt og bare bruke tekniske verktøy i en systematisk og rigid middel-mål praksis, der ’alt ligger klart til bruk’ uten behov for en reflektiv (rekylisk) distanse. I sammenheng med en slik teknologisk trussel reflekterer Aabrekk over hvilken forståelse han har til forholdet mellom utdanning og utvikling;

Då blir det meir utdanning for meg, det har då, talentutvikling har bestandig vert ein kjepphest for meg, fordi eg ha meint at det ha vore for mykje talentutdanning. Eg ha meir tru på den utviklingsbiten. Utviklingsbiten føle eg vektleg eg mykje meir enn mange av mine kolleger. Dei e meir mot utdanning. Eg e meir opptatt av meir den enkelte i fokus å få han te å bobla altså. Få han te å bidra med det han kan. Det e viktig å få fram det uforutsigbare, mangfoldet, få fram det intuitive ikkje minst altså.

Treneren mener at *”utviklingsbiten”* er undervurdert hos sine trenerkolleger til fordel for et skarpere fokus på *”utdanning”* og *”talentutdanning”*. Her er det mulig å få øye på en parallell mellom utdanning og teknologi som representanter for et perspektiv som ikke har betenkeligheter med å foregripe situasjoner uten kanskje i tilstrekkelig grad å *”få fram det*

uforutsigbare". Videre utdyper treneren sitt forhold til praksis ved å relatere en utdanning til sin trenerpraksis og selv-forståelse:

Då va eg veldig opptatt av den måten å trena på. Eg såg så mange talent som blei øydelagt av måten å trena på. 15-16 år ... men de va ikkje 1.60 og kunne vende med ball og den koordinasjonen. Å bli belært og lukkast med det. Og det ... det e ikkje tilfeldig altså, sjølv om det kan virke sånn. Og eg trur ikkje eg e dårlegare forberedt på trening enn dei som har skreve a te å altså. Tvert imot føle eg meg veldig godt forberedt. Føle meg veldig trygg på ... Det e ein veldig trygghet å sleppe å skrive opp alt. Då må du tenkje igjennom det du har.

Utdanningen av talenter settes i sammenheng trenerens praksis som ikke, ifølge Aabrekk, hviler på "å bli belært og lukkast med det". Det er en annen forståelse som treneren vil avdekke. En forståelse som kan sies å hvile på der-værens mulighet til å utfordre trenerens fortrolighet og "trygghet". En "trygghet" som for Aabrekk synes å forutsette at "då må du tenkje igjennom det du har". En trygghet og fortrolighet som viser seg alltid allerede i form av en verktøysbruk. Videre redegjør treneren for et spesifikt (opplærings)verktøy som brukes på treningssfeltet;

Så e eg opptatt av i treningssituasjonen at nokon gonga så vel eg eller e opptatt av å få ut ka spelaren kan. Då driv eg ikkje å kommentera utførelsa og sånne ting når eg veit at spelaren kan det. Eg har sett han gjort det før og. Eg e meir opptatt av å få det fram og ut, og då bruke eg, då kan eg bruke tempo som gjer at eg stressa situasjonen så lenge at dei ikkje rekk å tenke ... Og andre gonger e eg meir bevisst på læringsprosessa som går på å hjelpe te med tekniske-taktiske ting.

Det å "bruke tempo som gjer at eg stressa situasjonen så lenge at dei ikkje rekk å tenke" inngår i et fokus på "utviklingsbiten" (jf. forrige illustrasjon) som et verktøy som er nedsenket i trenerfortrolighet. Treneren snakker om en sammenheng som han eksisterer i og som til daglig ligger foran han. Det er en bruks- eller verktøyssammenheng kjennetegnet av fysiske tester og kampanalyse for å skaffe til veie objektive "referansa" for spillerne, samt opplæringsverktøy som "tempo"situasjoner og teknisk-taktisk veiledning for å fremme spillernes utvikling. Det er vist til bruken av ulike tester og opplæringsteknikker som kan sies å utgjøre et spesialisert forråd (Bestand) av verktøy. Heidegger (1977) sier at bruken av verktøy kan fungere som midler i et forråd for å oppnå bestemte mål. Med andre kan det vises at tester og opplæringsteknikker (verktøy-i-bruk) stilles opp eller blir rastert kun for å oppnå forutbestemte mål. På en måte mister eksistensen seg selv i omstendighetene. En rastering/oppstilling kan innkapsle og bedøve trenerens selv-forståelse (der-væren) uten en reell risiko for å utfordre seg selv, selv om treneren har en omsorgsfull omgang med verktøy som ikke gjøres ekplisitt. Til nå kan sitatene indikere at det er situasjoner eller

brukssammenhenger, det vil si testverktøy og opplæringsverktøy, som i dominerende grad griper og styrer trenerens eksistens sett i forhold til en trener (der-væren) som beslutter og konstituerer situasjonene. Er det denne instrumentelle tause eksistensmodusen som utgjør en dominerende selv-forståelsen for trenerens trenende hverdag?

De teknologiske oppstillinger som ligger rastert i trenerens anvendelse av verktøyene kan ha flere formål. Treneren selv peker på en verktøybruk som bør ”stimulera dei kreative egenskapane” hos spillerne. Det kan også være snakk om flere mulige formål som det å underholde deltagere (spillere, publikum osv.) og sikre seg selv inntekt og popularitet. Trenerens bruk av pedagogisk teknologi kan imidlertid implisere noe mer enn fullbyrdelsen av ulike formål; nemlig at treneren kan være en type eksistens innenfor en verden med en teknologisk potensialitet. Hva betyr det? Spørsmålet er kanskje om den pedagogiske verktøysteknologien kan åpne opp for teknologiens essens. Med andre ord; kan verktøysbruken selv være grunnlaget for en kritisk distanse til seg selv? Med Heideggers (1960) begrep om der-væren kan man undersøke om det er mulig for treneren å utfordre en ”automatisert” rigid påtrengende verktøybruk (Ge-stell) for deretter å avdekke noe av teknikkens essens. Et prøvende svar vil også kunne komme nærmere essensen i en pedagogisk perfektjonisme og ved at instrumentelle begrensinger ved en treners praktiske pedagogiske metode (verktøy) belyses.

Trenerens realisering av eksistens

Med Heideggers der-væren er vi i dømt til å møte en implisitt selv-forståelse⁵³ (praktisk forståelse), som en grunnleggende eksistens, i all vår omgang med verden og på alle de måter begivenhetene viser seg for oss. Det kan sies at vi har forpliktet oss på oss selv og på våre livsprosjekt, enten vi vet det eller ikke. I denne sammenhengen sier treneren noe interessant som kan sette oss på sporet av et livsprosjekt:

Den første gongen at eg skjønnte at denne pedagogikken kaltes for sjølv-organisering, det va jo når dei tok kontakt med meg gjennom Idrettshøyskolen ... Salvesen skreiv ei sånn bok som sette ord på litt og hadde litt meir teoretisk bakgrunn og bakgrunnsmateriale som gjorde at eg fekk ein større forståelse for ka eg egentleg dreiv med. Som ikkje va så bevisstgjort utifrå min verden, som utifrå forskning eller teoretisk læring ... Eg har ikkje lært kun gjennom teoretisk oppbygging, men gjennom å jobbe praktisk heile vegen oppover. Du ha egentleg ikkje tenkt igjennom det godt nok altså. Det e ikkje før no i dei seinare åra eg har skjønt ka eg har dreve med.

⁵³ Dreyfus (1991) sier; *Dasein`s activity – its way of being – manifests a stand it is taking on what it is to be Dasein* (s. 15).

På slutten av sitatet sier treneren at han ikke *"har skjønt ka eg ha dreve med"*. Treneren sikter til at han over lang tid har bedrevet en pedagogikk og utøvd pedagogiske ferdigheter uten at det *"va så bevisstgjort utifrå min verden."* Det er kanskje slik at treneren gir uttrykk for å ha praktisert i en slags blind flekk eller i en trenerverden (væren-i-verden) forvridt av praktisk forståelse. En tilsynelatende dominerende praktisk forståelse kjennetegnet av teknologisk verktøysbruk kan i et heideggeriansk perspektiv alltid være en mulighet for en ny realisering av eksistensen. Det krever imidlertid at man har en visshet om hva som ligger foran en (en uartikulert bruksforståelse av test- og opplæringsverktøy) og hvordan blikket kan realisere eksistensen. Trenerens (der-værens) blikk skapte muligens et grenseoverskridende "her og nå" øyeblikk; eller som treneren selv seier når han for første gang kalte pedagogikken for; *"sjølv-organisering"* at *"eg fekk ein større forståelse for ka eg egentleg dreiv med ... som ikkje va så bevisstgjort utifrå min verden"*. På denne måten viser treneren betydningssammenhengen han lever i og som realiseres på nytt, der sannheten eller en ny forståelse trekkes ut av der-værens forhold til en praktisk forståelse/sammenheng. For treneren står kanskje *"sjølv - organisering"* i et grunnleggende forhold til der-væren:

Eg e frykteleg oppteken av pedagogikken i det. Fordi eg benytta meg mykje av noko som ein kalle sjølv - organisering. Det vil seie at eg e veldig klar på ka eg ønskjer å oppnå, og då legg eg då utfordringa på spelaren ... Å stimulera dei kreative eigenskapane for å komme dit ... Den må ikkje vera fraværande instruksjonsmetoden heller. Men eg må ikkje begynne med den. Det e det som e viktig for meg ja ... Og derfor e coaching ein alt fra fy ord te ein meir konstruktiv drift.

Det er tydelig at treneren i sitatet ikke ønsker å fremheve *"coaching"* eller *"instruksjonsmetoden"* som det grunnleggende i en praktisk forståelse. Han sier at *"eg må ikkje begynne med den,"* fordi en dominerende bruk av coaching vil føre til en overdreven begrensning av *"spelarens antal muligheita"* i treningssituasjonene. Ut fra denne forståelsen legger treneren stor vekt på at han *"ikkje har rett te å gripe inn i enkeltspelarens muligheita te å løyse det sjølv"*. I stedet for konsekvent å fremheve betydningen av detaljfokuserte instruksjoner og tilbakemeldinger, så snakker treneren heller om en type målsetningspraksis;

Ja, kor vanskeleg dette va for å sei det sånn. Å vere einhetlig i budskapen og vere klar på måla. Fordi at ... ihvertfall når me snakka om ei kollektiv målsetning i den individuelle jobbinga, så va det viktig så det ikkje sprika. Så då blei det vanskeleg for spelarane sjølvsagt. Og det blei veldig vanskeleg for meg òg, veit ikkje orde for det, men ... å kontrollera og kvalitetssikra i forhold te på ein måte å ta del i ka spelaren sjølv oppfatta ... For når vi snakka om ei spelargruppe så e det ein utroleg masse kunnskap og kompetanse som ligge der då. Og

som eg seie , eg følge jo nøye med korleis dei løyse ting. Eg e ein katalysator, føle eg, i måten eg jobba på.

Trenerens intensjon er å "vere klar på måla" i forhold til "ei kollektiv målsetning i den individuelle jobbinga". Dette hviler på en forståelse av praksis som ser det som særdeles vanskelig å "kontrollera ... ka spelaren sjølv oppfatta". Sagt annerledes er det trenerens intensjon og ikke i unødvendig stor grad tildekke spillernes ferdighetsutvikling og forståelse, men at de kan utvikle seg på bakgrunn av deres egne unike (der-værens) muligheter. Meningen med å ivareta spillernes egne unike (der-værens) muligheter gjelder ikke bare spillerne:

Du berre er instruerande og målet er å ta imot heile vegen, og då trur eg at ... Hemmande, det e eg heilt sikker på altså ... Det e hemmande både for meg og spelaren, trur eg. Og spesielt på lang sikt. Den e veldig langsiktig denne måten å tenkja på ... Men då blir du interessert som trener og, og du får lyst til å vere med heile vegen ... Hvis eg bli veldig sånn å studera ting, då bli det utdanning for meg.

Det at treneren er nedsenket i en praksis som ser på sin egen selv-forståelse og spillernes utvikling som to gjensidig avhengige aspekter er en type relasjonell trenerforståelse. Utsagn som "det e hemmande både for meg og spelaren" gjør det klart at måten å utøve en trenerpraksis på er forbundet med hvordan treneren oppfatter sitt eget eksistensielle prosjekt. Her synes det som om trenenen knytter "sjølv-organisering" pedagogikken ikke bare til spillerne, men også til mulighetene for å utvikle seg selv eller til å realisere sin egen eksistens. Med andre ord; trenerens der-væren og spillernes der-væren synes å stå i en spesiell relasjon. Det legges opp til at pedagogikken (sjølv-organisering) og der-væren (treneren) kan spille videre på hverandre og utfordre trenerens eksistens.

Det e derfor eg seie at å tenkje e eit nivå høgare enn å huske. Det har noke med at eg huska så jævla dårleg. Det trur eg på. Det e mange som huska veldig godt. Men det imponere meg meire folk som tenkje

Trenerens eksistensielle muligheter står i nær sammenheng med muligheten for "å tenkje" i stedet for bare å "huske". Kanskje understrekes nettopp dette også når treneren snakker om hva mangelen på referanser (teoretisk forståelse) kan medføre:

Når du ikkje får referansa, så går sjølvsikkerheten og sjølvtiliten fort over til å bli selvgod. Du trur du kan alt, og så bli det ei jækli felle, fordi du får ikkje referansane.

Dette kan leses som å være opptatt av å kunne avdekke, avvente eller være villig til å lytte med der - væren. Med andre ord; en må ikke avslutte mulighetene til å realisere seg selv for da glir man i "ei jækli felle" og så går "sjølvtiliten fort over til å bli selvgod". Kanskje er det en perfektjonist som uttaler at; "Den dagen eg slutar og utvekle meg, då må eg slute som fotballtrenar". Her er det indikasjoner på at treneren utøver en perfektjonisme som hviler på muligheter i praksis. Muligheter som også viser seg i en form for 'teoretisk oppvarming'.

Eg må jo ha plukka opp ein del ting, det e jo ikke noko eg ha fått utlevert ved fødsel ... Eg e frykteleg fasinert i måten å jobba på. Det å varme opp teoretisk trur eg ikkje det e så veldig mange andre enn eg som gjer. Når eg ska fordjupa meg i ting, så sjekka eg det ut, det ha eg heimeifrå. Frå ein nabo Jon Tolaas. Han lærte meg å varme opp. Han sa at skal du vekke opp noko her, så må du lese deg opp på det litt rundt. Ikkje på det du ska inni, men kanskje på det som tangera. Evne som bli fletta inn og som tangera. Det ser eg på mange ting altså. Derfor bli eg frykteleg fort fjern også, fordi eg kan sjå på ein film, så ha eg berre tenkt fotball. Også huska eg ingenting av filmen. Då ha eg tenkt på andre ting. Men det åpna meg altså.

Aabrekk snakker om "å varme opp teoretisk" ved å "fordjupa meg i ting". Trenerforståelsen fokuserer på "å tenkje" fotball som på en grunnleggende måte "åpna meg altså". Åpningen som treneren taler om viser konsekvensen av en teoretisk oppvarming som et trenerverktøy-i-bruk. En teoretisk oppvarming som nok er innvevd som en del av noe mer eksistensielt; et livsprosjekt. Det kan synes som om treneren har forpliktet seg på sitt livsprosjekt uttrykt som en pedagogikk om *sjølv - organisering*. Ved å se på Heideggers begrep om etikk/stedet er det mulig å se nærmere på trenerens forståelse av et livsprosjekt, der der- væren blir forankret etisk som et "sted." "Stedet" kan forstås som "det å huse" eller være hjemme i eksistensmuligheter som det er mulig å reflektere ut fra. Dette understrekes når han sier at;

Eg trur andre måte å gjere det på, så som happening eller noko anna ... ein forelesar eller psykolog. Det kan godt hende det altså. Men for meg e det viktigast å vere der som fotballtrenar altså. Eg trur det e ein enorm ressurs. Det e ressursen. Den e så mangfoldig og manga gonga større enn alt det andre.

Det er snakk om krystalliserte punkter eller "faste" forestillinger som det svares for og som ansvarliggjøres utfra "stedet" og de muligheter for der-væren som vokser frem eller dukker opp *der*. Treneren synes å være ansvarlig for spillerne og i forhold til sin egen eksistens gjennom "sjølv-organisering" og at "det viktigast å vere der som fotballtrenar altså". Det betyr at en forståelse av verktøy-i-bruk (tester og opplæringsstrategier) aldri bør bli permanente blindpunkter eller frosne teknologiske anvendte verktøy, fordi det ville bryte med prinsippet om "sjølv-organisering". En slik tolkning understøttes også av utsagn som; "Den

dagen eg slutar og utvekle meg, då må eg slute som fotballtrenar.” Det er også mulig at trenerens sted til syvende og sist må revurdere seg selv og flytte til en ny synsvinkel og nye blikk som mottar verden, hvis der - værens muligheter til å opprettholde seg selv skal ivaretas. Etikken ligger nødvendigvis ikke i en ansvarlighet overfor det stedet der man ser verden fra nå, men i en realisering av et nytt eksistensielt husvære.

Jeg har forsøkt å vise at der-væren (treneren) og det etiske stedet (sjølv-organiseringspedagogikken) spiller på hverandre. I det ligger det en intensjon om å avdekke en fundamentalontologisk struktur som alltid vil betinge trenerens praksis. Kanskje kan spenningen som ligger i eksistensens/trenerens karakter av å være *der* både som en praktisk forståelse og oppgave forklare sentrale deler av trenerens praksis. Treneren viser tendenser til hva Heidegger (1960) utlegger som eksistensens iboende og utkastede fortolkende (hermenutiske) vesen. Det vil si hvordan treneren stanger mot mulighetene, og hvordan han kaster seg i dem, og eies av og omformes av mulighetene i praksis; med andre ord perfeksjonisme-i-praksis. Hovedbudskapet i en slik perfeksjonisme kan sies med Heideggers (1977) sitat om at *“the essence of technology is by no means anything technological”* (s. 4). I lys av trenerens pedagogiske perfeksjonisme kan kanskje dette sitatet omskrives på følgende dristige måte til; *“pedagogikkens essens er ikke pedagogikken.”* Heidegger (1960) sin bruk av essenstermen (Wesen) kan legge opp til at verdens spillerom kan ivaretas uten og i for stor grad entydliggjøre mangfoldigheten og forenkle kompleksiteten.⁵⁴

Med en heideggeriansk perfeksjonisme kan en si at etablerte teoretiske posisjoner settes i parentes eller rykkes tilbake. Der-væren overlates til å svare på sin egen unike situasjon. Svaret på situasjonens mulighet kan her kanskje forstås som en (naiv, solipsistisk) tilbaketrekning fra verden. Utfra Heidegger (1960) gis en annen intensjon; *“Die situation ist da jер in der Entschlossenheit erschlossene ... ist die Situation nur durch und in der Entschlossenheit”* (s. 299-300). Det er der - værens blikk som konstituerer situasjonen (og ikke bare et blikk for situasjonen). Det er først når der - væren bringes inn i situasjonen at muligheten oppdages. Det er her også mulig å se at situasjonens innhold ikke er av særlig betydning, men heller hvordan man forholder seg til den. Det er således bare den enkelte der-værens besluttomme blikk som kan være sikker på sitt innhold. En slik ”generell” innholdstomhet kan anklages for å ikke peke ut en retning eller et objekt. Heidegger synes ikke å ville fremsette et objektiverende innhold eller et forutbestemt objekt for der - væren, kanskje fordi objektivisme - relativisme dikotomien anses som falsk i et fenomenologisk

⁵⁴ Utsagnet *“Höher als die Wirklichkeit steht die Möglichkeit”* (1960, §31) betegner kanskje mulighetenes pedagogikk fremfor løsningsorienterte tekniske pedagogiske metoder.

perspektiv som gjerne vil gå bak denne til fenomenet selv. Objektivisme-relativisme problemstillingen berører ikke det viktigste for Heidegger (1960); nemlig det som ligger foran oss eller det faktiske liv. Dette kan leses som en pedagogisk appell til at hver der-væren i sitt faktiske liv (praktisk forståelse) bør gjennomskue seg selv for å kunne realisere seg selv. Pedagogikken er altså overlatt til sin egen retning og sitt eget objekt forankret i hjemlige begreper som det tenkes og erfares utfra. Verdens pluralitet gis en stemme eller skapes gjennom alle der-værens (trenerens) forhold til sin egen eksistens.

Oppsummering

Den heideggerianske perfektjonismen retter søkelyset på hva jeg vil kalle for en rekyllisk pedagogikk. Rekyll får man som kjent av å bli presset tilbake av trykket fra et skytevåpen som avfyres. Metaforen tjener til å beskrive hvordan treneren (og andre pedagoger) noen ganger blir/bør skyves tilbake fra den rutinemessige hverdagslige praksis. Det er tale om å ta et skritt tilbake og tre ut av den praktiske modusen eksistensen vanligvis består i. Denne rekyllen innebærer et skifte av eksistensmodus som gjør at treneren er istand til å erfare seg selv som noe annet enn praktisk rettet i en normal omgang med tingene i verden. Det å bli skyvet ut av sin normale tilværelse kan betegnes som et estetisk 'brudd', der 'bruddet' hjelper oss å se det normale som det normale. På den måten er det mulig å perfektjonere sin eksistens eller å komme nærmere hva det vil si å være seg 'selv' og eksistere. Å bli utsatt for rekyll kan forstås som en estetisk eksistens som alltid hviler på en primær praktisk rettethet (Sorge).

Det er ikke uten grunn at en slik rekyllisk og perfektjonistisk pedagogikk kan være å foretrekke noen ganger. Studien av Aabrekk viser at hans praksisvei har vært avhengig av rekyller. En fare ved ikke å avvente rekyller er at vår omgang med verden fremstår som altfor naturlig og formålstjenelig på en slik måte at eksistensen setter seg ute av spill. For Heidegger er dette en del av den utbredte nihilismen i vår tid. Nihilismen ligger og venter i måten vi går inn i subjekt-objekt forhold på og tingliggjør objektene i form av en ensidig opptatthet av objektene brukstjenelighet (Zuhandenheit). Nihilismen sniker seg inn i vår forståelse av av brukstingene/redskapene som effektive, kalkulerbare og manipulative ressurser som allerede tjener sine bestemte formål (Ge-stell). En 'effektiv' trenerpraksis og en 'effektiv' pedagogisk praksis kan i en rekyllisk pedagogikk forutsette en nihilistisk praksis. Men det er egentlig ikke det å være trener eller pedagog i en slik praksis som er det problematisk. I sine forelesninger om Nietzsche presiserer Heidegger (1982) at; "*Will to power`does not mean simply the*

'romantic' yearning and quest for power by those who have no power; rather, 'will to power' means the accruing of power by power for its own overpowering" (s. 7). Viljen til makt må altså (i motsetning til Nietzsches filosofi) overgå seg selv for og i det hele tatt være istand til å vurdere seg selv på nytt. Det nihilistiske konstitueres av at det ikke står alternative fortolkninger på spill, og at våre praksiser kontinuerlig streber etter å øke kontrollen og bestemmelsen av oss selv/eksistensen. Viljen til makt øker mot et fiksert slutt punkt som ikke underlegges andre forhold enn det som allerede er valgt. Med andre ord er dette noe av grunnlaget for å fremme en 'rekyrisk' appell for å kaste seg inn i konkrete muligheter uten forutbestemte viljer, substanser eller friheter; eller for den saks skyld kunnskaper, individer og etiske forordninger. Det etiske står kanskje her i en særstilling.

Ved hjelp av et heideggeriansk etosbegrep er det mulig å få øye på trenerens 'bruks'etikk nedsenket i en profesjonell praksis. Etos forstått som livstema som det dveles i og reflekteres utfra viser seg hos Aabrekk i form av begrepene *"treningsfeltet"* og *"sjølv-organisering."* Disse begrepene inkluderer noe langt mer enn å bare være intellektuelt, subjektivt og fysisk tilstede i en praksis, de kan også betegne en ansvarlig måte å være i verden på. Heidegger (1960) snakker om en praktisk rettethet (Sorge) som etthvert etos må springe utfra og virke i. En etos gjør oss ansvarlige overfor vår egen eksistens forankret i praksis. Likheten med det Aristoteliske begrepet fronesis er nærliggende å belyse i denne sammenhengen. For Aristoteles (1963) er også praksis og handling det primære utgangspunktet for en 'levende' og 'usikker' etikk som ikke har andre målestokker enn seg selv. Fronesis kan her forstås som; *"the virtue that one can fall back on within a hermeneutical situation which is uncertain"* (Gallagher 1993, s. 6). I slike hermeneutiske 'usikre' situasjoner er det mulig at; *"we become just by performing just actions"* (Aristoteles 1963, s 56). På denne måten kan fronesis i likhet med etos fortolkes som en konkret 'her og nå' innsikt og avgjørelse med en moralsk dimensjon, der det universelle blir bestemt av det partikulære. Gallagher (1993) presiserer at; *"phronesis, according to Aristotle, requires an education, a knowledge of particulars which comes from experience ... and this includes understanding (which involves learning) and good sense"* (s. 3). Det er mulig at Aabrekk gjennom mange års praksis som trener og med lang erfaring har kultivert fronesis uten å hele tiden være avhengig av teoretisk kunnskap. Dette er et sentralt poeng.

Heidegger (1971) presenterer i sin senere filosofi et begrep om 'Ereignis' som kan synliggjøre praksisens fortrolige og perfektjonistiske natur. Det vil si at praksis har en tendens til å utvikle seg selv mot en selv - egentlighet. 'Ereignis' er en kraft som *"brings all ... beings each into its own"* (Heidegger 1971, s. 127). Hva betyr det at værender (beings) søker seg

selv eller sitt eget formål? Et svar er ganske enkelt at værender og bruken av redskap er på 'sitt beste' når man føler seg hjemme i praksis, og når man kjenner igjen sårbarheten eller utkastet ved sin egen identitet. For eksempel 'føler' en snekker seg hjemme når han bruker hammeren til vante formål. Bilføreren 'føler' seg hjemme når hun som en hverdagslig rutine kjører fra A til B. Aabrekk 'føler' seg hjemme i "*sjølv-organiseringen*" og dens redskapsmessige fortrolige praksis. Denne tendensen peker på relativt stabile måter å være på som noen ganger kan medføre at en kjenner en sårbarhet over at man ikke kan være i disse praksisene til evig tid. Identitetens sårbarhet og søken etter best mulige fortrolige væremåter/eksistens, er i et heideggeiansk perspektiv avgjørende dimensjoner i praksis. Aabrekk er en profesjonell fotballtrener som definerer seg selv som "*autodidakt*" med en fortrolighet til "*sjølv-organisering*," der riktignok (teoretiske) rekyler noen ganger utfordrer trenerens forhold til sin eksistens, men der å 'føle' seg hjemme i sin 'egen' perfektjonistiske praksis er den primære eksistensmodusen.

Det er ikke dermed slik at en perfektjonistisk etosbetinget fortrolighet avviser et epistemologisk prosjekt som Polanyis 'tause kunnskap' står for. Som en kritikk av epistemologiske prosjekter må nødvendigvis Da-sein i større grad en 'kunnskapen' la praksis definere seg selv eller tale for seg selv. Når dette er sagt, så kan Da-sein, et dvelende etos og fortroligheten utfra en empirisk forskningssammenheng utsettes for den samme (platonske) etterligningen som den 'tause' epistemologien leder til, om enn bare på en annen måte. Det kan derfor være grunn til å etterlyse en toleranse for begge perspektivene ('taus' epistemologi og fundamentalontologi). På hver sin måte søker de å henvise til det fortrolige og til en viss grad det ufremstillige i selve fremstillingen (henvis til drøftpkt). Kunnskapen (Polanyi) og eksistensen (Heidegger) trenger ikke å forsones. Hvis en velger å forfølge en 'taus' epistemologisk forskningsvei kan følgende underlag være aktuelt. En rimelig generell arbeidshypotese av prinsipiell karakter kan være at teoretisk analytisk kunnskap isolert sett i en trenervirksomhet har begrenset forklaringsstyrke.⁵⁵ Ved å bruke en maritim metafor av Suchman (1987) kan man kanskje utdype dette; Tidligere var sjøkart for abstrakte og grovkornede for å kunne være til hjelp for navigatørens planlegging av en detaljert reise. Treneren må anvende sin kunnskap og erfaring på mye av den samme måten som Suchman's navigatører for å kunne takle reisen; å unngå skjær i sjøen og finne trygge havner har paralleller med trenerens praksis på den måten at "*know-how*" er hentet fra ulike områder og

⁵⁵ Tidligere forskning om *tacit knowledge* i yrkeslivet (for eksempel Benner 1984, Josefson 1991) fremhever at en teoretisk kunnskapsbase eller en systematisert mengde spesialkunnskaper ikke er tilstrekkelig for å være på et ekspertnivå. De har vist at en forkroppsliggjøring av kunnskap ikke bare er knyttet til våre holdninger og strategier, men til hva vi er og hvordan vi oppfatter oss selv (identitet).

situasjoner som ikke kan være utviklet bare på grunnlag av kartlesing eller teoretisk påstandskunnskap. Teoretisk kunnskap kan være et kompass på praksisreisen, men det er bare kontekstuell kunnskap og ferdigheter som gir praksisen substans. Studien av Aabrekk viser at viktige faktorer i utøvelsen av treneryrket nettopp kan bygge på kontekstuelle dimensjoner som ivaretar en slik symbiose mellom teori og praksis.

Denne empiriske delen av avhandlingen kan også danne bakgrunn for en drøfting av sentrale dimensjoner ved Aabrekks trenerpraksis.

Kapittel 7

Drøfting

I denne monografien blir det forsøkt å vise og fremheve aspekter ved en profesjonell fotballtreners praksis og som kan gi et bidrag til den utfordringen teori og praksis forholdet representerer i pedagogisk forskning. Ved å ta utgangspunkt i distinksjonen mellom teori og praksis, taus og eksplisitt kunnskap eller påstandskunnskap og fortrolighetsferdighetskunnskap kan en lett bidra til en forestilling om at det eksisterer to radikale former for kunnskap. I studien av Aabrekk som en profesjonell fotballtrener har jeg forsøkt å unngå analyser som peker i retning av to ulike og gjensidig utelukkende kunnskapsformer. I stedet for å analysere kunnskapsformer er det mulig å undersøke aspekter ved kunnskap. Den overordnede intensjonen har vært ikke å binde opp forståelsen av hva som er en god yrkespraksis i form av enten et dominerende teoretisk påstandsspråk (teoretisme) eller i en altfor ureflektert og naiv praksisforståelse (praktisisme). Utfra et syn på teori og praksis som en symbiotisk relasjon undersøkes Aabrekks profesjonelle praksis. I lys av et fokus på kunnskapsaspekter, en rekyrisk pedagogikk og et symbiotisk teori-praksis forhold presenteres nå seks sentrale hovedpunkter fra de empiriske analysene hvor hvert punkt også er gjenstand for drøfting.

1) På bakgrunn av kategorien *kunnskapens tilblivelse* er det mulig å se konturene av Aabrekks erfaringsbaserte praksis. Gjennom erfaringer og mange års praksis har treneren utviklet et omfattende og personlig forankret kunnskaps og erfaringsgrunnlag. Ytringer som "autodidakt," "den praktiske veien" og "handverkskunnskap" betegner trenerens artikulasjon av egen praksis. I *kunnskapens tilblivelse* rettes søkelyset på hvordan Aabrekk har lært det han kan. Spørsmålet er hvordan betydningsfulle erfaringer eller praktisk læring er skapt? Mer konkret kan en spørre om den praktiske læringen kan knyttes til mesterlære? Her er det interessant å belyse nærmere en desentrert og personsentrert mesterlære. Det grunnleggende prinsippet i en desentrert mesterlære er at en aktivitet læres ved å utøve aktiviteten i et praksisfellesskap (Lave & Wenger 1991). For Aabrekk kunne det innebære at betydelige deler av hans praksis var lært i sterke, samarbeidende og kollegiale prestasjonsmiljøer, der han gradvis ble enkulturet fra å være en legitim perifer til å bli en fullverdig og sentral deltager. Aabrekk forklarer ikke at hans praksisvei har vært preget av at

institusjonelle strukturer har spilt en avgjørende rolle i dannelsen av for eksempel ”sjølvorganisering”spedagogikken. Snarere tvert imot. Med begreper som ”autodidakt” (illustrasjon 27) og ”den praktiske veien” (illustrasjon 28) antydes det heller at han har artikulert sin pedagogikk utenfor etablerte praksisfelleskap. Dette behøver imidlertid ikke å bety at Aabrekk totalt har neglisjert mesterlæren som læringsform. Noen erfaringer knyttet til den ”autodidakte” kan til en viss grad beskrives som en personsentrert mesterlære. Utfra den personsenterte mesterlære fokuseres det på forholdet mellom læremester og lærling. Polanyi (2002) gir uttrykk for det tause aspektet ved mesterlære:

By watching the master and emulating his effort in the presence of his example, the apprentice unconsciously picks up the rules of art, including those which are not explicitly known to the master himself. These hidden rules can be assimilated only by a person who surrenders himself to that extent uncritically to the imitation of the other (s. 53).

For Polanyi er mester-lærling forholdet avgjørende i en overføring av taus kunnskap. Det synes som om Polanyi her søker å redusere gapet mellom eksplisitte og ikke-eksplisitte praksiser ved å referere til taushetens pedagogikk, der språket nedprioriteres og blir overflødig i tilblivelsen av taus kunnskap. Empirien gir ingen indikasjoner på at en betydelig del av trenerens ferdigheter, kunnskaper og verdier har blitt overlevert via imitasjon av en mester. I illustrasjonene 23 og 24 snakker imidlertid Aabrekk om D-trener oppgaven som ble til utfra et samarbeid med psykologen Arne Vågen. Her går det frem at erfaringen om formidlingens pedagogiske begrensinger førte til at Aabrekk konsentrerte seg om ”dei store linjene” og Vågen ”meir på virkemiddelevelen.” Dette vitner mer om en organisering av arbeidsoppgavene i forhold til en spillergruppe enn et assymetrisk mester-lærling forhold mellom Vågen og Aabrekk. Men kanskje kan psykologens ekspertise forstås som en type mesterpraksis som Aabrekk observerte og lærte noe av. Det er mulig at samarbeidet ”i nærmare fire år” kan sees i sammenheng med Polanyis (2002) ord om at treneren ”unconsciously picks up the rules of art” fra psykologen. Også samtalene med Tolaas i forbindelse med å tilegne seg en måte”å varme opp teoretisk” på kan vitne om at ”han coacha da meg egentleg ubevist” (se illustrasjonene 31 og 32). I empirien finnes det derimot ingen tydelige og overbevisende spor av mester-lærling forhold, verken i form av en desentrert eller personsentrert og assymetrisk mesterlære. Likevel gir Aabrekk uttrykk for, i tråd med Polanyi (2002), at kunnskapen har fungert uten å være spesifisert og artikulert verbalt (se illustrasjon 27, 28 og 29). Kunnskapens tidvise skjulte verbale aspekt og en intuitiv oppmerksomhet står sentralt i det neste punktet.

2) I siste halvdel av *kunnskapens tilblivelse* og spesielt i kategorien *kunnskapens funksjon* viser treneren en særpreget intuitiv oppmerksomhet for når og hvordan det er riktig å reagere og ytre seg verbalt i treningssituasjoner. Her er det tale om at Aabrekk utviser en form for intuitiv sikkerhet, der ettertanken og tvilen ikke motiverer oppmerksomheten og handlingene. Ytringer av typen *"men på det intuitive, så e eg rimeleg trygg"* (illustrasjon 2), *"det bli fleire intuitive avgjørelsa"* (illustrasjon 29), *"ka e det som skjer der da, Tore og Svein"* og *"meir bevegelse og hold på den når vi har starta"* (illustrasjon 50), viser en fortrolighet med praksissituasjonene. En fortrolighet som uttrykker en intuitiv handlingssikkerhet som er bygd opp over lang tid. Göranzon (1990) er inne på noe av det samme når han bruker begrepet "sikkerheten i handlingen" og "sikkerheten i en praxis" for å understreke et kjernepunkt ved det praktiske intellektet. Med kasusstudier som handler om innføring av datamaskinteknologi hos "lantbruksnämnderna/skogsmästarna" og "försäkringskassan" finner Göranzon (1990) ut at de ansattes *"säkerhet i bedömningarna hade försämrats efter datoriseringen"* (s. 137). Muligheten for å utøve relevante intuitive avgjørelser ble svekket ved en teknifisering av arbeidet eller 'sikkerheten i handling' ble forstyrret. Denne *"säkerheten – och därmed att veta vad man håller på med – är central i yrkeskunnande och yrkesidentitet"* (Molander 2000, s. 228). Den er sentral på grunn av at den peker på det *"tvingande moment i det regelföljande som ingår i en praxis"* (Göranzon 1990, s. 136) eller som Wittgenstein (2001) kaller å følge en regel blindt uten å behøve å reflektere over den. Göranzon (1990) refererer utvilsomt til en underkjent faktor i profesjonell yrkesutøvelse som jeg mener også kan vise et viktig aspekt ved Aabrekks praksis. Å fokusere bare på en slik intuitiv rutinepreget handlingssikkerhet kan føre til at en mister blikket på et annet betydningsfullt aspekt ved 'sikkerheten'. I Aabrekks praksis finnes også etter mitt syn en form for intuitiv 'usikkerhet', der rutinemessige regler og oppmerksomhet åpner for en annen type uforutsigbar oppmerksomhet. For eksempel i illustrasjonen 36 snakker Aabrekk om en tvilsom eller uriktig intuitiv avgjørelse (mht. et spillerbytte) og i illustrasjonene 61 og 62 gis det uttrykk for det negative hvordan en intuitiv oppmerksomhet i sesongforberedelsene kan fungere negativt uten planlegging og (teoretisk) artikulasjon og bearbeiding. Også på treningsfeltet uttrykkes en bekymring over intuitive reaksjoner; *"nokre situasjona angra du litt på, der va eg for tøff"* (Illustrasjon 60). Treneren tar i bruk regler for å skjerpe oppmerksomheten eller som han selv sier *"og det skjærpe"* (Illustrasjon 36). En regel kan muligens formuleres som; *observasjon – intuitiv gjenkjennelse – 'skjerpene' artikulasjon*. En slik regelforståelse og 'usikker' intuitiv oppmerksomhet gir treneren mulighet til å forankre nye erfaringer i etablerte oppmerksomhetsrutiner. Den kan også betraktes som en del av hans personlige kunnskap som gir kunnskapen en bestemt og

uforutsigbar retning (Polanyi 2002). I en teoretisk sammenheng tar verken Dreyfus og Dreyfus (1986) eller Schön (1987) opp at rutinepregede regler og handlinger kan føre til nye ubestemte erfaringer, selv om de i noe ulik grad anerkjenner betydningen av handlingssikkerhetens blinde regelfølgning. På dette grunnlaget mener jeg at sikkerhet i handling også kan innebære en rutinemessig usikkerhet i en profesjonell yrkespraksis. Utfra empirien er det imidlertid ikke kun ubestemte rutineregler og en intuitiv oppmerksomhet som sørger for en praksissikkerhet. Aabrekk forteller også om en type påstandskunnskap (tester og analyser i sitat 1) som bidrar til en analytisk handlingssikkerhet, spesielt i forhold til å begrunne viktige avgjørelser for spillerne som også skjer utfra ”*så objektive testa og analysa som mulig.*” Sikkerheten er her også knyttet til bruken av tekniske redskap. På bakgrunn av Aabrekks praksis er det grunn til å begrepsfeste en profesjonell handlingssikkerhet som består av alle de tre sikkerhetsdimensjonene. I motsetning til Göranzons (1990) begrep om sikkerhet i handling kan termen profesjonell handlingssikkerhet også ivareta bruken av tekniske verktøy og den tillit og trygghet de innbyr til. Alle disse tre sidene ved handlingssikkerheten, oppmerksomheten og regelfølgningen synes å være nødvendige hver for seg, men samspillet mellom teoretisk analyse/artikulasjon og intuitive gestalter er også viktig og fortjener en større oppmerksomhet. I det tredje drøftingspunktet problematiseres dette forholdet.

3) I kategorien *kunnskapens tilblivelse* kjennetegnes trenerens praksisvei av et betydningsfylt samspill mellom en teoretisk påstandskunnskap og en praksisforankret fortrolighet. Med ytringer som ”*eg e veldig metodisk,*” ”*eg e sånn dynamisk fram og tilbake*” og ”*intuisjonen ... bli reflekterte av det bevisste sinn*” viser Aabrekk til et samspill mellom teori og praksis. Gjennom å ha artikulert påstandskunnskap som ”*målstyring,*” formidlingsskepsis og ”*sjølv-organisering*” som nedfelles i den daglige treningspraksisen, så synliggjøres en form for symbiotisk relasjon mellom artikulerte begreper og intuitiv fortrolighet. Selv om det er viktig å være klar over den begrensede generaliseringsverdien ett kasusstudium har, så er kanskje det mest sentrale ’funnet’ i studiet den gjensidige avhengigheten som synes å eksistere mellom begrepene teori og praksis i en profesjonell treners kontekst. Det kan synes som om båndene mellom teori (påstandskunnskap) og praksis (fortrolighetskunnskap) har vært og er avgjørende for Aabrekks utvikling som fotballtrener; eller mer presist, det er hvordan relasjonen eller symbiosen mellom teori og praksis styrkes, denne kontinuerlige virksomme ”*dynamikken*” som Aabrekk kaller det, som utgjør en betydningsfull dimensjon i en kompleks trenerpraksis. Det er altså selve relasjonen mellom det tause og artikulasjonen som er det sentrale aspektet. Det betyr at det verken er den tause

utøvelsen eller påstandskunnskapen som hver for seg utgjør det symbiotiske, men funksjonen i en 'taus' symbiotisk teori-praksis relasjon som er det primære fokus.

Når dette er nevnt, så er det også i denne monografien lagt stor vekt på å undersøke betydningen av trenerens intuitive oppmerksomhet og fortrolighet (se særlig drøftingspunkt 2 og 4). Dette kan betraktes som et forsøk på å fremheve prosesser som det tidligere ikke har blitt forsket særlig mye på og som også underkjennes utfra et bestemt ideologisk kunnskapsperspektiv. Det at ideologiske faktorer bidrar til å undergrave en dimensjon ved kunnskap og ferdigheter er et syn som også deles av Dreyfus brødrene. På bakgrunn av en samfunnsmessig eller ideologisk betraktning er de redd for at den intuitive eksperten vil forsvinne på grunn av en overdreven tro på rasjonaliteten, analysen og formulerte prosedyrer (regler). *"Experts are an endangered species"* konkluderer de med (Dreyfus & Dreyfus 1986, s. 206). Her sikter de til alt fra ballistikk eksperter til bilkjørere. Budskapet er det samme for alle eksperter; *"When things are proceeding normally, experts don't solve problems and don't make decisions; they do what normally works"* (Dreyfus & Dreyfus 1986, p. 30). Det er tydelig at de har et mål om at mennesker i større grad bør verdsette verdien av slike intuitive ferdigheter for også å se begrensingene ved rasjonell teoretisk tenking. Det å anse profesjonelle yrkesutøvere som eksperter, inkludert trenere som Aabrekk, kan være et fruktbart og hensiktsmessig grep utfra både et fenomenologisk og ideologisk perspektiv. Det er derfor ikke vanskelig å slutte seg til hovedbudskapet om at: *"the moral of the five-stage modell is that there is more to intelligent behavior than calculative rationality"* (Dreyfus & Dreyfus, 1986, s. 36). Så langt er det ingen problemer knytter til Dreyfusbrødrenes teori. Det problematiske oppstår imidlertid når de insisterer på hva eksperten ikke kan gjøre. Eksperten har et spesielt kjennetegn ifølge Dreyfus og Dreyfus (1986); eksperten kan ikke argumentere rasjonelt eller foreta en rasjonell rekonstruksjon av intuitive avgjørelser, fordi det vil gi en unøyaktig representasjon av en prosess som i prinsippet er ikke-representerbar eller regelløs. Hvis eksperten forsøker å rasjonalisere og språkliggjøre sine intuitive prosesser, så er eksperten ikke lenger en ekspert i Dreyfus og Dreyfus (1986) sin forstand. *"If this is taken to mean that expert must articulate his values, rules, and factual assumptions, examining becomes a futile exercise in rationalization in which expertise is forfeited and time is wasted"* (Dreyfus & Dreyfus 1986, s. 196). Det synes å være klart at Aabrekk viser ekspertens intuitive ferdigheter blant annet i sitatene om intuitiv sikkerhet, men dette synes ikke å være forenelig med utsagn som *"dynamisk," "den teoretiske påfyllinga"* og *"intuisjonen ... bli reflekterte av det bevisste sinn."* Der eksperten stopper opp i sin utvikling, rapporterer Aabrekk at han fortsetter å utvikle seg. Man kan hevde at Aabrekk bare er en intuitiv ekspert

av og til, men det vil stride mot Dreyfus og Dreyfus (1986) substansielle ide om hva det vil si å være en 'språkløs' ekspert. Aabrekk utviser en symbiotisk teori-praksis *relasjon* som ikke samsvarer med viktige regelløse ekspertdimensjoner. Selv om det er et viktig anliggende for Polanyi (2002) å vise at reglene ofte er uformulerte, så betyr ikke det at kunnskapen for alltid er utilgjengelig for artikulasjon og en bevisst oppmerksomhet. Det er essensielt for Polanyi (2002) å skille mellom regelen og analysen av de betingelser som gjør at regelen fungerer. Utfra begrepet kvalifisert praktisk kunnskap gir Polanyi (1946) kunnskapen mulighet til å hvile på vage regler, situasjonsavhengige regler og uforutsigbar personlig nytenking. Det er snakk om en artikulasjon og en oppdagelse av nye maksimer som blir en del av den personlige kunnskapen. En maksime/regel er *observasjon – intuitiv gjenkjennelse – 'skjerpende' artikulasjon*. Aabrekks praksis i form av viktigheten med det "dynamiske" og det sentrale med "*den teoretiske påfyllinga*" ligger nærmere Polanyis syn på praktisk tilblivende kunnskap. Et fokus på intuitiv trenerpraksis forsøker derfor ikke å vise at treneraktiviteten burde skje eller skjer uten analytiske ferdigheter, artikulasjon og eksplisitte påstandskunnskaper, snarere tvert imot. Det ville i så fall være å underkjenne hvordan yrkesutøvere utvikler kunnskap som en stadig vekselvirkning mellom deltagelse og distanse, mellom handling og refleksjon. Faren ved å undergrave Aabrekks symbiotiske teori-praksis forhold ville også være tilstede. Det symbiotiske teori-praksis forholdet kan hypotetisk og teoretisk sett oppløses på to vis; Enten ved kun å være opptatt av å artikulere sine ferdigheter uten å utøve det artikulerte, eller bare ved å være i en intuitiv fortrolig modus uten at det er behov for eller mulig å representere den på en språklig måte (Dreyfus varianten). "*Dynamikken*" i trenerens praksis synes ikke å gjenspeile noen av de to variantene for yrkesutøvelse. I det neste drøftingspunktet søkes det nærmere etter en forklaring på hva som ligger til grunn for symbiosen eller "*dynamikken*" som Aabrekk kaller det.

4) Empirien fra Aabrekks praksis antyder at ikke all (fortrolighets)kunnskapen tas opp i språket (påstandskunnskapen). Selv om et sentralt artikulert og tilegnet teoretisk begrep som "*sjølv-organisering*" har stor betydning for praksisen, så tenderer utøvelsen av Aabrekks fortrolige handverkskunnskap på treningsfeltet mot å unndra seg en språklig formidlings- og påstandskunnskap. I kategorien *kunnskapens funksjon* utøves kunnskap som forklares ved hjelp av trenerens fortrolige 'peking' som igjen er basert på aktivitetens momenter (for eksempel to-touch). Det er grunn til å tro at Aabrekk også forut for artikulasjonen av sjølv-organiseringspedagogikken utøvde en fortrolig 'peking' på treningsfeltet, selv om den ennå ikke var 'satt i system' og artikulert. Utsagnet "*det e ikkje før no i dei seinare åra eg har*

skjønt ka eg har dreve med” (illustrasjon 28) kan derfor tolkes som at fortrolighetskunnskapen fungerte uten et altfor bevisstgjørende og teoretisk oppmerksomhetskrevende perspektiv. Illustrasjonene 61, 62 og 66 som viser en intuitiv ’usikkerhet’ som senere blir gjenstand for artikulering (se også drøftingspunkt 1) antyder også at det er et aspekt ved kunnskapen som fungerer skjult. Med andre ord går den ’tause’ fotballkunnskapen foran et etablert offentlig fotballspråk. Det at selve utførelsen av ferdigheter går utover det han kan språkliggjøre har to konsekvenser som jeg særlig vil forsøke å fremheve her:

1) Nyskaping av fotballkunnskap skjer utfra eksisterende praksis i en ferdighetsutøvelse og fortrolighet som først senere artikuleres. Det vil si at en nyskaping av ferdigheter starter først med praksisutøvelsen før aspekter av den kan artikuleres og forankres i et sosialt (regel)språkssystem. I de empiriske beskrivelsene er det mulig å se at eksplisitte intensjoner (et aspekt ved påstandskunnskap) noen ganger spiller en sekundær rolle i praksisutviklingen og i utviklingen av trenerens personlig kunnskap. Intuitive ferdigheter (gjenkjennelse av spesifikke situasjoner) og fortrolighetsaspektene ved praksis kan være svært sentrale ikke-eksplisitte dimensjoner ved trenerens personlige kunnskap-i-praksis⁵⁶ som også har utviklet seg ubevisst over lang tid. Dette vises muligens i en sammenheng mellom Aabrekks definisjon av seg selv som *”autodidakt”* og utsagn som *”eg lika ikkje å bli hersa med av andre”* og skepsisen mot formidling som senere ble formulert som en viktig del av sjølv-organiseringspedagogikken. Det kan være slik at så lenge Aabrekk definerer seg selv som en autodidakt, så vil han orientere seg både med og *uten bevisst oppmerksomhet* i en praksis, utfra en tendens til å utvikle seg selv videre på en *”autodidakt”* måte også innenfor rammene av sjølv-organiseringspedagogikken.⁵⁷ Det at ikke all kunnskap tas opp i språket (som vist på forrige side) betyr nødvendigvis ikke at praksis uten eksplisitte intensjoner er en statisk sfære uten noe form for utvikling. Poenget her er at praksisbegrepet betegner ikke-lingvistiske betingelser for trenerens forhold til treningsaktiviteter som har en autonom tendens. På et vis kan den ikke-lingvistiske kunnskapen som ligger til grunn for ’pekingen’ og dens verbale vaghet også knyttes til trenerens bruk av verktøy. Dette leder oss over til den andre konsekvensen av fortrolighetskunnskapens og praksisens selvfungerende dimensjon.

⁵⁶ Sitert fra Johannesen (1999) som refererer til forordet til en pocketutgave av Personal Knowledge sies følgende; ”All forståelse är baserad på att vi bebor de particularia som ingår i det som vi förstår. Detta slags beboende är vårt eget deltagande i existensen av det som vi förstår; det är Heideggers *varande - i- världen*”. Polanyis praksisbegrep hviler derfor ifølge han selv på Heideggers begrep. Særlig interessant her er begrepene om å bebo og det å være - i - verden på en måte som kan legitimere praksisens autonome tendens til å utvikle seg på en ’ubevisst’ måte.

⁵⁷ Denne typen praktisk rettethet som ikke er ateoretisk vil jeg søke å belyse på en annen og grundig måte i kapitlet som omhandler en heideggeriansk perfektjonisme.

2) For Polanyi (2002) er verktøy noe som gjør oss istand til å være oppmerksomme uten at vi nødvendigvis ”der og da” er klar over på hvilken måte vi er oppmerksomme. Aabrekk synes å besitte både konkrete og abstrakte redskaper som for eksempel henholdvis ”tempo,” aktivitetsmomenter (”to-touch”) og ”målstyring” og ”sjølvorganiseringspedagogikk.” Dette er redskaper treneren bebor eller har som personlig kunnskap og som gjør treneren istand til å utvide sitt forholdningsett til praksis, samt at treneren kan teste hvor effektive disse redskapene er i praksis (Polanyi 2002). Det er særlig hvordan redskapene inngår i ferdigheten å teste, gjenkjenne og artikulere treningssituasjoner på som er særlig interessant. Ferdighetene til å gjenkjenne og være oppmerksomme på bestemte situasjoner knytter Polanyi (2002) til begrepet maksime eller kunstens regler. Som tidligere nevnt kan regelen *observasjon – gjenkjennelse – ’skjerpende’ artikulasjon* sies å utgjøre en sentral maksime i Aabrekks praksis.

Et sentralt poeng for Polanyi (2002) er at maksimene må samvirke med personlig erfaring for å bli forstått. I et slikt samvirke vil det i prinsippet være et (irreducerbart) gap mellom formuleringen av regler (maksimer/teori) og erfaringer (praksis). Det er i dette gapet mellom teori og praksis kunsten får sitt utspring og sørger for å gjøre formulerte regler og verktøy til konkrete situasjonsavhengige regler-i-bruk, ifølge Polanyi (2002). Aabrekk må derfor utøve kunst hver gang verktøy og iboende ferdigheter som ”sjølv-organisering” tilpasses konkrete treningssituasjoner. Kunsten eller det kunsterlige ligger ikke i redskapet og heller ikke i språkssystemet (maksimene som formulerte etablerte regler). Resonnementet kan eksemplifiseres videre; Man kan tenke seg at en ikke blir en god pianospiller ved bare å kunne noter (maksimer). Kirurgen blir ikke en kunsterlig aktør ved kun å lese til medisineksamen. På samme måte blir man ikke en dyktig kunsterlig trener slik som Aabrekk ved å bare lære seg den teoretiske fotballkunnskapen. Det er i relasjonen mellom maksimer og personlige erfaringer den kunsterlige praksisen ligger. En konsekvens av dette er at trenerens mestring av ferdigheter og verktøy alltid vil være ufullstendig, fordi relasjonen mellom teori og praksis i en viss forstand vil være uforutsigbar. Aabrekk viser noe av uforutsigbarheten i illustrasjonene som omhandler intuitiv ’usikkerhet’, der han artikulerer en usikkerhet knyttet til intuitiv oppmerksomhet og intuitive avgjørelser.

På denne bakgrunn er det mulig å snakke om *den autodidakte treneren*, det vil si en person som har oppnådd en overlegen ferdighet i å utøve sin kunst (jf. virtoustermen Gyldendals fremmedordbok 1974) og som fortsatt blir grepet av (forbedrings)muligheter. Aabrekk som trener kjennetegnes kanskje primært ved å presentere seg som ”autodidakt” ut i fra en pedagogikk om ”sjølv-organisering” som igjen gjør han istand til å utøve en tidvis ’taus’ og

kunsterlig pedagogikk. Et interessant spørsmål er om den kunsterlige eller autodidaktiske utøvelsen og den verbale vagheten kan generaliseres til å gjelde alle dyktige fotballtrenere?

Det er, som jeg kjenner til, liten forskning på den profesjonelle fotballtrenerens praksiskunnskap og fortrolighetskunnskap. Mangelen på liknende kasustudier og relevant forskning på området gjør det svært problematisk å overhodet forsøke å generalisere fra Aabrekks karakteristiske praksis til andre dyktige fotballtrenere. Særlig fraværet av kasusstudier av trenerens utøvende og 'tause' treningspraksis er problematisk, fordi kasusstudier er spesielt egnet til å undersøke den levende fortrolige yrkeskunnskapen (Molander 2000). En annen begrensning ved å generalisere finnes i trenerrollens mangfoldighet og ulike funksjoner. Det kan være store forskjeller med hensyn til den språklige utøvelsen av selve trenerrollen. En trener som også har en 'Sport manager' rolle er kanskje mindre på treningsfeltet og mer opptatt av å formulere regler utenfor banen. For eksempel kan det være snakk om spillerkjøp og observasjoner av potensielle nye spillere, lagtaktikk og pressekonferanser. For trenere som i større grad har sin praksis på treningsfeltet, som for eksempel spillerutviklere, så kan det være at regelfølgingen ikke krever like mye språklig artikulering, men mer i form av peking eller 'gjør slik og slik'. De ulike trenerens funksjoner og oppgaver kan derfor gjøre det lite fruktbart å generalisere hvilken viktig rolle fortrolighetskunnskapen spiller i ulike trenerkontekster. Eventuelle variasjoner kan imidlertid også være et uttrykk for en annen kompleks fortrolig trenerpraksis, der tilsynelatende mindre 'fortrolige' trenere bare er fortrolige på en annen måte. Det kan være at trenere av typen 'Sport manager' som muligens er fortrolige med og vant til å gjenkjenne og se hvilke potensielle nye spillere som kan passe inn i eller videreutvikle lagets spillestil. På denne bakgrunnen kan det synes vanskelig å argumentere for at fortrolighetskunnskapens har stor betydning for fotballtrenere. Det er likevel en empirisk kilde som antyder en annen konklusjon; nemlig hva tre kjente norske fotballtrenere skriver om i sine semibiografiske bøker samt en kasustudie av en RBK trener. For eksempel sier Knut Torbjørn Eggen (2005) i boken *Godfotarven* at; *"En helt avgjørende forutsetning for å være en god trener er å ha evnen til å se hva som virkelig skjer i en trenings- og kampsituasjon ... enkelte nyanser i måten å se situasjonene på er også sunt"* (s. 180). I den samme boka er Nils Arne Eggen inne på noe av det samme; *"Jeg fortsatte å lære, og lærer fortsatt. Det er viktig, for bare slik blir trenerens indre idealbilde av samhandlingsmønsteret klarere og klarere. Han ser det som skjer. Han ser hva som bør skje, og sørger for at det skjer"* (s. 183). En av Nils Arne Eggens trenerkolleger gjennom mange år, Bjørn Hansen, gir et eksempel på at treneren *"ser hva som bør skje."* Illustrasjonen er hentet fra en observasjon av Hansen på treningsfeltet:

Observerert handling: Bjørn hever armene i været over hodet for å uttrykke en triumf. Etter at Rune mistet ballen peker Bjørn på hvor Martin som igangsetter kan spille ballen. Martin sender ballen dit Bjørn pekte. Den gule spilleren som får ballen, blir tacklet av en blå midtstopper. 'Vær der! Vær der! Når situasjonen er sånn, da ska hainn rykke fræm og præss. Bra Azar!' (Åsvoll 2002, s. 68).

Dette er bare en av mange illustrasjoner i kasusstudien som kan vise betydningen av fortrolig peking. Til slutt sier den norske herrelandslagstreneren Åge Hareide (2004) at han er opptatt av lederskap som en måte å forholde seg til enkeltspillere på; *"Jeg viser alltid situasjoner spilleren løser godt, for å vise ham hva han kan, i tillegg til situasjoner han ikke klarte så bra, for å snakke om hva han må bli bedre til"* (s. 101). En liten oppsummering; med utsagn som *"hva som virkelig skjer," "trenerens indre idealbilde," "sender ballen dit Bjørn pekte"* og *"viser alltid situasjoner"* indikerer at disse profesjonelle trenerne er avhengige av å observere og gjenkjenne bestemte og relevante situasjoner som oppstår på fotballbanen. Måten å være oppmerksomme på kan forklares med en intuitiv fortrolighet oppøvd over lang tid. Når dette er sagt, så er det ikke tilstrekkelig grunnlag for å hevde verken utfra forskning eller biografisk orientert fotballlitteratur at profesjonelle fotballtrenere er avhengige av og besitter en avansert erfaringsbasert fortrolighetskunnskap, men det er indikasjoner på at det kan være slik. Indikasjoner som bygger på forskerens observasjoner og fotballtrenernes egen artikulering av en utøvende 'taus' fortrolighet kan også vurderes i forhold til et praksisperspektiv hos en gruppe fotballtrenere.

5) Det synes klart at en gruppe norske profesjonelle fotballtrenere (kanskje flertallet)⁵⁸ inngår i en bestemt analytisk trenerpraksis og fellesskap. På bakgrunn av empirien synes det å være en spenning innenfor et analytisk dominerende fotballtrenerpraksis mellom en teknisk påstandskunnskap og en fortrolighetskunnskap. Aabrekk kan sies å representere artikuleringen av fortrolighetskunnskapen og respekten for handverkskunnskapens egenverdi. Dette inkluderer også motstand mot troen på altfor dominerende og styrende eksplisitte intensjoner i praksis som det analytiske praksisfellesskapet fremhever. Den analytiske praksisen med sine systematiske beregninger, statistiske forutsigelser og andre målbare størrelser i forbindelse med valg og utøvelse av spillestil kan anses som en form for moderne påstandskunnskap. Slagstad (Forskerforum 2/2004) setter en slik moderne kunnskap i et historisk lys og hevder at statistikk har hatt en sentral plass i norsk styringsvitenskap siden

⁵⁸ Dette kan synes som et spekulativt innspill uten empirisk belegg. Det som imidlertid er allment kjent blant fotballinteresserte og fotballfaglige er at det er kun to lag i Tippeligaen, Stabækk og Odd, som tydeligst bryter med Drillo spillestilen og spiller såkalt mer 'possession'/ballbesittende fotball. Det er med andre ord bare to (Arne Sandstø for Odd og Jan Jönson for Stabækk) av 14 av hovedtrenerne i Tippeligaen som bevisst bryter med Drillostilen.

Schweigaards tid på 1800-tallet, og at en av mange av Schweigaards` disipler i norsk idrett er nettopp Drillo. Slagstad avslutter med at; *"Schweigaards og Drillos moderniseringsprosjekter hører til de mest vellykte i det norske system."* Den korte idehistoriske sammenligningen som Slagstad presenterer kan gjøre det lettere å forstå statistikkens 'gjennombruddshissighet' og legitimitet på mange av samfunnets områder, deriblant idrett, uten at dette synliggjør bakdelene med en moderne Drillo som representant for en analytisk trenerpraksis. Det er grunner til å hevde at den kunnskapsform som Egil Olsen var en av de første representantene for har tegnet et bestemt bilde av trenerne som *"merely technicians involved in the transfer of knowledge"* (Macdonald & Tinning, 1995 s. 98). Et bilde av treneren som en overfører av kunnskap til sine utøvere kan sees i sammenheng med Dreyfus og Dreyfus`s (1986) kritikk av forskningen på eksperter, der eksperten fremstilles som kun en informasjonskilde. Legitimiteten og dyktigheten til treneren som ekspert betraktes derfor noe ensidig utfra formidling av kunnskap og som en besitter eller kilde til informasjon og "fakta". Dreyfus og Dreyfus (1986) kritikk av et rasjonaliserende samfunn kan gi et inntrykk av faren med å tendere mot å redusere treneren til en rasjonell tekniker:

"The desire to rationalize society would have remained but a dream were it not for the invention of the modern digital computer. The increasingly bureaucratic nature of society is heightening the danger that in the future skill and expertise will be lost through overreliance on rationality" (s. 195).

Med andre ord kan det være en reell fare for at moderne påstandskunnskap, ikke bare i form av Drillos analytiske praksis, men også som et generelt trekk ved samfunnet, undergraver betydningen og funksjonen av en intuitiv fortrolighetsbasert ekspertise. Sett i forhold til Aabrekks trenerytringer har dette to sider. Det er forsøkt vist at Aabrekks sjølv - organiserings- og autodidakte pedagogikk hviler på en fortrolighetskunnskap som fremhever intuitive avgjørelser og refleksjoner over dem. Dette kan forklares som selve grunnlaget for *"den praktiske veien"* eller *"handverkarveien"*. Trenerpraksisen kan på den måten anses som en representant for en 'taus' pedagogikk med avgjørende intuitive fortrolighetsaspekter som deler mange av Dreyfus ekspertens kjennetegn. Samtidig er det klart at Aabrekks praksis i like stor grad kan forklares utfra praksismuligheter eller muligheter for ny kunnskap. Aabrek som 'ekspert' synes å bruke den rasjonaliteten som Dreyfus og Dreyfus (1986) mener truer deres ekspert på et individ- og samfunnsplan. Aabrekks trenerpraksis kan derfor ikke forklares ensidig på bakgrunn av verken Drillos analytiske praksis eller Dreyfus og Dreyfus` (1986) kritikk av det rasjonelle eller analytiske i ekspertvirksomhet. Det symbiotiske og 'tause' teori-praksis forholdet i trenerens praksis tillater ingen av disse perspektivene å dominere over hva

det vil så å være treneren Aabrekk. Når dette er sagt så synes den autodidaktiske og intuitive tilnærmingen ikke å være *direkte* undertrykt og heller ikke *aktivt* skjøvet bort fra oppmerksomheten på trenerpraksisen, den etablerte analytiske praksis og fotballspillet, men det kan være god grunn til å anta at den autodidaktiske tilnærmingen og andre varianter av den ikke møter den analytiske praksisens dominerende forventninger og fortolkninger.

Det er et usikkert spørsmål om Aabrekk og eventuelt flere trenere utgjør en opposisjonell, ytterliggående og marginalisert praksis som med både teori (påstandskunnskap) og praksis (trenerferdigheter) ønsker å utfordre det etablerte analytiske praksisperspektivet? I mangel av en mer relevant empiri som kan belyse dette på en bedre måte, synes det vanskelig å trekke noen klare og entydige konklusjoner. En tolkning som kanskje kan sies å være noe spekulativ, men som er åpen for videre empirisk forskning er muligheten for at Aabrekks autodidaktiske praksis kan representere en ekstraordinær praksis. I tilfelle det er snakk om en ekstraordinær praksis, synes det ikke å være en skarp grense mellom en analytisk (normal)praksis og ekstraordinær praksis. Det er derimot mulig å identifisere et begrepsmessig gap mellom en analytisk praksis og Aabrekks intuitive 'usikkerhet'. Et begrepsmessig gap mellom det analytiske og det autodidaktiske peker på grunnleggende ideologiske og språklige teoretiske ulikheter for hva det vil si å være og fremstå som fotballtrener, og det er viktig å være klar over at skillet ikke sier noe om eller bør forveksles med eventuelle instrumentelle og praktiske forskjeller. Forskjellen eller gapet kan formuleres som en kamp mellom en analytisk påstandskunnskaps- og fortrolighetskunnskapspraksis. Det analytiske praksisfelleskap som en type påstandskunnskap står i fare for å fortrenge en erfaringsbasert og autodidakt pedagogikk i trenerens praksis. Bruken av påstandskunnskap kan settes i sammenheng med trenerens selvforståelse og eksistensielle muligheter som også kan 'fortrenge' eller tildekkes i en prestasjonskrevende trenerpraksis. På en annen måte vises den 'tause' trenerpraksisen ut i fra hva jeg har valgt å kalle for en rekyrisk og perfektjonistisk (heideggeriansk) pedagogikk, der intensjonen er at trenerpraksisen heller ikke kan reduseres til verken kun analytiske eller intuitive aspekter.

6) Hensikten med å beskrive en trenerpraksis i lys av et heideggerorientert perfektjonistisk perspektiv er å vise betydningen av hva jeg har valgt å kalle for rekyler og bakgrunnen for dem. For å vise betydningen av (teoretiske) rekyler eller hvordan trenerpraksisens muligheter realiseres, så er det først og fremst viktig å påpeke at trenerens (selv-)forståelse hviler på en praktisk omgang med tingene i verden. Det betyr at treneren alltid allerede har en fortrolighet (unauffallingen Vertrautheit) som viser seg i trenings- og kampsituasjoner, der

trenerutøvelsen karakteriseres av en umiddelbar relasjon til praksis. På den måten kan en si at den praktiske omgangen med tingene/trenersituasjonene primært er ontologisk heller enn teoretisk/rekylisk (Heidegger 1960). Aabrekk antyder denne forrangen fortroligheten har i trenerutøvelsen når han blant annet sier at;

”Eg har ikkje lært kun gjennom teoretisk oppbygging, men gjennom å jobbe praktisk heile vegen oppover. Du ha egentleg ikkje tenkt igjennom det godt nok altså. Det e ikkje før no i dei seinare åra eg har skjønt ka eg har dreve med ...Den gamle håndverkarveien. Den kjellerveien, den tar lengre tid, ikkje sant? Man kunne vel blåst igjennom på ein-to-tre år det eg har brukt 20 år på kanskje”.

Treneren gir uttrykk for at fortroligheten i praksisutøvelsen over en lengre periode har vært uartikulert og frastøtende i forhold til teoretisering og refleksjon. Denne uartikulerte eller (upåfallende) fortroligheten som over flere år ikke har vært gjenstand for refleksjon er et konkret uttrykk for en grunnleggende måte å være trener på samt at den kan antyde et viktig aspekt ved pedagogisk handlingskrevende praksis generelt. Trenerens fortrolighet eller denne måten å være-i-verden på står muligens i teknikkens tegn, der midlene (trenerferdigheter som analyser og intuisjon) og målene (resultatmål) er oppstilt eller rastert som om de alltid er klare til bruk. Treneren har gått opp i sine treneromgivelser forut for ”dei seinare åra” når han har ”skjønt ka eg ha dreve med”. Med utgangspunkt i en slik fortrolighetsmodus er treneren også kastet ut i eksistensmuligheter/rekyler som har kraft nok til å endre måten å være trener på. Det er når omgangen med tingene eller når fortroligheten bryter sammen at trenerpraksisen avdekkes på nytt. Aabrekk sier at;

Den første gongen at eg skjønnte at denne pedagogikken kaltes for sjølv-organisering, det va jo når dei tok kontakt med meg gjennom Idrettshøyskolen ... Salvesen skreiv ei sånn bok som sette ord på litt og hadde litt meir teoretisk bakgrunn og bakgrunnsmateriale som gjorde at eg fekk ein større forståelse for ka eg egentleg dreiv med. Som ikkje va så bevisstgjort utifrå min verden, som utifrå forskning eller teoretisk læring

Betydningen av rekylen viser seg i trenerens bestemte måte å være på. Det er derfor væren-i-verden ikke kan betegne en allmenn tilværelse, men min spesifikke væremåte eller min der-væren (Da-sein). Aabrekk kan stå som et eksempel på at det i pedagogisk praksis er viktig å bringes i forhold til sitt eget avhengighetsforhold. På en likeartet måte som snekkeren ser at hammeren ikke er på sin vante plass, så rykker treneren til og undersøker den begrepsmessige/teoretiske plass for ”at denne pedagogikken kaltes for sjølv-organisering”. Det er mulig å si at situasjonens egentlige sammenheng (Verweisungsganzheit) avdekkes og at treneren kastet seg ut mot et fritt utkast som senere kom til å begrepsfeste hans praksis. En

av mulighetene som Da-sein hviler på i form av en rekylisk trenerpraksis har den fordel at den alltid allerede er uten at trenerforståelsen lar seg diktere og bestemme i uforholdsmessig stor grad av for eksempel en forsker. Dette er en viktig innsikt som kan hjelpe til med å unngå altfor (empirisk) forutbestemte tolkninger av trenerpraksisen. Med det menes at det hadde vært mulig å bestemme seg for å krystallisere aspekter ved trenerpraksisen som kan samsvare med (deler av) empirien forut for datainnsamlingen. For eksempel en trener som er en kalkulerende taktiker som fremhever betydningen av statistiske analyser; som en privilegert informasjonskilde og autoritær kunnskapsformidler; som en areflekterende og handlingsfokuseret trener; som en 'demokratisk' og dialogorientert trener osv.. Istedet vises det autodidaktiske trenerperspektivet ut i fra Da-sein (trenerens) forhold til sin eksistens.

I denne empiriske sammenhengen synes dette forholdet derimot å bestå av et problematisk aspekt. Dreyfus (1991) er inne på dette når han sier at; *"It no doubt follows from the generality of Dasein's way of being as essentially self-interpreting activity that Dasein is not necessarily embodied"* (s. 41). Dreyfus (1991) henviser til Heideggers *Sein und Zeit* og Dasein termens særegne nøytrale betydning i forhold til å indikere eksistensmuligheter. Da-sein er 'kroppsløs' og eksisterer bare i sine konkrete manifestasjoner og ikke som en a priori forestilling om kroppslig kunnskap og skiller seg dermed klart fra et Polanyiansk (epistemologisk) perspektiv på forkroppsliggjorte ferdigheter. Det sentrale spørsmålet er om en trenerpraksis i utgangspunktet kan være en 'kroppsløs' mulighet slik Da-sein insisterer på? Hos Heidegger (1960) synes det nettopp å være det fenomenale innhold som bør ivaretas, noe som kan ekskludere både forkroppsliggjort kunnskap og et tenkende (theoria) subjekt. Det hele avhenger hvordan trenerpraksisen (die Sache selbst) selv viser seg. I visningen av treneren som perfektionist er det etter mitt skjønn mulig å forsvare både theoria som en rekyl og forkroppsliggjort kunnskap som to sentrale muligheter for Da-sein, selv om der bare er rekylene som sammenstilles med Da-seinperspektivet. Denne 'kroppsløsheten' kan istedet tolkes som en radikal mulighetsbetingelse innenfor et 'taust' perspektiv som utmerket godt kan forstås sammen med en forkroppsliggjort trenerpraksis. I det neste kapitlet blir det redegjort for noen av farene forbundet med begrepet taus kunnskap og den 'tause' pedagogikken. Det er fallgruver som både et epistemologisk og (fundamental)ontologisk perspektiv står i fare for å havne i.

Kapittel 8

Kritikk av bruk av begrepet taus kunnskap

Taus kunnskap som et radikalt epistemologisk prosjekt initiert av Polanyi (2002) har vært og er gjenstand for sterk kritikk. Kritikken kan delvis sies å være både rimelig og betimelig, avhengig av hvordan den tolkes. I det følgende blir det redegjort for en relevant del av kritikken.

Polanyis epistemologiske prosjekt fremmer ambisøse mål forbundet med mange fallgruver. Grene påpeker i en introduksjon til Polanyis (1969) *Knowing and Being* noe av ansatsen eller angrepspunktet til taus kunnskap: *"It is one of the paradoxes of modern epistemology that we take science as the paradigm case of knowledge, yet insist upon a conception of wholly explicit truth"* (s. ix). I et forsøk på å fremheve grunnlaget for vitenskapelige oppdagelser er intensjonen å sette en objektiv epistemologi med sitt skarpe fokus på begrunnelseskonteksten (context of justification) og ekspliserbare sannheter i parentes, for deretter å vise at den objektive kunnskapen må hvile på en underforstått og tidvis taus oppmerksomhet. Grene understreker beydningen av en slik strategi når det sies at; *"yet discovery cannot be explained in terms of wholly formalizable, wholly explicit knowledge"* (Polanyi 1969, s. ix). Det er viktig å være klar over at Polanyis prosjekt i utgangspunktet er motivert utfra et vitenskapeoretisk anliggende. Når dette er sagt, så anvendes termen taus kunnskap(ing) idag av på mange ulike måter. Taus kunnskap (Tacit knowleddge) brukes i sammenheng med begrep som (senso-motoriske)ferdigheter (skill), vite hvordan (know how), arbeidskunnskap (working knowledge), ekspertise (expertise), praksiskunnskap (practical knowledge), regelfølgning (rule following) etc. Begrepene gjenspeiler at det hovedsaklig er tale om en epistemologisk (kunnskapsutvikling) anvendelse av taus kunnskap. Det synes å være en vanskelig grenseoppgang ved bruken av slike epistemologiske begrep i empirisk forskning som Molander (2000) uttrykker på en god måte; *"ett bra begrepp är som flugpapper, allt fastnar på det, lär Adorno ha sagt"* (s. 39). Fluepapiret som Molander (2000) viser til kan inneholde alt fra fravær av kunnskap, dårlig kunnskap, taus akunnskap, fordommer, stereotypier, dogmer etc, som ikke bør betegnes som taus kunnskap. Polanyi ville nok heller ikke godta at taus kunnskap skal kunne romme slike faktorer. I sammenheng med opplysningstidens fremskritt sier han at; *"we shall not go back on the scientific revolution*

which has secularized extensive domains of knowledge” (Polanyi 1969,⁵⁹ s. 22). For Polanyi (1969) synes det viktig å demme opp for en kunnskapsfiendlighet, nihilisme og forakt for fornuftens nødvendige bestemmende rolle i vår praksis. Selv om Polanyi reserverer seg mot å forveksle taus kunnskaping med fordommer, stereotyper, dårlig kunnskap, etc, så er det jo neppe sikkert at denne reservasjonen (der premisene for den nok ikke er uproblematiske) er tilstrekkelig for å forhindre andre forskere i å forveksle taus kunnskaping med andre ikke - kunnskapsmessige begreper i sine empiriske analyser. Det er i en slik sammenheng Hager (2000) sier at taus kunnskap (tacit knowledge) i mange tilfeller bare bidrar til å omformulere et problem som igjen hindrer en videre undersøkelse av kunnskapens reelle (praktiske) karakter. Rolf (1995) er inne på det samme når han retter søkelyset mot hvor vanskelig det kan være; *”att skilja mellan kunskap som fungerar tyst och fördomar som fungerar tyst. En cyniker kan mena att man lika gärna kan tala om ’tyst dumhet’ eller ’tacit stupidity’”* (s. 53). Det er særlig i forbindelse med Josefson (1988), Benner (1984) og Dreyfus & Dreyfus (1986) sin forskning at Rolf (1995) kommer med sterke innsigelser som uttrykkes med begrepet *”förtroghetsfällan.”* Rolf refererer til et eksempel fra Benner sin forskning på sykepleierpraksis som illustrerer kritikken, der sykepleieren selv er sikker i sin sak når hun overfor en lege bedømmer en pasient til å være psykotisk. Sykepleieren vet ikke hvordan påstanden skal legitimeres eller språkliggjøres; den er med andre ord basert på en form for fortrolighet. *”Naiviteten i detta påstående er kuslig,”* sier Rolf (1995, s. 53). Saken dreier seg ikke om hvorvidt sykepleieren tar feil eller ikke, men om den tilsynelatende mangelen på et kritisk perspektiv som intuitive avgjørelser kan være et offer for. Ved å vise til sosiologisk forskning om makt og institusjoner av Szasz (1973) og Goffmann (1973) ønsker Rolf (1995) å påpeke at mentalsykdommer også kan forstås som en sosial fabrikasjon. Det kan være at en slik forskning kan avsløre sykepleieren som en person som utøver makt uten å være klar over det. Det sentrale poenget hos Rolf (1995) er at *”Benners expertsjuksköterska skulle känne precis samma ’intuition’ om klassifikationen vore ett utslag endast av institutionell makt”* (s. 54). Rolf (1995) påpeker her etter mitt syn en uheldig konsekvens av det å være en intuitiv ekspert. Det er derfor svært viktig å opprettholde Polanyis (2002) budskap om at den tause kunnskapingen og fortroligheten kan artikuleres og gjøre til gjenstand for kritisk argumentasjon, for å på den måten unngå at praksisen baserer seg på falske og naive forestillinger. Spørsmålet om hvilke interesser eller hvilken makt som tjener på en fortrolig

⁵⁹ Polanyi (1969) synes å være noe ambivalent her, fordi han bekjenner seg som en person med sterk kristen tro. Blant annet kommer han med kraftige angrep mot Voltaires religiøse intoleranse samtidig som han tar avstand fra en dogmatisk autoritetstro.

intuitiv yrkesmodus bør undersøkes. Også utfra et moralsk og etisk perspektiv er det også viktig å støtte Polanyis versjon av taus kunnskaping, fordi (ekspert) yrkesutøvere som ikke er istand til å begrunne sine intuitive avgjørelser kan ikke i samme grad stå moralsk ansvarlig for dem. I profesjoner med uenighet mellom yrkesutøverne av for eksempel etisk art er det en fordel å anføre argumenter og resonnementer som taler for eller imot en sak.

Det er også kommet kritikk langs den samme linjen som Rolf (1995) uttrykker med fortrolighetsfellen. Kirkebøen (1999) oppsummerer og tolker forskning fra psykologien innen vurdering- og bedømmelse og kognisjonsvitenskap. Basert på forskning av hovedsaklig kliniske psykologer og medisinere fremsettes en kritikk som han kaller *”myten om det gode skjønn”* og *”myten om erfaringslæring”*; *”Mange tiårs psykologisk forskning har imidlertid vist at deres tro på intuisjonens kraft og vår evne til å lære av erfaring er common non - sense* (Kirkebøen 1999, s. 4). Kirkebøen refererer eksplisitt til Dreyfus & Dreyfus (1986) forskning på intuitive eksperter og Polanyis (2002) tese om persepsjonens gestaltende karakter, samtidig som han mener at deres samlende syn på intuitiv persepsjon er svært utbredt i forskermiljøer (spesielt siktes det til Dreyfus & Dreyfus sin ferdighetsteori). Kirkebøen (1999) viser til en omfattende forskning⁶⁰ som ikke kan sies å støtte opp om at erfaringsbasert taus kunnskaping er en garantist for det gode skjønn. Forskningskonklusjoner og tolkninger forholder seg snarere i motsatt retning som oppsummeres på følgende måte; *”men selv om eksperters kognitive prosessering skiller seg klart fra novisers, så gjør altså ikke kvaliteteten på deres vurderinger og prediksjoner det”* (Kirkebøen 1999, s. 15). Også i forhold til erfaringslæring opparbeidet over lang tid er resultatene nedslående; *”Bedre kliniske vurderinger forutsetter altså en bedre forståelse av probalistiche sammenhenger mellom tegn og kategorier. Det er nærliggende å tro at klinikere gjennom erfaring får større innsikt i slike sammenhenger. Det er imidlertid ikke tilfelle”* (Kirkebøen 1999, s. 8). Til slutt anbefaler Kirkebøen (1999) at man i langt større grad innfører mekaniske rutiner og prosedyrer som ifølge forskningen skal gi vesentlig bedre resultater en det gode skjønn og erfaringsbasert kunnskap.

Det er for såvidt ingen grunn til å betvile selve forskningsresultatene og de konklusjonene som serveres av Kirkebøen (1999). En eventuell uenighet må heller bygge på paradigmatisk forhold eller selve grunnantagelsene bak en slik forskning. Slike grunnantagelser skal ikke problematiseres her. Isteden kan Kirkebøens (1999) redegjørelse og tolkning av en stor del statistisk forskning gjøre oss oppmerksomme på at begreper som intuisjon, fortrolighet og

⁶⁰ Kirkebøen (1999) refererer til en hel rekke forskere som for eksempel Dawes (1988, 1994) Dawes og Corrigan (1974,) Sarbin (1986) etc, som alle på ulike måter viser at a priori prosedyrer i enkelte praksiser er å foretrekke fremfor erfaringsvurderinger. De måler signifikante ulikeheter mellom erfaringsbaserte og prosedurelle prediksjoner og vurderinger som de påviser ikke går i praktikerens eller erfaringens favor.

eksperter ikke i seg selv nødvendigvis legitimerer en kompetent kvalifisert yrkespraksis. Det er viktig å holde fast på at en profesjonell praksis som for eksempel en fotballtrener eller en klinisk psykolog er situert i et gjenstand for mer eller mindre korrekte avgjørelser og en mer eller mindre korrekt forståelse. En åpenhet for at intuitiv praksis ikke alltid medfører riktige og relevante avgjørelser er viktig, likedan er forståelsen for at en god del profesjonelle praksiser er helt avhengige av raske intuitive avgjørelser basert på en fortrolighet til praksis like viktig.

Både Molander (2000), Rolf (1995) og Kirkebøen (1999) viser kritiske momenter ved en bruk av termen taus kunnskap i empirisk forskning og som en legitim forklaring av god yrkesutøvelse. Å henfalle til kun en naiv intuitiv fortrolig yrkesmodus som konsekvent 'nekter' å godta teoretiske begrunnelser (i form av en avsløring av makt og fordommer og bruk av analytiske prosedyrer) er svært uheldig. Da vil man sitte igjen med en uholdbar form for ureflektert og fordømmende praksis eller praktisisme. Dette betyr imidlertid ikke at fortroligheten i praksis skal miste troverdighet eller miskrediteres i forskningen.

Kapittel 9

Betraktninger og diskusjoner

I det avsluttende kapitlet redegjøres det først nærmere for monografiens 'tause' metodiske vei som hviler på en ubestemt hensiktsmessighet når det gjelder ulike blikk for teori eller radikale teoretiske aspektskifter. Her brukes Heidegger og Gadamer sine begreper for å beskrive og etterspore en vitenskapelig praksis.. I neste omgang synliggjøres omrisset av et symbiotisk teori-praksis perspektiv ved å sammenligne det med forskning innenfor et kognitiv psykologi og et filosofisk perspektiv på profesjons- og yrkesutøvelse. Deretter presenteres fire viktige momenter som en 'taus' trenerpraksis er istand til å vise. Til slutt presenteres metakongkrete aspekter til hvordan det 'tause' kan bidra til en betenkning om pedagogisk teori og praksis.

En 'taus' metodisk vei

En 'taus' forståelse av forskningsprosessen med fokus på forskeren innebærer derfor en ontologisk vri mot et eksistensorientert fokus og en forståelse og fortolkning av det som allerede er. Dette krever en nærmere redegjørelse av et sammensatt fenomenologisk og hermeneutisk perspektiv.

Begrepene 'fenomenologi' og 'fenomenologisk' brukes ofte i vid betydning som et beskrivende og fremstillende perspektiv om hvordan vi umiddelbart opplever og oppfatter verden. I det følgende søker jeg en noe mer konkret forståelse av hva en spesifikk fenomenologisk tilnærming kan innebære for en forskningspraksis. Utgangspunktet kan artikuleres i form av det 'tause' aspektet. Det 'tause' aspektet kan forstås som begynnelsen på en fenomenologi som ønsker å ta vare på væren/eksistensen i en før-reflektiv og uforutsigbar praksis som igjen er selve grunnlaget for hvordan fortolkninger (hermeneutikk) skjer. Innenfor en fenomenologi som er opptatt av spørsmålet om væren/eksistens er det viktig å være klar over at 'fenomenologi' ikke kan karakteriseres i form av spørsmål om *hva* som er objektets innhold (das sachhaltige Was), men heller forskningens hvordan (Heidegger 1960, s. 27). Med uttrykket "*zu den Sachen selbst*" (Heidegger 1960, s. 27) tillates forskeren å utfolde sin forskningsprosess som den utfoldes.⁶¹ På dette grunnlaget kan et viktig spørsmål antydes om *hvordan* trenerens praksis forstås i sammenheng med forskerens praksis? Forskerens selv-

⁶¹ Heidegger (1960) legger en noe annen forståelse i dette uttrykket en hva sitatets opphavsmann Husserl gjør. Uenighetene kretser rundt blant annet tema som intensjonalitet og transcendentale betingelser. Med uttrykk som; "Der Ausdruck 'phänomenologie' bedeutet primär einen *Methodenbegriff*" forsøker nok Heidegger (1960, s. 27), til forskjell fra Husserl, å understreke betydningen av metode som en radikal mulighet. En 'metodisk' mulighet til å motstå det som tenkes i tiden, der "*Die Möglichkeit besteht sogar, dass Seiendes sich als das zeigt, was es an ihm selbst nicht ist*" (Heidegger 1960, s. 28).

forståelse blir altså et spørsmål om *hvordan*; eller som Heidegger (1960) uttrykker som en genuin metodisk betenkning:

Echte methodische Besinnung – die von leeren Erörterungen der Technik wohl zu unterscheiden ist – gibt deshalb zugleich Aufschluss über die Seinart des thematischen Seienden (s. 302).

'Metoden' det er snakk om dreier seg om å etterspore konkrete kontekster som situerer forskeren eller som gjør at han *er* den han er; som konstituerer forskerens selv-forståelse. Ettersporingen hviler på en underforstått mening/forståelse i en praksis som skaper hermeneutiske situasjoner og de (ontiske) begrensingene og mulighetene som tildekkes der. Selv-forståelsens situerthet åpner for å se forskerens forskning som avhengig av hvordan han forstår seg selv. En slik ontologisk selv-forståelse kan ikke reduseres til handlinger og hverdagslige avgjørelser og den kan heller ikke reduseres til de konkrete mulighetene som fremkommer av slike valg. Det som er og som 'definerer' forskerens daglige praksis/fortolkningsmuligheter, er alltid allerede basert på ens fundamentale orientering i praksis.⁶² Det kan være interessant å forsøke å artikulere en slik fundamental orientering eller et livsprosjekt som forskningen kan inngå i.

I likhet med Heidegger hevder også Gadamer (1990) at fenomenologiens søken etter "*die Sache selbst*" må bero på en forståelse i verden eller en situasjonsbundet bestemmelse av forståelse.⁶³ Her er det mulig å se at en hermeneutikk kan verdsette en fenomenologisk tenkning. I det følgende presenteres hermeneutiske begreper hentet fra Gadamer sitt perspektiv. Utgangspunktet er at forskerens fortolkninger må basere seg på å forstå det som allerede forstår oss eller med andre ord at *sannheten* kommer forut for (den kartesianske) metoden. Dette betyr at Gadamer (1990) ønsker å fjerne troen på ethvert sikkert forskerståsted utenfor eller over en tekst/tradisjon som en objektiv fortolker mener å være i besittelse av. I sin mest radikale konsekvens er dette snakk om en beredskap som tillater å stille spørsmål, en spørsmålsverdighet, med ens egne og andres fordommer. Å stille de riktige spørsmål er avgjørende for å komme inn i relevante innganger til forståelse. En av de mest sentrale mulighetsbetingelsene for å bli grepet av relevante innganger benevner Gadamer (1990) som tradisjon (*Überlieferung*). Tradisjonen kan alltid overspile teksten som objektet for vår

⁶² På denne måten kan en hevde at et fenomenologisk perspektiv demonstrerer at selv-forståelse er mulig og at den er legitim bare som en selv-bestemmende og selv-refererende prosess. Denne selv-bestemmende prosessen er kort og godt vår praktiske forståelse og situerthet i verden (In-Sein og In-der-Welt-Sein; Heidegger 1960) eller våre erfaringer og våre levde utfoldende liv (erfahrung og erlebnis; Gadamer 1990).

⁶³ Gadamer (1990) og Heidegger (1960) har sammenfallende syn på at det aldri er mulig å begrunne vår forståelse fullt ut, fordi forståelsen er selve utgangspunktet som ikke kan endelig avdekkes. Det er på samme måte som om man ikke kan se sitt eget øye fordi det allerede ser for oss. På et vis kan en si at dette perspektivet forsøker å motstå et endelig grunnlag for vår forståelse på den måten Descartes (1985) sitt transparente indre øye la premissene for utviklingen av den metodologiske vitenskapen.

forståelse og den har oss i si neve idet vi gjør dette (forståelses)forsøket. Forståelsesakten er i seg selv 'styrt' av en 'purring' som ikke er en subjektivitetsakt, men som hviler på tradisjonen. Med andre ord er det ikke mulig å stå utenfor (en slik ontologisk strukturell betingelse). Muligheten ligger istedet å 'overgi' seg til tradisjonen for deretter la den tale å bli forståelsesmuligheter. Gadamer (1990) understreker dette når han skriver at; "Wir stehen vielmehr ständig in Überlieferung, und dieses Darinstehen ist kein vergegenständlichendes Verhalten ... eine grundlegende Voraussetzung, nämlich, sich von der Überlieferung *angesprochen* zu sehen" (s. 286-287). Å la tradisjonen tale til oss er den eneste måten å kreve relevans og sannhet på; en sannhet som også i forskningen går utover strategiske projeksjoner og sirkulære forståelsesbevegelser.

Kombinert med redegjørelsen og bruken av Peirce (1960) sitt abduksjonsbegrep i metodekapitlet vises forskerens mer eller mindre ubestemte veier i en vitenskapelig praksis. Det er her tale om ulike innganger til hva en kan kalle for en dobbel hermeneutikk som etter mitt skjønn kan tjene til å belyse de 'tause' fortolkende aspektene ved studien av fotballtreneren. En dobbel hermeneutikk som dveler ved en før-fortolket praksis (sannheten) hvor forståelse er selve betingelsen for det som søkes analysert.

Hos Gadamer (1990) synes vitenskap, forskning og metode noen ganger å stå i kontrast til forståelse og hermeneutikkens ontologiske vending. Den (natur) vitenskapelige forskningsmetoden fremstår som en 'stivnet' og rigid term som for sjelden ser horisontens/tradisjonens muligheter og hermeneutiske sannheter. En av konsekvensene av denne ontologiske forrang er at Gadamer (1990) ikke stiller erkjennelsesteoretiske spørsmål, men i stedet fokuserer på forståelsens muligheter. Muligheter som kanskje særlig vises ut i fra spilltermen (*spiel*)⁶⁴. Dette er en spillterm og en etterrefleksjon av spillet som neglisjeres av forskningens metode⁶⁵. Når dette er sagt, så synes det som om Gadamer (1990

⁶⁴ Dette begrepet kan oversettes på flere måter og det er en del konnotasjoner som bør unngås hvis man skal forstå Gadamer's *Spiel* på en relevant måte. Kanskje det viktigste *Spiel*aspektet fokuserer på det ubestemte. Gadamer (2004) påpeker betydningen av det ubestemte grepet når han sier at; "*The player knows very well what play is, and that what he is doing is "only a game"; but he does not know what exactly he "knows" in knowing that*" (s. 103). Det er mulig å se at det ubestemte med ordene "he does not know what he exactly 'knows'" kan forsvinne ved å se *Spiel* som et strategisk, subjektbevisst og objektsøkende anliggende. Det er viktig å unngå at *Spiel* eller spill som jeg velger å kalle det går over fra å være det som spilleren spiller til et kontrollerende subjektivt orientert spill. Da står man i fare for å miste den ubestemte dynamikken i begrepet *Spiel* som spill. I en norsk terminologi kan muligens lektermen sies å ivareta det ubestemte på en bedre måte. En slik årvakenhet i begrepsbruken reflekteres også i den engelske oversettelsen av *Warheit und Methode* (Gadamer 2004), der *Spiel* blir oversatt til *Play* og ikke *game*. Hovedproblemet med å ta i bruk lekbegrepet er etter mitt skjønn at det kan være beheftet med romantiske forestillinger om det altfor unyttige, uskyldige og naive knyttet til måten å være menneske på, selv om nok Gadamer (1990) ikke kan akseptere slike 'almenne' assosiasjoner og betydninger.

⁶⁵ Dette går tydelig frem når Gadamer (2004) blant annet sier at; "*The narrowing of perspective that results from concentrating on method is almost imperceptible to the to the scientist. He is always already oriented toward the methodological correctness of his procedure – but also, conversely, away from reflection. Even when, by*

og 2004) mer enn å avvise en metodisk basert forskning ønsker å angripe dens manglende refleksjon over sin forutbestemthet og sine betingelser. I et etterord i *Truth and Method* kritiserer Gadamer (2004) blant annet 'Social Sciences' for at; "*However uncertain are the factual bases on which rational management of social life might be possible, a will to believe impels the social sciences onward and drives them far beyond their limits*" (s. 557). Det hele dreier seg om at en; "*confusion that dominates methodology of the sciences is, I think, the degeneration of the concept of practice*" (Gadamer 2004, s. 560). Den hermeneutikken som presenteres i det følgende er ikke reduserbar til en forskning eller metodologi innenfor en pedagogisk orientert vitenskap, men den er et forsøk på å forstå hva som er betingelsene for en pedagogisk forskning og dens praksis. Det er muligens slik at man heller går bak en metodologisk selv-bevissthet og viser hva som sammenvever den med en forskers erfaringer i en vitenskapelig praksis. En forskers erfaringer behøver derfor ikke å inngå i ensidige og dikotome forhold mellom praksis og metode.

Hos Gadamer (1990) kan hermeneutiske aspekter ved begrepene horisontsammensmelting (Horizontverschmelzung) og spill (spiel) tjene til å utdype deler av en forskers forståelse av forskningens *sannhet* og *metode*⁶⁶. På et vis ligger sannheten allerede i våre fordommer og i våre tradisjoner, sier Gadamer (1990), som to ulike horisonter. Horisonten er for Gadamer (1990) fortolkerens situasjon og det perspektivet man ser situasjonen utfra. Horisontene har det iboende at de ikke hindrer en ny forståelse, men heller er selve forutsetningene for ny forståelse. For eksempel kan min horisont når det gjelder forståelsen av bibelen utgå fra mine fordommer om eventyr. Dette er ikke en forståelse som er objektivt forbundet til bibelen eller bibelens mening. Min forståelse er heller et utgangspunkt, en fordom eller en horisont som jeg forstår bokens mening på bakgrunn av. Det er nok også andre som kan forstå bibelen som et eventyr på lik linje med andre fiksjoner, samtidig som andre kan forstå den basert på andre horisonter/fordommer. Noe av budskapet til Gadamer (1960) er at vi mennesker bare kan fortolke oss selv, omverdenen og andre mennesker på bakgrunn av horisontene som er forbundet med dem. Bibelen kan utgjøre en åpning av horisonter, der en kan holde fast på ens egen horisont eller endre den. Endringer i ens

defending his methodology, he acts in a genuinely reflective manner, he does not allow this reflection itself to be consciously thematized" (s. 558).

⁶⁶ Det er flere begreper her som er interessante, men som det ikke er rom for å redegjøre for videre. Det kan imidlertid være interessant å antyde at Gadamer (1990) begreper om erfaring (erfahrung) og det utfoldende liv (erleben) er sentrale i en nærmere undersøkelse av en fenomenologisk hermeneutisk sannhet og metode, samt at de har noen viktige paralleller med hensyn til en heideggeriansk fenomenologi. Noe av det sentrale er her at erfaringens utfoldelse i livet som livet (er-leben) på en måte alltid allerede er forstått av erfaringen selv. Gadamer (1990) sier blant annet at "*Wirklichkeit steht immer in einem Zukunftshorizont erwünschter und gefürchteter, jedenfalls noch unentschiedener Möglichkeiten*" (s. 118).

forståelseshorisont, for eksempel at jeg nå forstår bibelen som produkt skapt av utenomjordiske veseners skjulte eksistens på jorden istedet for et tradisjonelt eventyr, skjer gjennom det som kalles for horisontsammensmelting. Noe av det grunnleggende ved horisontsammensmelting er at selv-forståelsen endres ved at man tillegger objektet (bibelen) en mening som objektet ikke har selv. Både eventyrlesere, alientilhengere og andre bibelfortolkere har sine egne tradisjoner og måter å forstå på som kan smelte sammen. Slike sammensmeltinger av tradisjoner/horisonter består som nevnt, ifølge Gadamer (1990), av fordommer som gjør sammensmeltingene mulige. Gadamer (1990) viser mange ganger i *Warheit und Methode* at han er opptatt av å bevare spenninger mellom horisontene som har i seg nye forståelser. For eksempel;

“Die hermeneutische Aufgabe geht von selbst in eine sachliche Fragestellung über und ist von dieser immer schon mitbestimmt ... Daher muss ein hermeneutisch geschultes Bewusstsein für die Andersheit des Textes ... Wer einen Text verstehen will, ist vielmehr bereit ... Daher muss ein hermeneutisch geschultes Bewusstsein für die Andersheit des Textes von vornherein empfänglich sein” (Gadamer 1990, s. 273).

Den hermeneutiske oppgaven er altså fokusert på muligheten for å gripe annerledesheten og en ny forståelse i tekstens horisonter, men det besvarer nødvendigvis ikke spørsmålet om hvordan dette kan skje på en legitim og relevant måte. Det er også mulig å stille et spørsmål om hvordan slike horisontsammensmeltinger kan skje i forskningen og om de er relevante og rimelige i forhold til forskningens krav. Utfra en utlegning av fire kjennetegn ved tradisjonen⁶⁷ vises muligens hva som kan være dårlige og gode fordommer. Det er ikke rom for en slik utlegning her, så derfor går jeg raskere til poenget.

Hvorvidt det er tale om dårlige og gode fordommer er ikke et spørsmål om at man feller en dom før alle fakta er tilgjengelige, noe annet strider mot fordommenens natur.⁶⁸ Dette kan nok anses som en alvorlig begrensing ved den menneskelige væremåte. Særlig alvorlig kan det være for en forsker som (ontologisk sett) utfra en kartesiansk metode vanskelig kan akseptere sin tilkortkommenehet. Et av Gadamers (1990) poeng med en alltid tilstedeværende begrensing er istedet for å unngå den heller la den åpne seg. Det er heller slik at det er forståelsens

⁶⁷ Gadamer (1990) gjør rede for hva som kan kalles for tradisjonens samtids-, generasjons-, tilegnelse- og formidlingsdimensjon, der alle dimensjonene kan bidra til enten dogmatiske og konservende eller prøvende og utforskende forståelser. En mulig tolkning av Gadamer på dette punkt er at tradisjonen aldri må unnlate å gjøre selvfølgheter til spørsmål slik at tradisjonen blir til en plass for permanente forutintatte svar. Hvis man ikke inntar denne tolkningen reduseres Gadamers (1990) hermeneutikk raskt til en type historisisme som ikke ivaretar tradisjonen og selv-forståelsen som mulighet.

⁶⁸ Gadamer (1990) mener at fordommer er en forutsetning for forståelse. Det betyr at de i utgangspunktet ikke kan avvises som illegitime og uriktige, fordi det igjen ville være en (kartesiansk) fordom mot fordommer. Gadamers (1990) holdning på dette punktet kan leses som en restaurering av begrepene fordom og tradisjon som alltid allerede noe uavsluttet.

iboende begrensing eller fordom som gjør det mulig å forstå nye nytt, lære av 'tilfeldigheter' (hin und her) og være åpne for andres erfaringer. Gode fordommer blir derfor de som lar seg endre. Dette kan være interessant i forhold til forskning. Mer konkret kan et spørres om hvilke fordommer forskeren har hatt i møtet med forskningstema og hvilke som har endret selvforståelsen? I denne sammenhengen er det et begrep hos Gadamer (1990) som utdyper dette og gir en annen forståelse av forskning enn som (epistemologiske) kontrollerende begrensinger eller altfor fastlåste fordommer/tradisjoner; nemlig spillmetaforen.

Like lite som forståelse kan reduseres til subjektet kan spillet for Gadamer (1990) ikke dreie seg om subjektet eller forskeren. Det går klart frem at;

"Das subjekt des Spieles sind nicht die Spieler ... Die Spielbewegung als solche ist gleichsam ohne Substrat. Es ist das Spiel, dass gespielt wird oder sich abspielt – es ist kein Subjekt dabei festgehalten, das da spielt. Das Spiel ist Vollzug der Bewegung als solcher" (Gadamer 1990, s. 108-109).

Istedet er det spillet selv som er spillets subjekt. På et vis kan en si at en del andre spillbegreper ikke ivaretar denne betydningen; som for eksempel et kynisk maktspill, et skuespill, et norskinspirert Vorspiel, et dukkespill osv. Det avgjørende er at spillet spiller seg selv, men ikke uten omkostninger eller risiko for den som spilles. Gadamer (1990) understreker at *"Vielmehr ist das Spiel selbst ein Risiko für den Spieler. Nur mit ernstlichen Möglichkeiten kann man spielen ... Der Reiz des Spieles, den es auf den Spieler ausübt, liegt eben in diesem Risiko "* (s. 111-112). Hva kan dette bety for spilleren? Spilleren i for eksempel sjakk, en politisk debatt, en dans og forskning er alltid involvert i noe mer enn hva personen er bevisst på og forholder seg kalkulert til. Selv om spilleren på en bevist måte bidrar til spillet med bestemte analytiske og personlige initiativ, så kan spilleren også bli spilt på av overraskende trekk fra sjakkmotspilleren, uforutsette innlegg fra politiske motdebattanter og nødvendige ikke-planlagte endringer i dansebevegelsene og av forskningens muligheter for å inngå i nye teoretiske/metodiske dialoger. Dette er eksempler på deltagerer som blir 'styrt' av spillet på en måte som viser spillets potensielle mulighet som et spill som setter deltagerne på spill. Gadamer (1990) betegner forståelse som en utfordring om å sette seg selv på spill ved å sette sitt eget ståsted i spill, i bevegelse overfor ståstedet til den eller det som skal forstås. Å sette seg på spill på denne måten hviler på en alltid allerede forståelse bestående av for eksempel antagelser, forklaringer, ferdigheter osv. som tilkjenne gir deltagerer en forståelse, en mulig status og anerkjennelse. Men spillet selv har ikke noe endelig mål for sin forståelse utenfor seg selv eller som Gadamer (1990) sier at; *"Die Bewegung, die Spiel ist, hat kein Ziel, in dem sie endet"* (s. 109). På dette grunnlaget kan en si at mulighetene

for å bedrive fenomenologisk forskning avhenger av forskerens forståelse og deltagelse som blant annet kan sies å utgå fra selve spillet som forskning. I et fenomenologisk 'metodisk' perspektiv påhviler det muligens forskeren å stille spørsmål ved sine egne spørsmål utfra eventuelt om og hvordan man har blitt spilt og hvor man (etisk) hører hjemme og kan reflektere på bakgrunn av. Som en del av den fenomenologiske eller 'tause' hermeneutiske 'metoden' redegjøres det for ubestemte aspekter ved en vitenskapelig praksis.

Teori, spill og dataforståelse

Den måten å forholde seg til forskning på som en slik monografi representerer deler ikke oppfatningen at forskeren kan og bør gå inn i feltobservasjon uten (teoretiske) begrepsmessige forventninger, fordi en slik "grounded theory"⁶⁹ tilnærming overvurderer de induktive slutningenes egenfunksjon. I undersøkelsen av Aabrekks trenerpraksis har det på den ene siden ikke vært slik at teoriene har vokst ut av dataene. På den andre siden det har heller ikke i utgangspunktet vært intensjonen og la de teoretiske perspektiv a priori styre de empiriske fortolkningene. Denne balansegangen har i praksis medført et spenningsforhold mellom mange mulige teori-empiri sammenvevinger. Forskingen i forhold til de avsluttede beskrevne empiriske fortolkningene har vært preget av uforutsigbare og prøvende fortolkninger/perspektiver. Den 'ferdige' empiriske orienterte teksten (de empiriske kapitlene) gir derimot ikke noe inntrykk av en forskning som mange ganger har gått 'hit og dit' i form av ubestemte og prøvende veier. I praksis betyr dette at mange ulike (teoretiserte) empiriske fortolkninger er undersøkt uten at de er mulige å se sporene av de i foreliggende empiriske deler av monografien. Dette kan kanskje kalles for metodekapitlenes blanke sider som muligens ofte av ulike grunner kan bli usynlige, men som jeg ønsker å presentere.

Når dette er sagt, så må vesentlige deler av den kronglete veien frem til den foreliggende teori-empiri relasjonen, det som uventet og faktisk har foregått, sies å komme klarere frem i etterbetrakningens lys. For å vise et (etter)reflekterende syn på denne ubestemte relasjonen mellom teori og empiri vil to perspektiver basert på henholdsvis Heidegger og Gadamer og sine 'tause' begreper beskrive forskningsprosessen. Disse brukes for å beskrive ulike sider av hvordan dataforståelsen har utviklet seg; det vil si et forsøk på å beskrive uforutsigbare og radikale kursendringer under forskningsprosessen.

⁶⁹ "Grounded theory" forutsetter ifølge Glaser & Strauss (1999) at teoretiseringer og dannelse av substantive analytiske teorier foregår etter at datainnsamlingen er avsluttet. Man skal altså "grounde" eller utlede teori helt og holdent på bakgrunn av data.

Forskeren settes på spill ut i fra (data)forståelse og horisontsammensmelting

Det er mange ulike aspekter knyttet til forskerens selv-forståelse. Heidegger (1960) sitt fenomenologiske perspektiv kan vise betydningen av forskerens eksistensielle orientering i forskningen. En inngang til å undersøke mine fortolkninger er å forsøke å artikulere en fundamental eksistensiell orientering som monografien kan nedfelles i. Noe av det eksistensielle utgangspunktet kan knyttes til sosiokulturell teori og forskning. Jeg skrev en hovedfagsoppgave om Bjørn Hansen som talentutvikler i Rosenborg Ballklubb utfra bestemte teoretiske fortolkningsmuligheter (Åsvoll 2002). De teoretiske fortolkningsmulighetene ble 'definert' utfra at;

Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934) var en av de som så begrensningene ved å se læring og utvikling i et dekontekstualisert perspektiv. Han skiftet fokus. I stedet for å se læring og utvikling som et individuelt anliggende kom han til å betrakte intermentale relasjoner og kulturen som avgjørende for menneskets læring. Dette er den sentrale idé i det som i dag blir kalt sosio-kulturell teori ... Utgangspunktet er derfor at individet og kulturen må analyseres som en sammenvevd sosial enhet (Åsvoll 2002, s. 2).

Konsekvensen er at et slikt teoretisk perspektiv fører til at individet (Bjørn Hansen) og kulturen (RBK miljøet) anses som en sammenvevd analytisk enhet. En analytisk enhet som også konstituerte min selv-forståelse. Dette er et uttrykk for en fundamental orientering eller forståelse som preget måten å se Bjørn Hansens praksis (empiri) på og som igjen avgjorde hvordan det var mulig å tilnærme seg empirien. Det er en type fordom, som ifølge Gadamer (1990), beror på en situasjonsbundet bestemmelse av forståelsen, der en sosio-kulturell fordom kan sies å karakterisere en måte å være (begynnende) forsker på. Den sosio-kulturelle tradisjonen som kan sies å hvile på begrep som (sosio-kognitiv) mediasjon, den nærmeste utviklingssonen, den kulturelle utviklingsloven osv. (se Vygotsky 1978) ble utsatt for en annerledeshet som allerede lå i denne tradisjonens historiske bevissthet/horisont. En annerledeshet som den historiske horisonten er seg bevisst. Som Gadamer (1960) sier så finner alle møtene med tradisjoner sted innenfor en historisk bevissthet. En historisk bevissthet som involverer erfaringen av en spenning/'purring' mellom teksten/tradisjonen og min forskingshorisont, der den sosio-kulturelle tradisjon på en måte var min individuelle tekst. Det betyr at det var ikke slik at den sosio-kulturelle teksten primært var et objekt for en rekonstruksjon fra min sin side (det er nok andre og flere begreper som kunne blitt valgt ut for å representere en sosiokulturell teori, slik at en objektiv rekonstruksjon for eksempel basert på Vygotskys arbeider ville by på utfordringer), men det var dens individualitet (Sinneinhet) eller forskerens selv-forståelse som ble spilt ut. Individualiteten sto i en bevegelse med tradisjonen

som i ettertid kan sies å utgjøre en invitasjon (horisont) til å gå videre. Invitasjonen fra den sosio-kulturelle horisonten og bevegelsen besto i den sosio-kulturell tradisjonens annerledeshet og kanskje fremste angrepspunkt; nemlig en kartesiansk dualisme. I tilegnelsen av sosio-kulturelle begreper/tradisjon sto en overskridelse av et kartesiansk skille sentralt, idet individets kognisjon og kultur utgjør en relasjon med dyptpløyende epistemologiske konsekvenser. Det var nettopp denne situasjonen med en kartesiansk dualisme og sosio-kulturell teori som to spenningsbundne og 'pirrende' horisonter at selv-forståelsen ble satt på spill. (Hvordan denne fordømmen ble satt på spill beskrives mer i detalj på neste side). Forut for dette vil det igjen si at det er nedfelt en forståelse som en iboende begrensing/fordom som tildekker andre mulige empiriske beskrivelser og andre mulige selv-forståelser. Denne forståelsen viser seg også i en prosjektbeskrivelse for doktorgraden:

TRENERE OG DERES PRAKSIS I TRE PRESTASJONSKREVENDE FOTBALLMILJØ.

Dette doktorgradsprosjektet tar sikte på å beskrive og analysere tre profesjonelle fotballtreneres pedagogiske virksomhet. Ved hjelp av sosio-kulturell teori og kvalitativ narrativ metode er intensjonen å undersøke trenernes praksishistorie, erfaringskonstruksjoner og relasjonelle opplæringsteknikker (prosjektbeskrivelse s. 2, mars. 2003, min understrekning).

Sitatet reflekterer en situasjon som et planlagt teoretisk fokus på opplæringssituasjoner basert på en relasjon mellom trener og spillere, der sosio-kulturelle begrep som blant andre situasjonsdefinisjon og semiotisk mediering er analyseverktøy. Dette er ikke en forståelse som er objektivt forbundet med et sosio-kulturell teori, men den kan istedet betraktes som en horisont; en situasjon jeg som fortolker kan fortolke utfra. En horisont som i utgangspunktet (forut for studien av Bjørn Hansen) ikke var synlig for meg som subjekt, men som etterhvert ble til min forståelse. Noe av bakgrunnen for forskersituasjonen og horisonten kan beskrives i etterkant med utgangspunkt i tidspunktet for når prosjektbeskrivelsen ble formulert.

Siden 2003 har forskningen tatt sine egne veier på en måte som ikke kunne bli forutsagt av selve prosjektbeskrivelsen. Nå er vel en slik diskrepans heller vanlig enn uvanlig, men det er ikke like ofte at denne uforutsigbare veien gjøres rede for i vesentlig grad. Det er kanskje spesielt perspektivendringer eller horisontsammensmeltinger som muligens ofte utelates i den artikulerte forskningen. Dette kan sees i sammenheng med et metodesyn som verdsetter strategier eller forutbestemte (be)grep som kanskje ikke åpner for denne typen beskrivelser. Det finnes alternativer måter å forstå metode på utfra et fenomenologisk perspektiv eller nærmere bestemt på bakgrunn av det Heidegger (1960, s. 302) benevner som "*Echte methodische Besinnung*" eller en genuin metodisk betenkning. Her er det sentralt at forståelsen allerede har grepet utematiserte muligheter som kan dukke opp i horisonten og

utfolde seg. På et vis kan en si at det ble nedfelt en sosiokulturell forståelse som allerede forsto mulighetene uten at jeg som subjekt var klar over den videre forskningsveien frem til denne monografien. Det er ikke rom for å beskrive alle mulighetene (og umulighetene) som har grepet meg som forsker på veien, så derfor er det fokusert på noen utvalgte. I det følgende etterspores tre betydningsfulle og avgjørende 'episoder' eller horisontsammensmeltinger som jeg har blitt grepet av eller spilt av.

1) Det første betydningsfulle 'valget' handler om en overgang fra et planlagt flerkasusstudium til et fokus på én trener. I utgangspunktet skulle monografien omhandle tre trenere:

Ettersom dette forskningsprosjektet skal omhandle tre trenere, så anvendes en multiplert kasusdesign. Det kjennetegnes av at hvert kasus (hver enkelt trener) analyseres og beskrives i detalj (within-case analysis), før man deretter utfører en sammenlignende tematisk analyse av kasusene (cross-case analysis) (prosjektbeskrivelse s. 2, mars 2003).

Den første treneren jeg kontaktet og opprettet et formalisert samarbeid med var Aabrekk. Hvilke to andre trenere som skulle være med i kasusstudiet ble gjenstand for en lengre vurdering som gikk over til en grunnleggende usikkerhet om det overhodet var formålstjenelig å innlemme flere trenere. Usikkerheten skyldes hovedsaklig to forhold. For det første viste det seg at det kunne være vanskelig å følge flere trenere over en lengre periode på grunn av praktiske forhold som klubbskifte og avgang. For eksempel ble 8 av tilsammen 14 hovedtrenere i tippeligaen avskjediget i løpet av sesongen 2006. Dette faktum gjenspeiler noe av usikkerheten knyttet til muligheten for å følge trenerne over lengre tid, samt at det tar tid å forsøke å få adgang til og den fortrolighet til informantene som er nødvendig for å bedrive datainnsamling. For det andre så jeg muligheten for å gå dypere inn på andre presumtively relevante teoretiske fokus. På dette tidspunktet (våren 2004) hadde jeg blant annet kjennskap til Polanyi, Wittgenstein og Heidegger sine perspektiver, men jeg innså ikke da hvilken avgjørende betydning de skulle få senere (mer om hvordan de dannet kategoriene kommer i neste del). Disse perspektivene var langt fremme i horisonten som muligheter. Til tross for de nye (skjulte) mulighetene kunne jeg ha holdt fast på et sammenlignende kasusstudium og fortsatt latt den sosio-kulturelle forståelsen fått prege de empiriske fortolkningene. Dette skjedde ikke. Kontakten med Aabrekk var allerede opprettet og det syntes som om det var mulig å legge et skarpere fokus på hans trenerpraksis. Dette krevde en seriøs dveling i forhold til hvilke teorier som kunne være relevant for Aabrekks trenerpraksis. Mine fordommer ble utfordret og satt på spill idet det oppsto et teoretisk vakuum eller teoretisk ubestemthet. Med andre ord ble jeg 'styrt' eller spilt av den usikre situasjonen og

den risikoen forbundet med den. Muligheten for å bli fanget av teoretiske horisonter var tilstede.

2) Når situasjonen igjen praktisk sett ble forutsigbar med hensyn til antall fotballtrenere som kulminerte med et fokus på en trener, begynte andre (teoretiske) muligheter å tre frem som kunne skimtes i horisonten. Det var ikke lenger nødvendig å forholde seg til en sosio-kulturell forståelse som en mulig teoretisk forutsetning for et sammenlignende kasusstudium. (I sammenlignende kasustudier er det vanlig å anvende et felles teoretisk perspektiv for å være istand til å utdype sammenligningene). På et vis førte en relativt styrket empirisk forutsigbarhet (èn trener) og en 'purring' i forhold til en kartesiansk dualisme (konstituerende for i sosiokulturell teori) på et uventet vis til en type risikospill med ulike teorier som kunne vise seg å være relevant for trenerpraksisen. Måten den sosio-kulturelle fordømmen og min forskningshorisont ble satt i spill på har å gjøre med en at en kartesiansk dualisme ble synlig i den sosio-kulturell tradisjonen. Riktignok representerer kjente sosio-kulturelle begrep som (sosio-kognitiv) mediasjon, den nærmeste utviklingszone og inter/intra mentale plan en måte å overskride et kartesiansk skille mellom individet og det sosiale på, men det kunne etterhvert skimtes i forskningshorisonten at det kartesianske barnet (fornuften/kognisjonen) ikke hadde blitt skylt ut med badevannet. En indikasjon på en type 'purring' og bevegelse som ble satt igang av dette og som hvilte på min sosio-kulturell fordom finnes i Åsvoll (2002);

”Dette viser seg særlig i Vygotskys (1978) definisjon av de høyere psykologiske eller mentale funksjoner. Funksjoner som problemløsning, resonnement, logisk hukommelse og selektiv oppmerksomhet er alle mentale ferdigheter som kan kalles for intellektualiserte. Det vil si at disse kognitive ferdighetene og de forutgående prosessene anses som uavhengige av en emosjonell basis. De kognitive ferdighetene er altså dannet med utgangspunkt i intermentale prosesser, men man kan hevde at Descartes (1995) dualisme⁷⁰ bare er flyttet fra det individuelle til det relasjonelt betingede DNU. Det kan derfor synes som om Vygotsky gjennom DNU- begrepet ikke klarte å bryte med alle dimensjonene ved Decartes dualisme” (s. 36).

'Purringen' med den økende graden av usikkerhet avdekket mer og mer begrensingene med det sosio-kulturelle forskningstradisjonen som muligens bunner ut i at en kartesiansk dualisme har midlertidig kollapset i den sosio-kulturelle horisonten. En form for horisontkollaps som kanskje har ført til at kognisjonen og dens utvikling har blitt favorisert innenfor pedagogisk psykologisk forskning. Det er snakk om begrensinger eller en fordom fra min sin side som på en generell måte karakteriserer den sosio-kulturelle tradisjonen som et epistemologisk (kunnskapsutviklende) prosjekt basert på *”intellektualiserte”* mentale funksjoner. En 'purring'

⁷⁰ Den kartesianske dualismen skaper et skille mellom bevisstheten, som er knyttet til hodet, og den fysiske kroppen. For Descartes (1985) er hodets bevissthet den rene fornuften eller kognisjonens tempel. Den rendyrkede fornuften eller kognisjonen blir den elementære og eneste basis kunnskap kan bygges på. Emosjonene lokaliseres derimot i kroppen og betraktes som irrasjonelle og uviktige for fornuften.

av den sosio-kulturelle fordømmen og en bevegelse i tvil og usikkerhet kan tilbakeføres til spørsmålet om; var det kanskje andre (teoretiske) veier ut av en kartesiansk dualisme? Horisonten begynte her å bevege med videre fremover til nye potensielle fortolkninger. Å se utover horisonten betydde i denne situasjonen å bevege seg mot andre (teoretiske) horisonter i et usikkert spill som inviterte til andre fortolkninger enn den epistemologiske tradisjonen/horisonten kunne tilby.

Et eksempel på en ikke-epistemologisk tradisjon er Dreyfusbrødrenes (1986) ferdighetsmodell, der den intuitive eksperten på det femte stadiet har en privilegert status:

Eksperten befinner seg på det femte stadiet når han intuitivt ser hva som skal gjøres, og reagerer spontant uten veloverveid og bevisst tenking. Dreyfus & Dreyfus' (1986) ekspertisebegrep understreker nettopp at ekspertens "skill has become so much a part of him that he need be no more aware of it than he is of his own body" (Åsvoll 2007, s. 200).

Dreyfus og Dreyfus (1986) innbyr til å se eksperten som en intuitive utøver. Det vil si at intuisjonen eller intuitive reaksjoner og forkroppsliggjorte ferdigheter betegnes som en ultimat måte å være ekspert på. Måten å være ekspert på knyttes til et ontologisk (heideggeriansk) perspektiv som opphever et refleksjonsbasert (kognitivt) subjekt-objekt skille til fordel for et fokus på (intuitiv) utøvelse. Denne intuitive utøvelsen fra ekspertens sin side utgjør en horisont som jeg ble grepet av. Det var en god del empiri fra trenerpraksisen som syntes å kunne fortolkes ved hjelp av denne 'intuitive' tradisjonen. Dreyfusbrødrenes horisont 'pirret' min sosio-kulturelle fordom ut i fra en beveggrunn. Det har sett i ettertid å gjøre med at Dreyfushorisonten satte meg på spill på grunn av det analytiske fokus kunne gå fra en 'intellektualistisk' problemorientert praksis til en intuitiv taus trenerpraksis. Sentrale pirrende spørsmål i denne sammenhengen var; Bør/kan enten trenerpraksisen beskrives og analyseres ut i fra sosio-kulturelle begreper som vektlegger betydningen av pedagogiske 'intellektualiserte' teknikker (den nærmeste utviklingszone, 'scaffolding' blant annet aktualisert ved hjelp av semiotisk mediasjon og intersubjektiv forståelse); eller bør/kan treneren beskrives og analyseres som en intuitiv/reaksjonsbasert utøvende praksis. Her så jeg en mulighet til å bli utfordret og grepet av Dreyfusbrødrenes teori/horisont og annerledeshet. Annerledesheten i forhold til den sosio-kulturelle teksten besto i en bevegelse mellom en epistemologisk (intellektualiserte kunnskapslærende) og en 'ontologisk intuitiv' horisont.

Det er i ettertid mulig å se at bevegelsen gikk fra et teoretisk fokus på (sosio-kognitiv) intellektualiserte trenerteknikker til utøvelse av trenerens intuitive ferdigheter. Det er her en annen (teoretisk) horisont som bærer forståelsen av trenerpraksisen videre i form av trenerens intuitive og tause utøvelse av praksis. Utøvelsen kan betegnes som

taus på grunn av at eksperten fratras muligheten, ifølge Dreyfus og Dreyfus (1986) til å artikulere hvordan ferdighetene brukes. Det er i dette tilfellet mulig å se en sammensmelting av horisonter, der treneren forstått som en intuitiv Dreyfusekspert hadde blitt min og forskningens horisont. Det er som om Dreyfusmulighetene spiller spillet og forskeren lar seg utfordre av at dette er reelle begrepsmuligheter som kan føre til relevant forskning eller som Gadamer (1990) sier; *"Nur mit ernstlichen Möglichkeiten kann man spielen"* (s. 111, min understreking). Ved å sette sitt eget ståsted på spill ble altså forskningens selv-forståelse smeltet sammen med Dreyfushorizonten. Men denne horisontsammensmeltingen var (alltid) allerede åpen for nye spill og horisonter.

I monografien kan man se sporene av en bevegelse utover Dreyfushorizontens ståsted i form av en kritikk av deres perspektiv. Noe av den empiriske bakgrunnen for kritikken kan knyttes til når forståelsen av Dreyfustradisjonen ble satt på spill av følgende intervjuutsagn fra treneren. Et spill om horisonter som utgjør den tredje episoden beskrives slik:

3)

Eg e veldig metodisk på min måte å jobbe på, korleis eg ska køyre det, så e det veldig viktig for meg å få den teoretiske påfyllinga (fra illustrasjon 29) ... den intuisjonen som kjeme fram på bakgrunn av dei problemstillingane tror eg bli reflekterte av det bevisste sinn ... det e noko av det dynamiske (fra illustrasjon 33).

Trenerens uttrykker at han jobber *"veldig metodisk"* i form av at *"intuisjonen ... bli reflekterte av det bevisste sinn"*. Dette artikuleres som en type dynamikk eller noe av det dynamiske ved trenerpraksisen. Det avgjørende er om utsagn som *"noko av det dynamiske"* kan tolkes på en relevant måte ut i fra andre perspektiv enn den intuitive tause eksperten, der *"det dynamiske"* eller 'tause' kan vises på en relevant måte. Utsagn av denne typen skapte en 'purring' i forhold til Dreyfusekspertens intuitive modus, der teori (tenking) gjør at eksperten ikke lenger er ekspert (se en begrunnelse i drøftingskapitlet i drøftingsmoment 3). Det er i etterbetraktningens lys lettere å se hvordan *"det dynamiske"* ved teori-praksis relasjonen som Dreyfushorizonten ser ut til å miste av syne og tildekke kan beskrives, 'pirres' og bæres videre av andre teoretiske horisonter. Dataforståelsen av det "dynamiske" kunne fått to utfall. Enten kunne forskningsforståelsen og fordommene fortsatt hvilt seg på Dreyfushorizonten (det hadde vært mulig å ignorere data av typen ovenfor) eller så måtte den settes på spill og inngå i andre horisontspenninger. Sett i ettertid var det et spørsmål om hvilke aspekter ved trenerpraksisen som Dreyfushorizonten tildekket eller hvilke muligheter ble satt i skyggen av varen/eksistensen? En nærere lesning av trekløveret Polanyi, Wittgenstein og Heidegger sine tekster/horisonter satte igjen selv-forståelsen på spill. I deres tekster var det mulig å få øye på

en samtidig teori-praksis horisont som ikke så på teori (tenking)-praksis (væren i en Dreyfusiansk forstand) relasjonen som gjensidig utelukkende størrelser, men som samtidige aspekter. Igjen er det mulig å beskrive en radikal endring i den mening som ble tillagt trenerpraksisen utfra at forskerforståelsen og trekløverets 'tause' horisont fusjonerte. Forut for horisontsammensmeltingen og endringen av min selv-forståelse var det særlig et spørsmål som 'pirret' horisonten, nemlig; hvorfor kan ikke intuisjonen også være reflektiv? Dette spørsmålet vekket til live en forståelse av at "*det dynamiske*" i trenerpraksisen kunne vises som en symbiotisk teori-praksisrelasjon eller med andre ord som en samtidig reflektiv-intuitiv trenermodus. Det er altså mulig å se en bevegelse fra det tause til det 'tause' teoretiske perspektivet. En slik 'taus' horisont benevnes i monografien som en symbiose, et gjensidig utviklende samliv, basert på trenerens autodidaktiske praksis.

Disse tre utvalgte episodene har til hensikt å vise betydningen av de 'tause' mulighetene i forskningen som allerede ligger der. Dette er 'tause' muligheter som setter forskeren på spill på en måte som gjør at selve forskningen tar radikalt andre veier enn de som er forutbestemte og planlagte. Når dette er sagt så er det opp til forskeren å la forskningen utfolde seg på en måte som utfordrer selv-forståelsen på basis av en fundamental (i dette tilfellet teoretisk) orientering i forskningspraksisen. Noe av det paradoksale her er at veien frem til den 'symbiotiske' horisonten kan fremstå som konsekvent, veloverveid og avgjørende grep, men er istedet ofte 'valg' tuftet på de uforutsettes muligheters forskningspraksis. De 'tause valgene' har både spilt og spilt ut forskeren på en måte som utelukker mange datatilnærminger og påfølgende mulige relevante og konkrete teori-empiri beskrivelser. Det er kanskje mulig å si at forskeren har blitt spilt på et (u)avsluttet avgjørende grep og en bestemt dataforståelse. For eksempel har Dreyfusbrødrenes perspektiv spilt seg ut og etterlatt teori-empiri beskrivelser som kunne være relevant for deler av empirien. Den 'opprinnelige' sosio-kulturelle forståelsen er også tildekket i monografien. Et sammenlignende fler-kasusstudium som metodisk strategi er også tildekket av den 'symbiotiske' horisonten. Slike risikofylte spill kan i ettertid forklare noe om *hvordan* overordnende innganger eller fortolkninger av trenerens praksis har blitt til. Et viktig spørsmål er om en slik form for 'ubestemt' vitenskapelig praksis kan forsvares og hva som eventuelt kan tale imot den. Meinefeld (2004) peker på et viktig moment i datainnsamlingen og tolkningen når han skriver at;

"... experience from research practice would speak against an unconditional openness in datacollection: the pressure – resulting from the absence of selection criteria – to extensive exploration of all aspects that are possibly of interest conflicts with *the intensive meaning-discovery* that is characteristic of interpretative research, and in this situation overburdens the investigator" (S. 155).

Det er ikke vanskelig å se at hovedproblemstillingens generelle karakter (hva kjennetegner praksisen til en profesjonell fotballtrener?) kan lede til en altfor stor åpenhet i utforskningen av trenerpraksisen og i artikuleringen av (teoridrevne) underproblemstillinger. I metodedelen som tar for seg *abduktive tolkninger som ikke blir og som blir fulgt opp* og i denne avsluttende delen om *forskerens settes på spill* i en vitenskapelig praksis kan tyde på en altfor omfattende og ubetinget åpenhet i datainnsamlingen. Spørsmålet er om det har vært en for åpen, omfattende og naiv utforskning av problemstillingen og for lite kritisk refleksjon over mulige teori-empiri sammenvevinger forut for tilgangen til trenerpraksisen og i løpet av perioden med deltagende observasjonen. Som et innledende svar på spørsmålet må det sies at den teoretiske forståelsen bærer preg av å være en uforutsigbar reise som var avgjørende i forhold til utviklingen av det 'tause' perspektivet ut i fra trenerpraksisen. Det har vært en uforutsigbar reise som har krevd mer tid og som har vært innom flere teoretiske perspektiver (sosio-kulturell fordom, Dreyfus og Dreyfus tause ekspert, det 'tause' perspektivet) enn hva som muligens strengt tatt kunne ha vært nødvendig. Den manglende fastholdelsen av forutbestemt teori i begynnelsen av forskningsprosessen kan ha spilt en avgjørende rolle for de (teoretiske) spillene som har spilt forskeren og som til slutt har endt med et 'taust' perspektiv basert på flere filosofiske perspektiv. Disse spillene har endret forskerens selv-forståelse på en måte som kanskje ikke for ofte blir beskrevet eller som Peshkin (2000) sier at; *"What is even less well understood is the way that a developing interpretation and the identity or orientation of the researcher evolve over the course of a research project when this identity is not a settled affair"* (s. 5). Det å forstå og beskrive forskerens selv-forståelse, ut i fra at den som en generell betraktning er *"less well understood"*, er ingen garanti for at forskningen kan unndra seg naive tolkninger, er altfor tidskrevende og for lite planlagt, men det kan synliggjøre for de som vurderer forskningen om hvorvidt slike faktorer har vært relevant handtert. Når Peshkin (2000) skriver om dette understrekes gjensidigheten mellom forskningen som reise og *"problematics"* eller det som også kan kalles for fordommer;

"The journey and the problematics are complementary strands, together showing what underlies the researcher's process of interpretation, with its numerous occasions for interpolating and extrapolating, judgement making and assuming doubting and affirming ... An important reason for reflecting on the development of an interpretation is to show the way a researcher's self, or identity in a situation, intertwines with his or her understanding of the object of the investigation" (s. 5).

På bakgrunn av utsagn som *"reflecting on the development of an interpretation"* har jeg tidligere forsøkt å beskrive som hvordan fordommene ble spilt ut i forståelsen av teoretiske perspektiv. Poenget her er at slike (teoretiske) spill også har tildekket potensiell

betydningsfull empiri. Disse (teoretiske) spillene har ført til at fokuset på hvilken empiri som kan være særdeles relevant (i et 'taust' perspektiv) har vært uskarpt og til dels fraværende. Det at forskeren har blitt satt på spill har svekket noe av oppmerksomheten og refleksjonene knyttet til hvilken empiri som kunne ha blitt produsert og belyst. Det er snakk om en annen empiri som naturlig nok ville ha fått konsekvenser for empiriske tolkninger og tolkninger av teori. Det dreier det seg i etterbetragtningens lys om en tildekking som kan settes i sammenheng med det utsagte aspektet ved det 'tause' teoretiske perspektivet (det utsagte gjelder både Heidegger og Wittgensteins filosofi). Mer konkret rettes søkelyset på tolkningen av deler av Heideggers filosofi i form av en rekyllisk og perfektjonistisk trenerpraksis (selv om Wittgensteins syn på det utsagte er like relevant), der vektleggingen av rekyllen eller 'bruddet' i trenerempirien tenderer mot en 'teoretisert' tolkning av Heidegger. Her kan det være opplysende med en svært kort redegjørelse av Heideggerresepsjonen for å få en forståelse av hva en teoretisert tolkning kan utelukke av empiri. Innenfor resepsjonen av Heidegger er det mulig å kategorisere tolkninger som om de utgår fra to leire; den ene mer praksisorientert (jf. Dreyfus) og den andre mer teoriorientert (jf. Taminiaux). Følgende utsagn fra Brogan (2005) er interessant i denne sammenhengen;

"Both Dreyfus and Taminiaux share a similar assumption, namely, that there is a dichotomy between existence and facticity in the structure of *Being and Time* ... Both fail to see the centrality of Heidegger's treatment of the twofoldness of existence and facticity and the double movement between them"(s. 150).

Her er Brogan (2005) inne på noe interessant når han mer enn antyder at Dreyfus ikke anser teori (theoria) som en av flere muligheter for Da-sein, men heller tenderer mot å redusere praksis til ferdigheter som bør/kan utøves uten midlertidig teoretisk distanse (den samme reduktive grepet til praksis argumenteres det for i monografien mht. synet på Dreyfus & Dreyfus 1986 sin sterkt Heideggerinspirerte ferdighetsmodell). Ved ikke å anerkjenne faktisitetens/praksisens mulighet til samspill med eksistensen og dens forhold til Da-sein, så blir bare ferdighetenes praksis verdsatt som viktig. Som en motsats til Dreyfus sin tolkning er Taminiaux (1991) sin tolkning at eksistensen og Da-sein tilhører theoria uten at disse er nedfelt i praksis. På den måten prøver Taminiaux, ifølge Brogan (2005), å lese Heidegger som om *Sein und Zeit* sin struktur følger en platonsk etterligning, der involveringen i praksis som en mulighetsbetingelse for theoria blir undervurdert.

En 'teoretisert' tolkning av Heidegger som denne monografien legger til grunn i empiriske tolkninger søker ikke å bli forstått i et opphøyet platonsk theoria perspektiv (det er ikke rom for å begrunne dette her. Begrunnelsen overlates til empirien selv og tolkningene av den som

jeg i stedet mener viser en symbiotisk teori-praksis relasjon), men det forhindrer ikke at potensiell sentral empiri ikke blir tildekt. Det er empiri som nok kan opplyses ved hjelp av en vektlegging av det utsagte aspektet ved Heideggers (1960) tenking. En empiri som vil ligge mer på linje med en praksisorientert tolkning (Jf. Dreyfus) enn en teoretisert tolkning, hvis man følger Brogans (2005) redegjørelse av de dikotomiserte tolkningsperspektivene. Det er tale om en empiri som viser trenerens utsagte utøvelse. For eksempel ville en empiri som rettet seg inn mot trenerens mimikk (for eksempel det å modellere med kroppsbevegelser for å vise et situasjonsforløp), gester (for eksempel symbolske handlinger i form av på en oppgitt måte 'å slå ut med hendene'), peking (for eksempel å peke på en plass på banen der ballen etter trenerens bedømmelse vil havne), pauser (for eksempel når treneren unnlater å verbalisere hva han synes om spillernes prestasjoner) osv.. Kort sagt det som utøves av treneren på treningsfeltet, men som ikke der og da verbaliseres og som ikke er en form for kommunikasjon. Det sentrale ligger her ikke i det kommunikative ved det utsagte, men det dreier seg heller om en 'gestusvending' i praksis. Istedet kan dette forstås som om treneren 'snur seg etter situasjonene' ved hjelp av utsagte ferdigheter og lar situasjonene vise seg for han slik de også viser seg for spillerne (die Sache selbst). På den måten kan det utsagte vise til betydningsfulle trener- og treningssituasjoner uten at en beskrivelse av treneren tar sikte på å analysere en kommunikativ effekt ut i fra treneratferden og spillernes replikasjoner i form av indre representasjoner.

Det er med et slikt empirisk fokus på det utsagte at det er mulig å se hvor teoretisert Heideggertolkningen er i form av trenerens rekyler (for eksempel; *sjølv-organisering* som treneren begrepsfester på bakgrunn av en fortrolig praksis), som vitner om en midlertidig distanse (teoretisering) i praksis. Etter mitt syn er det tale om en trenerpraksis som teoretiserer uten at det dannes et enten teori-for-praksisperspektiv (en a priori teori som konsekvent brukes uavhengig av endringer i praksis, der teoretiserte begreper står i fare for å bli rigide og hemmende i en handlingskrevende praksis) eller en altfor areflektert naiv trenerpraksis. Sagt annerledes er det et spørsmål om den doble bevegelsen som Brogan (2005) etterspør i form av "*twofoldness of existence and facticity and the double movement between them*"(s. 150), og som også står sentralt i et symbiotisk teori-praksis perspektiv ivaretas ut i fra en 'rekylik' tolkning? Igjen må jeg vise til empirien selv og tolkningene av den for å forsvare relevansen av den doble bevegelsen mellom teori og praksis. Noe av hensikten med de empiriske tolkningene er imidlertid å forsøke å unngå perspektiver som ikke anerkjenner theoria som en trenermulighet (Jf. Dreyfus) og som ser theoria som den eneste muligheten og ultimate trenereksistens (Jf. Taminiaux). Når dette er sagt så kunne nok en kombinasjon av en

innsamlet uutsigelig og rekyrisk empiri i et større omfang ha vist betydningen av den doble bevegelsen mellom teori og praksis. På den måten kunne et symbiotisk 'taust' perspektiv som avhandlingen hviler på blitt belyst på en mer dynamisk og relevant måte. Likevel kan en 'rekyrisk' tolkning etter mitt skjønn forsvares ut i fra Heideggers tekster (som en av flere muligheter for Da-sein), selv om det var den allerede innsamlede og produserte empirien som la føringer på en slik tolkning (som i sin tur tildekker den 'uutsagte' empirien). Hovedsaken er å vise at dette er et eksempel på en spillende forsker som også spilte ut og tildekket potensiell vesentlig empiri. I et metodisk perspektiv leder dette til en innsikt sett i ettertid om en for lite reflektert og naiv datainnsamling i forhold til hva som kunne vært en høyst relevant bruk av Heideggers innsikter om det uutsagte som en sentral del av trenerpraksisen. Mulighetene for en naiv datainnsamling og tolkning kan også settes i sammenheng med hvordan en *rekyrisk pedagogikk* basert på Heideggers (1960) begreper aktualiseres

Sagt med en kritisk tunge; er ikke den 'tause' autodidaktiske trenerpraksisen 'skåret ut' for å passe de 'tause' teoretiske perspektivene uten å ha inngått i hermeneutiske refleksjoner, irriganger og muligheter. Å spørre etter værens mening på bakgrunn av en trenerpraksis står muligens i fare for å fordekke empiriske realiteter. Er det ikke et fokus på transcendentale mulighetsbetingelser snarere enn empiri eller mulighetsbetingelser fordekt som empiri? Ved å gå bak subjektet (treneren), og å vise oversanselige transcendentale betingelser kan forskeren 'ta av' på empiriens vegne. Dette kan være en grunn til at mine (naive) fortolkninger av trenerpraksisen 'passer' eller lar seg utdype ved hjelp av en heideggeriansk terminologi. En slik fare kan etter mitt skjønn balanseres opp mot hvordan treneren og forskeren er nedfelt i en prestasjonskrevende teori (tenking)-praksis (eksistens) relasjon. Det vises til flere teori-praksis relasjoner fra trenerens praksis eller den "dynamikken" treneren gjør rede for, på en måte som er begrenset, men samtidig åpen for innovasjon og nye muligheter. Å komme seg inn i hermeneutikken reiser etiske refleksjoner, der ansvaret forskeren har for å reflektere ut i fra hvor man har vært og 'føler' seg hjemme står sentralt. Dette kan redegjøres for i forhold til hvordan forskeren har blitt spilt og hvor man (etisk) hører hjemme og kan reflektere på bakgrunn av (se *Forskeren settes på spill i lys av dataforståelse og horisontsammensmelting*). Det er en etikk som må forholde seg til sitt ståsted, altså der den er, samtidig som det er en etikk som fordrer respekt for det som er annerledes og mulighetene.

Dette kan til syvende og sist være et spørsmål om hvilken normativ pluralitet en hermeneutisk forskning kan legitimere. Et slikt spørsmål besvares ikke her, og kan kanskje forsvares med Gadamer (1986) sine ord som sier at hermeneutikken primært søker; "*against the ontological self-domestication that belongs to dialectic, to indicate a way into the open*"

(s. 367). Monografien kan nok sies å hvile på et slikt naivt *"a way into the open"* perspektiv samtidig som den også søker å gå bak naiviteten. Dette berører noe av problematikken som Gadamer (1990) møter i sitt forsøk på å forsvare forståelsens immanens, der det avgjørende spørsmålet er om hvorvidt 'forståelsen' enten kan bevare den andres annerledeshet eller kollapse i sin egen horisont. Uten at det er rom for å utdype denne problematikken nærmere kan det sies at det tillates ikke flere horisonter i en tekst (i vid forstand) enn hva leserens (i vid forstand) fordommer kan forstå. Dialogen eller horisontenes verden består bare av så mange overraskelser som leserens (inkludert forskerens) egen horisont kan tillate.

Det kan på en generell måte være verdt å understreke hvordan en 'metode' basert på en 'tause' hermeneutikk kan møte slike utfordringer og overraskelser? Et svar er at man i større grad burde akseptere forskningens begrensinger/fordommer som utvilsomt kan være naive noen ganger, men til tross for de eller på grunnlag av de forsøke å skape mening av de konflikter og forvirringer som møter oss. Dette bør skje på bakgrunn av den praksis som forstrukturerer tenkningen og forskningen. Et slikt perspektiv kan også være et utgangspunkt for i en sammenligning med annen forskning på yrkes- profesjonsutøvelse.

Monografien om den 'tause' pedagogikken sett i lys av en kognitiv og filosofisk orientert forskning på 'tause' intuitive aspekter ved yrkes- og profesjonsutøvelse

Den 'tause' pedagogikken undersøkt utfra trenerens autodidaktiske praksis er sentrert rundt et såkalt symbiotisk teori-praksisforhold. Det kan være interessant å beskrive og vurdere annen forskning som fokuserer på symbiotiske 'tause' og intuitive aspekter i yrkes- og profesjonsbasert praksis. Dette er et forskningområde med mange ulike perspektiver og teorier. Sentrale og store forskningsfelt som kan nevnes dreier seg om alt fra informasjonsprosessering, beslutningsteori, nevrovitenskap, 'embodied cognitive approach', 'motor skill knowledge'. Dette er eksempler innenfor kognitiv psykologi, men det finnes også andre hovedtilnærminger i for eksempel et filosofisk perspektiv. Innenfor en filosofisk tilnærming er det forskjellige versjoner av en fenomenologisk og hermeneutisk forskning som blant annet er basert på Merleau-Ponty, Heidegger, Wittgenstein og Polanyi sine filosofiske arbeider. Det må også legges til at det er mange subdisipliner innenfor disse grenene og termene som er like uenige innbyrdes som i forhold til andre forskningsfelt. Når dette er sagt, så er det også tilløp til en brobygging mellom et kognitivt og filosofisk perspektiv som kan

danne en ny fruktbar forskningsvei⁷¹, selv om uenighetene fortsatt dominerer. Begrep som synes å inngå i både en kognitiv og filosofisk vitenskap er, om enn på høyst ulike måter; 'tacit knowledge', ekspert, perspepsjon, regler etc. Det er ikke rom for å vurdere alle disse tilnærmingene her, så istedet velges det ut to perspektiver innenfor henholdvis en kognitiv og filosofisk vitenskap. Hensikten er å synliggjøre hvordan beskrivelsene av den autodidaktiske 'tause' pedagogikken hos treneren står i forhold til utvalgte deler av annen relevant forskning. På den måten blir det mulig å belyse sider ved denne avhandlingen og annen forskning.

Fokuset rettes mot Hammond (1996) (kognitiv vitenskap) og Dreyfus og Dreyfus (1986) (filosofisk vitenskap) sine perspektiver. Disse to kan krystallisere seg i bestemte måter å betrakte refleksjon og intuisjon på; mer konkret vil jeg vektlegge hvilken rolle intuisjonen tillegges i en profesjonell (ekspert) praksis og beslutningstaking. Hammonds (1996) beslutningsteori (decision theory) gir sin tilslutning til at analytiske systematiske beslutninger er de mest nyttige og relevante når oppgavens egenart tilsier det, men at de ikke kan utgjøre den eneste målestokken for all beslutningstaking. Det er derfor noen ganger gode grunner for å "*sacrifice the precision, the justifiability, the scientific, and the technological arguments derived from analytic cognition for the advantages of robust, rapid, and easily produced intuitive judgments*" (Hammond 1996, s. 160). Det er tydelig at man søker å unngå et syn på intuisjon og analyse som en falsk dikotomi eller som gjensidig utelukkende størrelser. Hammonds forskningsprosjekt synes å ta avstand fra en ubetinget favorisering av analyse fremfor intuisjon og vilkårlige valg av oppgavebetingelser. Like tydelig kan man se et savn etter en mer relevant og fruktbar teori om intuisjon. Foruten å anerkjenne intuisjonens eksistensberetigelse; hva gjør så Hammond med dette? For å ivareta intuisjonens rolle i beslutningstaking innfører Hammond (1996) et kognitivt kontinuum (cognitive continuum) som består av analytiske, kvasi - rasjonelle og intuitive kognitive avgjørelser. I et slikt kontinuum eksisterer en avgjørelse på et punkt langs linjen mellom to analytiske og intuitive motpoler. Et sentralt poeng er at individene kan bevege seg innenfor et kognitivt kontinuum,

⁷¹ Osbeck (1999) er en av de som beskriver og vurderer en slik brobygging. I sammendraget (abstraktet) fra artikkelen står det følgende: "Despite increased interest in "intuition" within cognitive psychology, the conceptual framework of this notion remains problematic. This paper argues that conceptual shortcomings stem from a tendency to ignore the philosophical heritage of intuition or to dismiss the relevance of this heritage to contemporary theory. The paper outlines major understandings of intuition within psychology and prominent philosophical traditions, highlighting important points of inconsistency in these and examining consequences of the inconsistency. It also considers psychological conceptions of intuition that more readily overlap with philosophical accounts and offers some suggestions toward a more philosophically informed notion of intuition relevant to contemporary psychological theory."

fordi vi besitter en form for dynamisk kognisjon (dynamic cognition), ifølge Hammond (1996). En dynamisk kognisjon gjør oss istand til å skifte raskt mellom intuisjon og analyse, hvis oppgaven krever det og forventningene ikke er tilfredstillende i forhold til resultatet. Selv om det er mulig med raske skifter som kan lokaliseres nærmere motpolene i kontinuumet, så er det ikke de avgjørelsene det utføres mest av i hverdagslige og yrkesmessige beslutningssituasjoner. Kvasi-rasjonelle avgjørelser eller 'common sense' er de hyppigste forekommende på kontinuumet, og de kan korrelere med utførelsen av oppgaver som bare krever et minimum av 'godt nok' resultat. I mange hverdagslige og yrkesmessige situasjoner er det snakk om en gradforskjell i bruken av intuisjon og analyse; eller rettere sagt en grader av en kvasi-rasjonell beslutningsmodus. Hammond, Hamm, Grassia og Pearson (1987) argumenterer for dette i blant annet en studie av veiingeniører som utfører en serie av jobberelaterede problemer med forskjellige oppgavekarakteristikker. Forskerne mente å finne at kombinasjonen av kognitive teknikker som ble anvendt på konkrete problemer korresponderer med de ulike oppgavetrekkene som problemene besto av. Hovedbudskapet er altså at ulike oppgaver framtvinger ulike kognitive responser som kan representeres langs et kontinuum. Uten at det er rom for å beskrive alle aspektene ved dette her, så er det viktig å trekke frem at intuitive beslutninger blant annet kjennetegnes av et dårlig samsvar mellom praksissituasjoner (data) og etablert teori (model), raske beslutninger (rapid dataprocessing) og lav bevisst oppmerksomhet (low conscious awareness), mens analytiske responser karakteriseres av et godt beslutningssamsvar mellom modeller og situasjoner (good data-model fit), lengre beslutningstid (slow data processing) og et høyt kognitivt oppmerksomhetsnivå (high cognitive controll) (Hammond 1996). Dreyfus og Dreyfus (1986) presenterer et annet syn på hva som kjennetegner gode beslutninger basert på intuitive prosesser og ferdigheter.

Det empiriske grunnlaget som Dreyfus og Dreyfus (1986) baserer sin modell på er hentet fra første persons beskrivelser av "*airplane pilots, chess players, automobile drivers, and adult learners of a second language*" (s. 20). På bakgrunn av slike empiriske eksempler fremfører Dreyfus en fenomenologisk begrunnelse for sin modell. Dreyfus og Dreyfus (2004) viser for eksempel i sin redegjørelse av en fem trinns ferdighetsmodell, som ender i et intuitivt ekspertnivå. Dreyfus og Dreyfus (1986) organiserer stadiene fra nybegynner (beginner), avansert nybegynner (advanced beginner), kompetent (competent), kyndig (proficient) og ekspert (expert). Dreyfus og Dreyfus (2004) gir eksempler i form av at en kan lære å bli sjakkeksperter ved å spille mot en datamaskin; at et nevralt nettverksprogram for backgammon lærer å spille backgammon på verdensmesternivå ved å bare spille mot seg selv; at en kan lære en teoretisk ferdighet som å forske bare ved å kjenne teorien og lære de

laboratorieteknikker som bestemmer forskningsaktiviteten. Det er slik at det er det femte intuitive ferdighetsstadiet som er det ultimate utøvende stadiet for en ekspert. Eksperten befinner seg på det femte stadiet når han ser hva som skal gjøres og samtidig finner ut av hvordan det skal reageres uten veloverveid og bevisst tenking. Dreyfus og Dreyfus (1986) ekspertisebegrep understreker nettopp at ekspertens *"skill has become so much a part of him that he need be no more aware of it than he is of his own body"* (s. 30). Empiri som viser en ikke - reflektiv ferdighetsutøvelse illustreres blant annet når ekspertbilkjøreren *"becomes one with his car, and he experiences himself simply as driving, rather than driving a car"* (Dreyfus & Dreyfus 1986, s. 30). For eksperten betyr det at ikke - reflektive rutinemessige prosesser dominerer over kalkulerende kognitive operasjoner.⁷² Her er det ingen bro som krysses mellom tenking og handling eller mellom analyse og intuisjon. Når dette er sagt, så er det mulig å vurdere hvordan Dreyfus & Dreyfus (1986) og Hammonds (1996) betydningsfulle bidrag til forskning på eksperter og intuisjon bærer med seg interessante deskriptive og normative premisser. Deskriptive og normative premisser som jeg fortløpende vil sammenligne med monografien om 'tause'pedagogikken som anlegger et symbiotisk teori (analyse)-praksis (intuisjon) forhold.

Hammond (1996) forsøker å fremme et integrert forhold mellom analyse og intuisjon som blant annet betegnes utfra en type kvasi - rasjonalitet og oppgavens karakteristiska. Variasjoner i bruken av intuisjon og analyse basert på oppgavens karakteristiska blant yrkesutøvere kan anses som et deskriptivt fortrinn i en forskning som ellers stadfester a priori dikotome forhold mellom analyse og intuisjon innenfor beslutningsteori. Innenfor et kognitivt kontinuum makter Hammond (1996) å tilkjenne intuisjonen en deskriptiv plass som en kognitiv pol. Men selv om Hammond (1996) fremmer en type samspill eller symbiose langs et kontinuum, så står intuisjonen fortsatt som en kognitiv motsats til analysen. Utsagn om intuisjonen som; *"a cognitive process that somehow produces an answer, solution or idea without use of conscious, logical defendable step – by step process"* (Hammond 1996, min understreking), vitner om at intuisjonen reduseres til noe uforklarlig, ubevisst og oppgaveavhengig i sterk kontrast til analytiske responser. Det er istedet analytiske responser som presenteres som bevisste, logiske og forklarlige. Kontrasten kan underbygge et bilde som bare på en annen måte gjenninfører en altfor sterk dikotomi mellom termene. Noe av den samme deskriptive dikotome tilnærmingen kan Dreyfus og Dreyfus (1986) sies å ha.

⁷² Blant annet uttrykkes følgende; *"the moral of the five-stage model is there is more to intelligent behavior than calculative rationality"* (Dreyfus & Dreyfus, 1986, s. 36).

Et deskriptivt premiss i deres ferdighetmodell understreker betydningen av situasjonelle responser på hvordan erfaring viser seg å være suksessfull i forhold til ferdighetsutøvelse. Er det slik som Dreyfus og Dreyfus hevder at ekspertene skiller seg fra nybegynneren fordi han ikke lenger prinsipielt sett forholder seg til praksis analytisk gjennom kontekstfrie verktøy som er gjenkjennbare uten erfaring. Konsekvensen av å svare ”ja” på spørsmålet innebærer at et skifte mellom å være i en ekspert og nybegynnermodus ikke kan godtas av Dreyfus og Dreyfus (1986), fordi det anses som deskriptivt umulig å være ekspert og nybegynner innenfor samme praksis på samme tid. I stedet appelleres det til en fenomenologisk begrunnelse for å avgjøre spørsmål av typen som ble stilt ovenfor; *“You need not merely accept our word but should check to see if the process which you yourself acquired various skills reveal a similar pattern”* (Dreyfus & Dreyfus 1986, s. 20). Dette er et eksempel på et fenomenologisk perspektiv som søker å gripe sosialt anerkjente ekspertkategorier (mestersjakkspillere, jagerflyvere osv.) ved hjelp av asosiale fenomenologiske beskrivelser av ekspertene. Et slikt fenomenologisk grep bidrar til å demystifisere ekspertene som i en forstand er positivt. Ekspertise og intuisjon blir ikke lenger noe som kan overlates til kun medfødte disposisjoner og `genier` som privilegerte forklaringer, men som en mer universell og anerkjent måte å være i verden på. Konsekvensen av en fenomenologisk demystifisering er også at ekspertene ikke kan forklare seg selv ved hjelp av analyse og refleksjon, men bare utfra en fenomenologisk tilgang. Med dette grepet står man samtidig tilbake med et deskriptivt premiss som er immun mot kritikk og et forskningsblikk som ikke ser det som interessant å undersøke sammenhenger mellom analytisk og intuitiv praksis i en ekspertpraksis.

I forhold til dette deskriptive premisset, der henholdsvis analysen hos Hammond (1996) og ekspertintuisjonen hos Dreyfus og Dreyfus (1986) oppvurderes og samtidig nedvurderes den dikotome begrepspartner, tar den `tause` monografien ansats i en symbiotisk analyse - intuisjon relasjon. I monografien om treneren ønsker en å vise at intuisjonen også kan være reflektiv. Ved å se trenerens `tause` praksis i form av en fortrolighetskunnskap og påstandskunnskap i et samspill anses intuisjon og analyse som gjensidig avhengige begreper. Ikke bare anses de som gjensidige avhengige, men de betraktes også som symbiotiske i betydningen simultane. Det samtidige eller simultane viser seg innvevd i en `autodidaktisk` trenerpraksis og i en eksistensmodus basert på langvarig erfaring og handlingskrevende (tidsknappe) treningssituasjoner. På den måten kan en si at den `tause` monografien inkluderer både ekspertens erfaring og beslutningtakerens (intuitive) tidskrevende oppgavekarakter uten at en av dem ekskluderer refleksjonen og analysens betydning i

yrkesutøvelsen. Den symbiotiske relasjonen har også et annet aspekt ved seg som på en vesentlig måte avviker fra de nevnte deskriptive premissene.

Både Dreyfus og Dreyfus (1986) og Hammond (1996) unngår å ta hensyn til ekspertens og beslutningstagerens biografi når det henvises til effektive og relevante intuitive avgjørelser. Hovedsakelig og gjennomgående henviser de enten til situasjonelle bevisste responser basert på erfaring (Dreyfus & Dreyfus 1986) eller en tidspresst oppgavekarakter med ubeviste intuitive handlinger (Hammond 1996). For eksempel har ekspertbilføreren og veiingeniørene ingen personlig biografi eller 'levende' identitet og epistemologi som beskrives i deres handlinger og reaksjoner. Kort sagt mangler de empiriske beskrivelsene en individuell-kulturell biografi. I denne avhandlingens monografi er trenerens biografi til tider synlig og fremtredende i analysene av praksis. Det er tilstrekkelig bare å nevne sammenhengen mellom '*sjølv-organisering*' som pedagogikk og den '*autodidaktiske*' personlige praksisen som begge har blitt utviklet på bakgrunn av trenerens personlige og særegne praksisvei. Her er det mulig å se at de nevnte kognitive og fenomenologiske teoriene mangler en hermenutisk sensitivitet. Kanskje som en konsekvens av det manglende biografiske aspektet rettes det heller ikke en (hermeneutisk) oppmerksomhet på selv-forståelsen hos intuitive yrkesutøvere. Særlig tydelig er dette kanskje i Dreyfusbrødrenes teori. Eksperten er et situert subjekt kjennetegnet ved sine intuitive ferdigheter som per definisjon (som ekspert) mangler muligheten for å utvikle sin selv-forståelse via analytisk refleksjon. Eksperten er på en grunnleggende måte ferdig utviklet og befinner seg i en lukket intuitiv posisjon i forhold til en praksis i endring. Den effektive ekspertten reagerer utfra en overskridelse av subjekt-objekt skillet, noe som ikke gir ekspertten mulighet til å endre selv- forståelsen eller å videreutvikle etablerte eksistensprosjekt og livsmuligheter. I monografiens kapittel om trenerens perfeksjonisme rettes søkelyset eksplisitt på nettopp en slik tilsynelatende undervurdert hermeneutisk måte å utøve en praksis på. Trenerens selv-forståelse (eksistens) settes på spill og trenerens praksis beskrives som et fortolkende (hermeneutisk) prosjekt. Et fokus på trenerens selv - forståelse kan også synliggjøre normative problemer knyttet til ekspertten og beslutningstakeren.

Det synes å være et felles trekk ved de normative føringene som både Hammond (1996) og Dreyfus og Dreyfus (1986) forfekter. Selv om det er forskjeller ved at Hammond (1996) i stor grad mener at det er oppgaven som styrer bruken av kognitive beslutningsprosesser og ved at Dreyfus og Dreyfus (1986) argumenterer for at ekspertten reagerer intuitivt hvis erfaringene tilsier dette, så utfordrer ingen av de ekspertens normative eller ideologiske praksis. I de følgende sitat går det frem at en kobling mellom en intuitiv selv-forståelse og ideologi anses som irrelevant:

If this is taken to mean that expert must articulate his values, rules, and factual assumptions, examining becomes a futile exercise in rationalization in which expertise is forfeited and time is wasted (Dreyfus & Dreyfus 1986, s. 196).

Dreyfus og Dreyfus (1986) synes å være avvisende til at eksperten er i stand til å forklare eller rasjonalisere sine intuitive prosesser i form av verdier og ideologiske forestillinger. Hammond sitt syn på intuisjonens legitime funksjon når det gjelder avgjørelser forbundet med usikkerhet ser ikke relevansen av en analytisk klargjøring av ideologiske føringer; “... *failure to cope with uncertainty through explicit, analytical methods results in failure to separate fact (truth) from value (Justice)*” (Hammond, Harvey og Hastie 1992, s. 80). Her synes det som om Hammond et al. (1992) på en indirekte måte avslører sitt syn på hvor ideologiske forestillinger hører hjemme. Det er tidligere påvist at intuisjonen er uforklarlig og foregår på et ubevisst plan. Da er det liten hjelp i å sammenholde sannhet (truth) og verdier (value) på et uartikulerbart intuitivt nivå. Et skille mellom forskning på optimale prestasjoner (Hammond) og handlingsmønstre (Dreyfus & Dreyfus) tilslører en manglende problematisering av hvilke eksperter og beslutningstakere som er ønskelige. I Dreyfus og Dreyfus (1986) sitt tilfelle forutsettes det riktignok at eksperten har lagt bak seg en ideologi basert på fordommer og skjulte agenda når en først har blitt ekspert, fordi det er bare ferdigheter på nybegynnerstadiet og oppover som kan la seg ’forstyrre’ av analytiske-ideologiske betraktninger. Det problematiske her er at eksperten aldri vil være istand til å frigjøre seg a priori fra en ideologi. Man kan tenke seg en jagerflyver som trenes opp til å utføre intuitive eksperthandlinger i forhold på en effektiv måte å bombe flest mulige sivile anlegg som for eksempel barnehager og skoler. Jagerflyveren får opptre i samsvar med Dreyfus og Dreyfus (1986) syn på eksperten som en uangripelig areflekkerende, uavhengig samfunnsaktør uten skjulte agenda. De fleste vil vel være enige om at dette kan utgjøre et normativt problem. Igjen kan en påvise en manglende hermeneutisk sensitivitet som ikke bare er knyttet til et fravær av biografi, men også normative føringer i form av ideologi. Hvordan forholder den ’tause’ monografien seg til et slikt normativt problem? Nå er konsekvensene av jagerflyverens handlinger ikke sammenlignbart med fotballtrenerens praksis, men i forhold til betydningen av ideologi kan et fellestrekk spores. Fotballtrenere kan i likhet med alle yrkesutøvere gi seg ut for å være dyktigere, mer uavhengige og mer intuitivt ’effektive’ enn de egentlig er. Det er svært vanskelig for en forsker å vurdere hvilke aspekter av skjulte ideologiske agenda og fordommer fotballtrenere besitter. For å forebygge et slikt normativt problem som ubønhørlig er knyttet til forskningen på intuitive aktører, så vektlegges en beskrivelse av trenerens selv-forståelse og hvordan den over tid har utviklet seg. På den måten er det mulig å

undersøke om treneren har et reflektert forhold til ideologi og fordommer i sin praksis. I monografien viser treneren hvordan fordommer 'vrenses', underlegges en ny forståelse og transformerer praksis. Nå er dette selvfølgelig ingen garanti for at den nye selv-forståelsen med sine fordommer er bedre enn den forrige, men det kan ihvertfall indikere at en intuitiv profesjonell aktør artikulere ideologibetingede begreper på et analytisk nivå som er av stor betydning for trenerpraksisen.

Den 'tause' pedagogikken sett i lys av en empirisk studie av Aabrekks trenerpraksis

Med utgangspunkt i Aabrekks som en erfaren profesjonell fotballtrener vises en 'taus' pedagogikk basert på Polanyi, Johannessen, Wittgenstein og Heidegger sine perspektiver. Aabrekks trenerpraksis analyseres og beskrives som en 'taus' teori-praksis symbiose som presenteres i to ulike versjoner. På en måte spiller det 'tause' symbiotiske aspektet ulike roller i henholdsvis et epistemologisk perspektiv (Polanyi og Wittgenstein) og eksistensielt prosjekt (Heidegger), men det betyr ikke at fellesnevnerne mellom de to versjonene er uvesentlige. En av de viktigste fellesnevnerne kan uttrykkes som en symbiotisk teori-praksis relasjon. Denne fellesnevneren som et overordnet analytisk grep er avgjørende for å være istand til å fremheve sentrale aspekter ved Aabrekks trenerpraksis. Heidegger (1962) understreker hvor viktig det er ikke å betrakte teori og praksis som to vesensulike livsmoduser, men å etterspore tenking (teori) og være (praksis) som et samliv/symbiose;

'Practical' behavior is not 'atheoretical' in the sense of 'sightlessness.' The way it differs from theoretical behavior does not lie simply in the fact that the theoretical behavior one observes, while in practical behavior one acts, ... action has its own kind of sight. (s. 69).

Wittgenstein (2001) er inne på det samme når han appellerer til å ta hverdagsspråket på alvor;

The conflict becomes intolerable; the requirement is now in danger of becoming empty. - We have to got on slippery ice where there is no friction and so in a certain sense the conditions are ideal, but also, just because of that, we are unable to walk: so we need friction. Back to the rough ground! (Paragraf 107).

Det kan det være verdt å påpeke at appellen om "Back to the rough ground" har sin egen forståelsesmodus som ikke fullt og helt kan sees gjennom kartesianske øyne og som ikke kan reduseres til rene teoretiske representasjoner. Det betyr at praksis bør betraktes som om den inkluderer både tenking og handling på samme tid, og at teori alltid på en eller annen måte er (en del av) en praksis. Dette er et standardpoeng, men likevel svært avgjørende for å vurdere

avhandlingen. Standardpoenget konkretiseres ved å vise til flere trekk som kjennetegner Aabrekks fotballtrenerpraksis. Ulike 'symbiotiske' trekk som presenteres er;

- 1) Samspill mellom kunnskapsaspekter.
- 2) Uforutsigbar og risikobetinget praksis.
- 3) Ikke all kunnskapen tas opp i språket.
- 4) 'Kunstens' funksjon i trenerpraksisen

1) I monografiens empiriske kategori om *kunnskapens tilblivelse* konkretiseres i forholdet og symbiosen mellom teori og praksis. Trenerens praksisvei analyseres og beskrives over tid som et betydningsfylt samspill mellom teoretisk påstandskunnskap og praksisforankret fortrolighet. Med Johannessens (1999) begrep om påstandskunnskap, ferdighetskunnskap og fortrolighetskunnskap basert på Wittgenstein og Polanyi sine arbeider nyanseres samspillet ytterligere. Ved hjelp av ulike uttrykk i form av begreper, instruksjoner og regler (påstandskunnskap), en særpreget utøvende intuitiv oppmerksomhet (ferdighetskunnskap) og en intuitiv gjenkjennelse av komplekse situasjoner som kan innebære 'peking' (fortrolighetskunnskap), så synliggjøres trenerens forholdningsett i praksis. Mer konkret; utsagn som "*sjølv-organisering*" med "*målstyring*" og "*objektive testa og analysa*" er eksempler på en påstandskunnskap. Ferdighetskunnskapen utfolder seg i en gjenkjennelse av situasjoner, der regelen "*observasjon - gjenkjennelse - `skjerpene` artikulasjon*" tas i bruk. "*Ka e det som skjer der da, Tore og Svein*" og "*meir bevegelse og hold på den når vi har starta*" er utsagn som antyder en fortrolighetskunnskap som er sammenvevd med treningssituasjonene. På bakgrunn av ytringer som; "*eg e veldig metodisk, eg e sånn dynamisk fram og tilbake, den teoretiske påfyllinga og `intuisjonen ... bli reflekterte av det bevisste sinn*" fremheves betydningen av et symbiotisk perspektiv mellom teori og praksis. Samspillet eller symbiosen mellom begrep som "*sjølv-organisering*" og ytringer som "*det bli fleire intuitive avgjørelsa*" vitner om en simultan eller samtidig teori (analyse)–praksis (intuisjon) relasjon. Dette indikerer et kontinuerlig virksomt symbiotisk samspill som Aabrekk viser eller hva en også kan kalle for en autodidaktisk pedagogikk.

I et mer overordnet perspektiv er den 'tause' autodidaktiske pedagogikken sett utfra en fotballtreners perspektiv åpen for en del urimelige fortolkninger og generelle misforståelser. Det kan med en gang være hensiktsmessig å si noe om hvordan en slik pedagogikk kan misforstås. Den 'tause' pedagogikken kan misforstås på minst to grunnleggende plan. For det første er den ikke 'taus' i betydningen alltid uartikulerbar, utilnærmelig eller utilgjengelig. En 'taus' pedagogikk kan sentreres rundt forholdet mellom teori og praksis forstått som en

symbiotisk relasjon. Dette er en symbiotisk relasjon som fokuserer på at teoretisk artikulering og refleksjon oppstår i en handlingskrevende (fotballtrener)praksis. En symbiotisk 'tause' pedagogikk ønsker verken å bli redusert til en naiv og ureflektert praktisisme eller til en teoribasert og handlingslammende praksis. Den andre misforståelsen peker på at den ikke gir nyttige foreskrivende oppskrifter og den egner seg derfor ikke som ferdiglagde svar som automatisk kan implementeres i praksis. De som konsekvent leter etter grep, metoder og teknikker i en allerede etablert og teoretisert beredskap for å realisere en pedagogisk praksis finner ingen gitte svar i denne 'tause' avhandlingen. Her finnes ingen ferdiglagde metoder, prosedyrer og forbilder som kan anvendes direkte på praksis, men kun eksempler som kan vise. Dette poenget understrekes nærmere i en redegjørelse av det andre trekket.

2) Et vesentlig trekk peker på trenerens praksis som et uforutsigbart og risikofyllt prosjekt. Under prestasjonsorienterte og handlingskrevende betingelser på for eksempel treningsfeltet utvikles kunnskap og erfaring på bakgrunn av hva Wittgenstein (2001) betegnende kaller for *"the rough ground."* *"The rough ground"* viser seg i trenerens forhold til treningssituasjoner som krever en personlig beredskap i med hesnyn til gjenkjennbare kjente og uventede situasjoner. Ved å erklære seg selv som *"autodidakt"* med en autodidaktisk selv-organiseringspedagogikk kommer betydningen av Aabrekks prøvende og stabile erfaringer til syne. Trenerens autodidaktiske praksisvei synes å være lite forutbestemt og planlagt i form av en import av forutgitte kunnskaper. Tatt i betraktning det konstante prestasjonskravet og resultatspresset som elitetrenerne står overfor og vurderes etter, og som de på en eller annen måte må svare for, så understrekes trenerens risikoprojekt ved hele tiden å være åpen for nye erfaringer og nyutviklet kunnskap. På denne måten kan en betydelig del av trenerens 'tause' profesjonelle praksisvei forklares som en (epistemologisk) artikulering av begrep og praktisk forståelse; eller som en epistemologisk estetisk risiko.

Det kan være at den 'tause' risikobetingede epistemologiske pedagogikken har en altfor rigid selvbekreftende og dermed undertrykkende karakter. Mistanker om at et symbiotisk 'taust' kunnskapsperspektiv kan gjeninnføre de fallgruvene det søker å unngå kan synliggjøres og muligens forebygges utfra et heideggeriansk eksistensielt perspektiv. Dette er et forsøk på å beskrive en pedagogikk uten å låse beskrivelsene og dermed verden fast i tradisjonelle viktige pedagogiske termer som subjekt, kunnskap og læring. Istedenfor en epistemologisk risiko er det her heller snakk om en (fundamentalontologisk) eksistensiell risiko, usikkerhet og ubestemthet.

Aabrekks viser at den profesjonelle praksisen er et risikofyllt *livs*prosjekt som jeg kaller for en rekyllisk pedagogikk. Rekyllen skapes av Dasein (treneren) sitt alltid ubestemte og

risikofylte forhold til sin egen eksistens. Risikoen består i eksistensen som mulighet og som uante muligheter. Slike mulighetsbetingelser beskrives når treneren setter seg selv eller sin egen eksistens på spill for så å vinne seg selv på nytt. Det er meningen å krystallisere et heideggeriansk budskap om at praksis ikke i altfor stor grad bør hvile på ferdiglagde oppskrifter som kan overføres direkte på praksis. Her er det et pedagogisk poeng om at pedagoger selv i større grad kan/bør åpne opp for å sette seg selv på spill å overskride etablerte forestillinger om teori-praksis relasjonen. Sagt annerledes; kan en rekylisk pedagogikk med en motstand mot å tro på nytten av og konsekvent være ”situasjonenes herre” være relevant innenfor pedagogisk orientert forskning? En annen vurdering vil også kunne knyttes til en redegjørelse for det tredje trekket.

3) Et viktig aspekt ved trenerens praksis er at ikke all (fortrolighets)kunnskap tas opp i språket (påstandskunnskap). I kategorien om *kunnskapens funksjon* beskrives trenerens spesialiserte og personlige fortrolighet med treningssituasjonene. Det er i selve utøvelsen av fortrolighetskunnskapen på treningsfeltet at trenerens `tause` pedagogiske ferdigheter kommer tilsyne. De er `tause` blant annet fordi utøvelsen ofte er ledsaget av få presise verbale instruksjoner som kommer i bakgrunnen for en type verbal `vaghet` og `peking`. Den fortrolige `pekingen` viser seg i illustrasjoner der treneren står overfor komplekse og hurtige treningssituasjoner (se konkrete eksempler i den empiriske kategorien *kunnskapens funksjon*) som krever raske reaksjoner i form av mer vage eller generelle verbale ytringer. Det er generelle ytringer som på en taus måte `peker` på situasjoner heller enn verbalt språkliggjør alle relevante aspekter ved de komplekse treningssituasjonene. Når dette er sagt, så kan en fortrolighetskunnskap eller ”*handverkskunnskap*” og ”*den praktiske veien*” som Aabrekk kaller det bidra til teoretisk artikulering, selv om slike ytringer som antyder en fortrolighetspraksis ikke alltid har vært tilstede. Når Aabrekk sier at ”*det e ikkje før no i sei seinare åra eg ha skjont ka eg ha dreve med,*” så kan det tolkes dithen at bruken av en effektiv `pekende` fortrolighetskunnskap i en trenerpraksis har vært tilstede uten at den har vært gjenstand for en mer bevisstgjort teoretisk påstandskunnskap.

Selv om denne studien indikerer at ikke all fortrolighetskunnskap tas opp i språket eller ikke er egnet for påstandskunnskapens artikulering, så betyr ikke det at symbiosen mellom teori og praksis stivner til eller blir statisk. Det betyr bare det at utøvelse av kunnskap og språklig/verbal kunnskap i en treningspraksis ikke alltid er sammenfallende i tid og rom, og at fortroligheten først etter utøvelsen kan artikuleres i en annen modus enn den var virksom i. Dette kan danne et grunnlag for noen interessante spørsmål som kan rettes mot denn avhandlingen; Er det noen fare for at denne fortroligheten opphøyes til noe eget

selvfungerende som noe lukket eller utilgjengelig på en måte der påstandskunnskapen ikke er relevant? Eller kan fortrolighetskunnskapen være et uttrykk for en statisk symbiose som styres av et rigid språk (påstandskunnskap)? Begge spørsmålene fokuserer på to ulike måter et symbiotisk teori-praksis forhold kan underkjennes eller undervurderes på. Mulige underkjennende svar på spørsmålene kan kanskje også settes i sammenheng med en manglende forståelse av 'kunstens' uforutsigbare funksjon i trenerpraksisen; eller mer generelt, 'kunstens' rolle i pedagogikken. Dette redegjøres det for utfra det siste trekket ved trenerens praksis.

4) Ifølge Polanyi (2002) er det i kløften mellom teori og praksis at kunsten har sitt utspring. En svært viktig bærebjelke for Polanyis (2002) teori om *Tacit Knowing* kan vises som et irreducerbart gap mellom teori og praksis. Det irreducerbare gapet eller kløften finnes i prinsippet mellom formuleringen av regler (maksimer/teori) og personlige erfaringer (praksis). Kunsten knyttes altså til ferdigheter til å gjenkjenne bestemte situasjoner, der kunstens regler eller maksimer, som Polanyi (2002) kaller det, må samspille med personlig erfaring og forkroppsliggjorte redskaper. Denne distinksjonen mellom teori og praksis finnes i trenerens praksis som en regelformulering av typen, "*observasjon - gjenkjennelse - 'skjerpende' artikulering*." Her det det tale om en form for intuitiv usikkerhet som analyseres/artikuleres (se konkrete eksempler på dette i monografiens illustrasjoner 61, 62 og 66) og som i den enkelte særegne situasjon er avhengig av kunst for å oppnå, utfra Polanyis (1946) begrepsbruk, en kvalifisert praktisk kunnskap. Likedan er derfor godt mulig at Aabrekk utøver kunst hver gang verktøy og iboende ferdigheter som "*sjølv-organisering*" tilpasses konkrete treningssituasjoner. På bakgrunn av en slik maksime/regelforståelse og en 'usikker' intuitiv oppmerksomhet får treneren mulighet til å forankre nye erfaringer i etablerte oppmerksomhetsrutiner. Dette kan betraktes som en del av trenerens personlige kunnskap som gir kunnskapen en bestemt og uforutsigbar/ubestemt retning. Det uforutsigbare ved kunstens natur som en form for rutinemessig usikkerhet har et aspekt som kan vises. Aspektet peker på at kunsten verken ligger i redskapene eller i språket (påstandskunnskapen). Den kan ikke reduseres til verken et etablert offentlig språkssystem eller redskapene. Dette er en svært viktig irreducerbar dimensjon. Konsekvensen er at teori-praksis relasjonen alltid kan anses som en uferdig, ubestemt og uforutsigbar symbiose. I likhet med beskrivelsen som fremkom i det andre trekket av trenerens praksis, så understrekes her ytterligere at teori-praksis symbiosen vanskelig kan reduseres til en teoretisk eller praktisk kunnskapsfunksjon. Søkelyset på det kunsterlige irreducerbare aspektet kan også dreies over på andre pedagogiske forskningsperspektiver. Det er i denne delen beskrevet og synliggjort fire sentrale trekk ved

den 'tause' pedagogikken basert på en monografi av Aabrekks trenerpraksis. I neste del rettes et blikk mot hvordan et 'taust' symbiotisk perspektiv kan sies å gjøre seg gjeldende utover denne avhandlingen.

Hva kan et symbiotisk teori-praksis perspektiv bidra med? Et lite forsvar for betydningen av det 'tause'

En symbiose spiller på den opprinnelige biologiske betydningen av begrepet; det vil si et samliv mellom organismer av forskjellig slag som kjennetegnes av at den ene eller begge parter har nytte av samlivet. I denne sammenhengen karakteriseres symbiosen metaforisk som et samliv der begge parter er gjensidig avhengig av hverandre. Her er det viktig å understreke at samlivet ikke har karakter av et risikofritt, fredelig og harmonisk fornuftsekteskap, der ingen av partene verken søker å berike hverandre eller å påpeke og utforske hverandres mangler og utilstrekkeligheter. Mer riktig enn å si at dette (en 'taus' symbiotisk pedagogikk) er et fornuftig distansert ekteskap eller en festning som ligger på et minst mulig sårbart sted; et festningssted med uangripelige murer og latente defensive forsvarsposisjoner, er det viktigere å åpne for betydningen av gjensidig sårbare, begivenhetsrike og ansvarliggjørende 'steder'. Kanskje må dette samlivet manes frem, fremelskes og etterspores i en slags terapeutisk modus uten og på liv og død fremtvinge eller kunstig konstruere symbiosen. En reell 'taus' symbiose er heller enn type terapi som bidrar til å avlære altfor rigide relasjoner mellom teori og praksis, der enten teori (analytisk kunnskap eller refleksjon) eller praksis (fortrolighetskunnskap og intuitive reaksjoner) får en privilegert status. Det er muligens et (pedagogisk) overgrep å insistere på reelle symbiotiske samliv som i virkeligheten bare viser seg å være kjølige fornuftsekteskap. En annen mulighet er å spore symbiosen der den allerede er. Ellers kan en risikere å gå i samme fellen som når pedagoger konsekvent bruker imperativer for å fremme ekte menneskelige måter å være på eller genuin læring. Vær glad nå da! Interesser deg for algebra! Eller riktig ille kan også være når mannen som i beruselsesens natt noe irritert og bastant og sier til ei tilfeldig valgt dame på byen; elsk meg, jeg vet du kan! Det er ikke sikkert slike innledende forsøk på å overbevise en potensiell partner leder til et fruktbart samliv. De gjensidig avhengige partene hos forskere og deres bruk fokus på empiriske perspektiv kan kalles for teori og praksis. Noe av motivasjonen for å vise betydningen av en slik symbiose kan spores tilbake til hvordan forskere på ulike måter har sørget for en midlertidig separasjon mellom partene. Den separasjonen jeg har i tankene kan føre til enten en analytisk (teoretisk) handlingslammelse eller en naiv ureflektert praksis (se delen som tar for seg *kognitiv og filosofisk orientert forskning på 'tause' intuitive aspekter*

ved yrkes- og profesjonsutøvelse). Et prøvende forsvar for et symbiotisk teori-praksis forhold synes å savne praksisnære og konkrete eksempler på hva dette kan føre til for pedagogisk praksis. Det er gode grunner til å gi konkrete eksempler på en symbiotisk pedagogikk som går utover studiet av trenerpraksisen, men det er også gode grunner til ikke å konkretisere mulige symbiotiske pedagogiske praksiser. (Her skal jeg ikke gå inn på og bruke plass på argumenter som avviser enhver form for a priori konkretiseringer). Jeg tror at en mulig konkretisering er mulig og nødvendig. Dette er konkretiseringer av en metakonkret art. Hensikten med en metakonkret beskrivelse er å bidra til en betenking som beveger seg utover monografiens 'tause' aspekter. Jeg vil nevne fire momenter som et symbiotisk teori-praksis perspektiv kan rette søkelyset på.:

1) Det kan være at en symbiotisk teori-praksis relasjon kan gjøre oss mer bevisst på fastlåste grenseoppganger mellom teori/artikulert språk og praksis/taus utøvende fortrolighet (jf. vurderingen av Hammond og Dreyfus & Dreyfus sine perspektiver). Grenseoppganger som ikke tar hensyn til den muligheten for at symbiosen eksisterer står i fare for å underkjenne viktige praksisaspekter. Wittgenstein (2001) reflekterer over dette når han sier at; "a picture held us captive" (paragraf 115) Hvilket bilde er det snakk om? Wittgenstein refererte til et bilde av språket som følger logikken til proposisjonale språkregler eller en rigid type empirisk basert logisk påstandskunnskap. (kalt logisk empirisme). Poenget er at dette 'logiske' bildet forhekser eller forfører oss til å tro at hverdagspraksisen og dens språk er prinsipielt feilaktig. Wittgensteins bildemetafor synliggjør et viktig poeng som blir forsøkt vist i studiet av trenerpraksisen. Empirien fra Aabrekks praksis antyder at ikke all (fortrolighets)kunnskapen tas opp i språket (påstandskunnskapen). Selv om et sentralt artikulert og tilegnet teoretisk begrep som "*sjølv-organisering*" har stor betydning for praksisen, så tenderer utøvelsen av Aabrekks fortrolige handverkskunnskap på treningsfeltet mot å unndra seg en språklig formidlings- og påstandskunnskap. Med andre ord er det tegn på at trenerpraksisen kan være et eksempel på hvordan en altfor rigid teori-praksis relasjon kan 'forebygges'.

Hensikten med å vise til en slik trenerpraksis kan kontrasteres mot for sikre forklaringer basert på en kartesiansk søken etter en enkelt irrefuserbar ide, der fornuften på en sikker måte speiler realitetene med sitt 'indre øye'. Både på et metafysisk plan og på en empirisk måte kan denne kartesianismen (dualismen) synliggjøre hvor lett det er å sette begreper og kunnskaper utenfor det som er gjenstand for begreper og kunnskaper. Hvis man tar avstand fra denne dualismen er det mulig å kaste blikket på at de (teoretiske) begreper som anvendes i seg selv er produkter av de prosessene de bedømmer. På den måten er det mulig å se at det ikke finnes

en tilgang til en absolutt målestokk utenfor praksis som kan begrepsfeste praksis. Med andre ord vil dette si at det ikke er mulig, selv ikke for en for en pedagogisk forsker, å fortolke praksis uavhengig av en allerede praksisnedfelt forståelse, begreper og kunnskaper. Betydningen av en slik situert forskerforståelse kan også settes i sammenheng med et (vitenskapelig) pedagogisk overmot.

2) Et symbiotisk teori-praksisperspektiv kan forebygge hybris eller overmot. Det er ikke vanskelig å påvise allmektige løfter i moderne pedagogisk orientert teori og kunnskapsperspektiver. Løfter om å løse eller få orden på enten skolens disiplinproblemer, læringsproblemer, undervisningsproblemer eller fotballspillets uforutsigbare vendinger og en ubestemt trenerpraksis osv. Det er også mange løfter om å bygge bro mellom teori og praksis *på ulike måter* både innenfor skole- og idrettsforskning (jf. Handal & Lauvås 2000, Strømmes, Pedersen og Grankvist 1991; Gilbert 2004, Olsen 1973) for å på den måten utligne noe av kompleksitetsgapet mellom teori og praksis som to distinkte kunnskapsformer. På bakgrunn av et blikk på skole- og idrettsforskning er slike løfter en indikasjon på at forskernes teorier og empiriske kunnskap kan love mer enn de som kan forsvares. Her kan muligens det 'tauses' positive maktesløshet komme til unnsetning (Jf. Gadamer 1960 spillterm). Det er viktig å skille mellom det som er i vår makt og det som ikke er det. På den måten kan det vi blir grepet av gripes aktivt som en øvelse for å skape sitt eget liv i dialogens bilde. Kanskje pedagoger kan være flinkere til å vokte meningsløsheten eller avvise tanken om at ethvert pedagogisk forsøk innebærer en konstruksjon av mening. Dette er en av konsekvensene ved å være sterk nok til å være dialogen verdig. Dialogen kan også triumfere ved det utenkelige, uerkjennbare som en motgift mot "sense-making" og "eventmakere" som kan forekomme ved døde symbioser. Det 'tause' (i spillets betydning) kan skje oss. Å være og bli en del av det 'tause' betyr å overgå seg selv ved å motta seg selv gjennom dialogen som om man var den andre. Det kreves en 'vilje' til å bli skjedd av det 'tause' og motta dialogen eller spillets 'seier'. Med andre ord må kanskje pedagoger være klar over at det er mulig å la seg bli dialogisert i en slags aktiv avventing. På den måten kan det 'tause' gjøre (den pedagogiske) praksis og verden verdig. Dette overmotet som kan inntreffe hvis ikke det 'tause' noen ganger spiller forskeren ut kan konkretiseres ytterligere i en overtro på fornuften.

3) Det er verdt å stille spørsmål ved om forskningen bare den utstyres med mer forstand, mer teori, mer kunnskapsdannelse, mer empirisk dokumentasjon, egentlig gjør forbedringer i den menneskelige pedagogiske praksis? Kanskje er pedagogene/forskerne ombord på Narrenes skip. Ser man på kunsten og livets grensesfærer vises kamper som foregår i forstandens randsoner, kamper som virkelig har betydning for våre liv og som er lokalisert

langt unna en rasjonell forstand. Utfra en kartesiansk cogitoerfaring er det en moderne fornuft som spiller spillet i motsetning til en (post- moderne) 'fornuft' som snus på hodet og blir underordnet spillet og kanskje til og med spilt ut. En pedagogisk kartesianer nærmer seg verden uten å miste grepet (uten å tape ansikt) og uten å sette seg selv på spill, og mister derfor det som farer forbi i en verden som vil si deg noe. Kartesianerens tviholdning på det å gripe eller nærværenhet har kanskje bidratt til en slags objektivering av (lærings)fenomenene. Med dette menes et krav om at læringsfenomenene skal kunne gripes, tas og føles på, og gjøres til aktuelle manipulerbare, forutsigbare og nyttige erfaringer og kunnskaper. Det blir som en reisende Peer Gynt inne på de grågrendte Namdalske strøk, der han tror at han alltid er "situasjonenes herre," mens han egentlig er en fange av tilfeldige begivenheter som utgjør en "situasjon" som griper, bedrar og leder han ut i tilslørt løgn, tyveri og illusjoner om en selv. Det er som om Per Gynt i likhet med kartesianeren vil være herre over og ferdigstille hva som kan gjøres, erfares og læres. Sagt annerledes; forskere med kartesianske briller eller i en kartesiansk bakrus avventer ikke lengre, fordi de synes å ha ventet lenge nok på å utarbeide og anvende et konsekvent relevant teoretisk perspektiv. Det kan være mulig å spore en tendens til at de opptrer som om de er "situasjonenes herre." Derfra er veien ikke lang for og kanskje litt for ofte og uforvarende gli over fra realiteten til teoriene/tilnærmingene til realitetene i praksis. En kartesiansk realitet som forveksler teori med praksis. En slik fare må absolutt sies å være tilstede når en hensettelse i en bestemmende a priori teoretisk verden for ofte går forut for en kompleks, stadig skiftende og mangfoldig praksis som også kan betegnes som de mulige mulighetene og den uforutsigbare praksis. Dette kan også knyttet til et 'taust' årvåkent blikk på en overdreven tro på spesialisering innenfor pedagogisk orienterte vitenskaper.

4) I vitenskapens historie må man langt tilbake i tid for å finne den 'allvitende' forsker, om denne forskeren noen gang har eksistert. Jeg mener selvsagt ikke at dette er et oppnåelig ideal i dagens moderne og langt mer kompliserte og mangfoldige vitenskap, men det synes heller ikke som om at det er særlig mange forskere som innenfor sin egen vitenskap ønsker å strebe etter et noe mer sammenføyende forskningsperspektiv. I dag er vi pedagoger ofte begrenset til ett fagfelt eller en spesialitet. Det kan være snakk om rådgivning-, sosial-, spesial-, psykologisk-, historisk-, sosiologisk-, didaktisk-, filosofisk pedagogikk osv. Rekkene er mye lengre. Poenget er at flere pedagoger nå enn før arbeider og forsker på stadig mindre deler av en pedagogisk praksis. Pedagogen er tilstede og ligner kanskje litt på Goethes Faust: "*Står der med delene i sin hånd, men akk, uten Åndens legende bånd.*" Å se sammenhenger mellom pedagogikkens teori og praksis krever kanskje et skarpere fokus på sin eget spesialiserte felt i

form av et overblikk som retter seg mot de ulike fagfeltene innenfor en vitenskapelig praksis. I forhold til denne avhandlingen behøver derfor ikke åndens legende bånd å forstås som en intensjon om å la ulike (teoretiske) perspektiver og pedagogiske felt smelte sammen i en konsesusbettinget enhet (en slags paradigmatiske sentrisme), men snarere tvert imot bety at ulike felt eller perspektiver konvergerer såpass at det er fruktbart å fremheve spenningen, motsetningene og derfor det potensielle gjensidige utviklende mellom de. Eller som Aabrekk autdidaktiske trenerpraksis viser at det er mulig å bli fortrolig med ny teori og samtidig åpne opp for nye praksismuligheter.

Litteraturliste

- Abraham, A. & Collins, D. (1998). Examining and extending research in coach development, *Quest*, 50, pp. 59 – 79.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Aristoteles (1962). *Hva er metafysikk / Aristoteles, Bergson, Heidegger*. Oslo: Tanum.
- Aristoteles (1963). *Aristotle's Nicomachean ethics*. Washington D. C: University Press of America.
- Árnason, A. (2004). *Injuries in football : risk factors, injury mechanisms, team performance and prevention*. Oslo: Norges idrettshøyskole.
- Benner, P. (1984). *From Novice to Expert. Excellence and Power in Clinical Nursing Practice*. Reading: Addison – Wesley.
- Betti, E. (1980). Hermeneutics as the general methodology of the human sciences. In J. Bleicher (Ed.), *Contemporary hermeneutics: Hermeneutics as method, philosophy and critique*. London: Routledge & Kegan Paul. pp. 51-94.
- Bourdieu, P. (1998). *Practical Reason: on the theory of action*. Cambridge: Polity Press.
- Brogan, W. A. (2005). *Heidegger And Aristotle: The Twofoldness Of Being*. New York: State University of New York Press.
- Charmaz, K. (2000). 'Grounded theory': Objectivist and Constructivist Methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed). Thousand Oaks, CA, Sage. pp. 509-536.
- Cohen, L., & Manion, L. (1986). *Research methods in education*. London: Croom Helm.
- Collier, J. & Collier, M. (1986). *Visual Anthropology: Photography as a Research Method*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Cote, J., Salmela, J. H. Trudel, P., Baria, A.m Russel, S. (1995). The knowledge of high performance gymnastic coaches: Competition and training consideration. In *The Sport psychologist*, 7, (2), pp. 127 – 137.
- Crary, A. (2001). Wittgenstein`s Philosophy in Relation to Political Thought. In A. Crary & R. Read, *The New Wittgenstein*. London: Routledge.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Research and Research Design. Choosing Among Five Traditions*. London: Thousand Oaks

- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Beyond Boredom and Anxiety: Experiencing Flow in Work and Play*. San Fransisco: Jossey Bass.
- Dale, E.L. (1989). *Pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Gyldendal.
- Danbolt, G. (1989). Kunst i en krisetid, premodernisme, modernisme og postmodernisme. I *Kirke og kultur*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Darst, P. W. & Lacy, A. C. (1985). Systematic observation of behaviours of winning high school head football coaches. In *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, pp. 256 – 270.
- Dawes, R. M. (1988). You can't systematize human judgement: Dyslexia, In J. V. Dowie & A.Elstein (eds.), *Professional Judgement* (pp.150 – 162). Cambridge. Cambridge University Press.
- Dawes, R. M. (1994). *House of cards. Psychology and Psychotherapy built on myths*. New York: Free Press.
- Dawes, R. M & Corrigan, B. S. (1974). Linear models in decision making. *Psychological Bulletin*, 81, pp. 95 – 106.
- Denzin, N. K. (1970). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. (2rd Edn).Chicago: Aldine.
- Denzin, N. K. (1989). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. (3rd Ed.). Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1994). Strategies of Inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N. K & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of Qualitative Research*. (2nd Edn). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Descartes, R. (1985). *The philosophical writings of Descartes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dewey, J. (1922). *Human Nature and Conduct. An Introduction to Social Psychology*. London: George Allen and Unwin.
- Dewey, J. (1980). *Art as Experience*. New York: Perigee Books.
- Dreyfus, H. (1991). *Being – in – the – world. A Commentary on Heidegger`s Being and Time, Division 1*. Cambridge: MIT Press.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1986). *Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York: The Free Press.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (2004). Mesterlære og eksperters læring. I K. Nielsen & S. Kvale

- (red.), *Mesterlære Læring som sosial praksis* (pp. 52-69). Oslo: Gyldendal
- Dunne, J. (1993). *Back To The Rough Ground. 'Phronesis' and 'Techne' in Modern Philosophy and in Aristotle*. London: University of Notre Dame Press.
- Eggen K. T. (2005). *Godfotarven*. Knut Torbjørn Eggen i samarbeid med Nils A. Oslo: Aschehoug.
- Eggen, N. A. (1983). Angrepsoppbygging. NFFs medlemsblad *Fotball nr. 3*.
- Eggen, N. A. (1999). *Godfoten: samhandling-veien til suksess*. Oslo: Aschehoug.
- Elbaz, F. (1991). Research on teacher's knowledge: The evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23, (1), pp. 1-19.
- Engelmann, P. (1967). *Letters from Wittgenstein*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. Whittrock (ed.) *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Flick, U. (2004). Triangulation in Qualitative Research. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (eds.), *A Companion to Qualitative Research*. London: Sage.
- Flick, U., von Kardoff, E. & Steinke, I. (2004). *A Companion to Qualitative Research: Introduction*. London: Sage.
- Fuller, S. (2003). The Practical Turn. In S. P. Turner & P. A Roth (eds.), *Philosophy of the Social Sciences*. London: Blackwell.
- Gadamer, H. G. (1986). *Destruktion und Dekonstruktion*. Tübingen: J. C. B. Mohr.
- Gadamer, H. G. (1990). *Warheit und Methode*. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen: J. C. B. Mohr.
- Gadamer, H. G. (2004). *Truth and Method*. London: Continuum International Publishing Group Ltd.
- Gallagher, S. (1993). The Place of Phronesis in Postmodern Hermeneutics. In *Philosophy Today* 37, pp. 298-305.
- Garfinkel, H. (1963). A conception of, and experiments with, 'trust' as a condition of stable concerted actions. In O. J. Harvey (Ed.), *Motivation and Social Interaction*. New York Press. pp. 187-238.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books Inc.

- Gilbert, W. D. (2004). Analysis of coaching science research published from 1970-2001. In *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74, (4), pp. 388 – 400.
- Glaser, B. (1978). *Theoretical Sensitivity: Advances in the Methodology of Grounded theory*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. (1992). *Basics of Grounded Theory Analysis: Emergence vs. Forcing*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1999). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Glesne, C. & Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. New York: Longman.
- Goffmann, I. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Doubleday.
- Goffmann, I. (1973). *Totala institutioner*. Stockholm: Raben & Sjögren.
- Goksøyr, M. & Olstad, F. (2002). *Fotball! Norges Fotballforbund 100 år*. Italia: Eurolitho.
- Grimen, H. (1987). *Aspects of Act - identification and Intention-Identification. An Essay on identificatory Practices in human Life*. Skriftserien nr. 5. Bergen: Vitskapsteoretisk Forum, Universitetet i Bergen.
- Gudmundsdottir, S. (1992). Den kvalitative forskningsprosessen. I *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 5, pp. 266-276.
- Gudmundsdottir, S. (1997). Forskningsintervjuets narrative karakter. I B. Karseth, S. Gudmundsdottir og S. Hopmann (red.) *Didaktikk: Tradisjon og fornyelse. Festskrift til Bjørg Brandtzæg Gundems 70-årsdag*.
- Gundem, B. (1998). *Skolens oppgave og innhold: en studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Göranzon, B. (1990). *Det praktiska intellektet. Datoranvändning och yrkeskunnande*. Stockholm: Carlssons.
- Gyldendal Fremmedordbok (1974). Berulfsen, B. & Gundersen, D. (red.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Haaland, Ø. (2000). *Melankoliens pedagogikk. En fortelling om kjærlighet og kunst*. Forskningsrapport 49. Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer.
- Habermas, J. (1984). *The Philosophical Discourse of Modernity*. Cambridge: Polity.
- Hager, P. (2000). Know – How and Workplace Practical Judgement. *Journal of Philosophy of Education* 26, pp. 452 – 465.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1983). *Ethnography: principles in practice*. London: Tavistock.

- Hammond, K. R. (1996). *Human judgement and social policy: Irreducible uncertainty, inevitable error, unavoidable justice*. New York: Oxford University Press.
- Hammond, K. R. Hamm, R. M. Grassia, J. & Pearson, T. (1987). Direct comparison of the efficacy of intuitive and analytical cognition in expert judgements. In *IEEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics*, 17, pp. 753-770.
- Hammond, K. R. Harvey, L. O. & Hastie, R. (1992). Making better use of scientific knowledge: Separating Truth from Justice. In *Psychological Science*, 3, (2), pp. 80 – 97.
- Handal, G. & Lauvås, P. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Hareide, Å. (2004). *Fotball, Fornuft og Følelser*. Oslo: Gyldendal
- Haug, P. (2004). *Resultat frå evalueringa av Reform 97*. Oslo: Noregs Forskningsråd.
- Haugeland, J. (1982). Heidegger on Being a Person. In *Nous*, 16, pp. 6 – 26.
- Heidegger, M. (1960). *Sein und Zeit*. Tübingen: Niemeyer.
- Heidegger, M. (1962). *Being and Time*. New York: Harper & Row.
- Heidegger, M. (1969). *Discourse on Thinking*. New York: Harper & Row.
- Heidegger, M. (1971). *On the Way to Language*. New York: Harper & Row.
- Heidegger, H. (1977). The Question Concerning Technology. In W. Lovitt (ed.), *The Question Concerning Technology and Other Essays*. New York: Harper & Row Publishers.
- Heidegger, M. (1982). *Nietzsche. Nihilism*. Vol 4. New York: Harper & Row.
- Heidegger, M. (1991). *Nietzsche*. Vol. 1 & 2. Oversatt av D. F. Krell. New York: Harper Collins.
- Herbart, J. F. (2003). Konturer till föreläsningar i pedagogik. I T. Krogsmark (red), *Den Tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Hjelseth, A. (2006). *Mellom børs, katedral og karneval : norske supportereres forhandlinger om kommersialisering av fotball*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Hognestad, H. (2004). *Norway between Bergen and Middlesbrough : football identities in motion*. Oslo: Norges idrettshøyskole.
- Holm, J., Larsen, Ø., Natvig, S., Olsen, E. & Sigmundstad, E. (1998). *Eventyret Drillos*. Oslo: Schibsted.
- Imsen, G. (2000). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Tano Aschehoug.

- Imsen, G. (2003). *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte: en empirisk studie av grunnskolens 4., 7. og 10. trinn. Trondheim*: Tapir akademiske forlag.
- Isberg, L. (1991). *Framgångsrik eller misslyckad: en studie av en elittränares situation*. Uppsala: Pedagogiska institutionen
- Isberg, L. (2001). *Supercoach på internationell toppnivå i fotboll: en kunskapsanalys*. Örebro: Örebro universitet.
- Janik, A. & Toulmin, S. (1973). *Wittgenstein's Vienna*. New York: Simon & Schuster.
- Jespersen, E. (2004). Idrettens kroppslige mesterlære. I K. Nielsen & S. Kvale (red.), *Mesterlære Læring som sosial praksis*. Oslo: Gyldendal. (pp. 137-148).
- Johannessen, K. S. (1978). *Kunst og kunstforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, K. S. (1988). The Concept of Practice in Wittgenstein's Later philosophy, *Inquiry, nr 3*, (31).
- Johannessen, K. S. (1990). De tause innslagene i vår omgang med kunst, *Nordisk estetisk tidskrift, nr. 5*.
- Johannessen, K. S. (1994). Philosophy, Art and Intransitive Understanding. In K. S. Johannessen, R. Larsen & K. O. Åmås (red.), *Wittgenstein and Norway*. Oslo: Solum Forlag.
- Johannessen, K. S. (1999). Praxis och Tyst kunnande. I *Filosofi och ingenjörsarbete 3*. Stockholm: Dialoger.
- Jordet, G. (2004). *Perceptual expertise in dynamic and complex competitive team contexts : an investigation of elite football midfield players*. Oslo: Norwegian University of Sport and Physical Education.
- Josefson, I. (1988). *Från lärling till mästare. Om kunskap i vården*. SHSTF FoU rapport 25, Studenlitteratur, Lund.
- Kant, I. (1969). *Critique of pure reason*. New York: Dutton.
- Kirkebøen, G. (1999). Skjønn, formler og klinisk praksis. Hvorfor vurderer erfarne klinikere så dårlig enda de vet så mye? *Tidsskrift for norsk psykologforening 36*, pp. 523 – 536.
- Kirk, J. & Miller, M. L. (1986). *Reliability and Validity in Qualitative Research*. London: Sage.
- Kvale, S. (2002). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Kvale, S. (2004). Forskeren i lære. I K. Nielsen & S. Kvale (red.), *Mesterlære Læring som sosial praksis* (pp. 149-164). Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- Kvale, S. & Nielsen, K. (2004). Mesterlære som aktuell læringsform. I K. Nielsen & S. Kvale (red.), *Mesterlære Læring som sosial praksis* (pp. 17-33). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kuhn, T. (1963). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: Chicago University Press.
- Larsen, Ø. (1992). Angrep og effektivitet. En teoretisk analyse av angrep og effektivitet – samt en kampanalyseundersøkelse av breakdown-periodens egenart og muligheter i forhold til effektivitet i EM – 88. Hovedfagsoppgave Norges Idrettshøyskole.
- Larsen, Ø. (1994). Hva som objektivt lønner seg. I NFFs medlemsblad *Fotball nr. 8*.
- Larsen, Ø. (2003). The Influence of Coaches and Textbooks in Norwegian Football 1960-2002: from a One-Dimensional to a Multi-Dimensional Understanding of Football. *Moving Bodies, Vol. 1*, No. 1(Football History and Culture), pp.116-132.
- Larsen, Ø., Olsen, E. & Semb, N. J. (1994). *Effektiv fotball*. Oslo: Gyldendal.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning – Legitimate peripheral participation*. New York. Cambridge University Press.
- Levins, R. (1966). The strategy of model building in population biology. *American Scientist*, 54, pp. 420-440.
- Lincoln, Y. S & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Lindner, R. (1990). *Die Entdeckung der Stadtkultur Soziologie aus Erfahrung der Reportage*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lincoln, Y. S. (1990). The Making of a constructivist: a remembrance of transformations past. In E. Guba (Ed.), *The Paradigm Dialog*. Newbury Park: Sage.
- Lyle, J. (1999). The coaching process: an overview. In N. Cross & J. Lyle (eds.) *The Coaching Process: Principles and Practice for Sport*.
- Macdonald, D. & Tinning, R. (1995). Physical education teacher education and the trend to proletarianization: a case study. In *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, pp. 98 – 118.
- van Manen, M. (1989). *Researching lived experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. Canada: Althouse Press.
- Marcel, G. (1995). *The Mystery of Being*. Indiana: St. Augustine's Press.
- Marx, K. (1991). *Cambridge Companion to Marx*. T. Carver (ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Maykut, P. & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research*. London: The Falmer Press.

- Meinefeld, W. (2004). Hypothesis and Prior Knowledge in Qualitative Research. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (eds.), *A Companion to Qualitative Research*. London: Sage.
- Melberg, A. (1992). *Mimesis. En repetition*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. (2nd ed.). San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An Expanded Sourcebook. Qualitative Data Analysis*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller, B. W. (2004). *Cheating in Competitive Youth Football: The effect of coach-created motivational climate on sport morality*. Oslo: Norwegian Univeristy of Sport and Physical Education.
- Molander, B. (2000). *Kunnskap i handling*. Gøteborg: Daidalos.
- Moravcsik, J. M. E. (2000). *Platon and Platonism. Platon` Conception of Appearance and Reality in Epistemology, Ontology and Ethics*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Musgrave, A. E. (1974). The Objectivism of Popper`s Epistemology. In *The Philosophy of Karl Popper, 1*, pp. 560-596.
- Nordhaug, R. (2007). <http://www.fotball.no/t2.aspx?p=51832&x=1&a=202449&cat=51832>.
- NFF (2007). <http://www.fotball.no/t2.aspx?p=51832&x=1&a=202449&cat=51832>..
- von Oettingen, Alexander (2001). *Det pædagogiske paradoks*. Århus: Forlaget Klim.
- Olsen, E. (1973). Scoringer i fotball. En historisk oversikt samt en undersøkelse av scoringer i fotball på norsk toppnivå, med sikte på eventuelle tiltak i taktiske eller treningsmessig sammenheng. Upublisert hovedfagsoppgave. Norges Idrettshøgskole.
- Olsen, E. (1987). *Goalscoring: space and time analyses of the goals in the World Championship in Mexico 1986* . Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Olsen, E. (2004). <http://www.forskerforbundet.no/Nyheter/Arkiv-Forskerforum/2004/15016/15023/>
- Ommundsen, Y. (1992). *Self evaluation, affect and dropout in the soccer domain : a prospective study of young male Norwegian players*. Oslo: The Norwegian University of Sport and Physical Education.
- Osbeck, L. M. (1999). Conceptual Problems in the Development of a Psychological Notion of "Intuition." In *Journal for the Theory of Social behaviour*, 29, (3), pp. 229 – 245.
- Patton, M. C. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Beverly Hills: SAGE.
- Patton, M. C. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. (3rd Ed.). Thousand Oaks.

CA: Sage

Peters, M. A. (2002). *Heidegger, Education and Modernity*. Oxford: Rowan & Littlefield Publishers.

Peirce, C. S. (1960). *Collected Papers*. Cambridge: Harvard University Press.

Peirce, C. S. (1992). *The Essential Peirce. Selected Philosophical Writings* Vol. 1. Indianapolis: Indiana University Press.

Peskhin, A. (2000). The nature of interpretation in qualitative research. In *Educational Researcher*, 29 (9), pp. 5-9.

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.

Platon (2001). Symposiom. Drikkegildet i Athen. I Ø. Andersen m.fl. (red), *Samlende verker/Platon*. Oslo: Vidarforlaget kulturbibliotek.

Platon (2005). Filebos ; Kratylos ; Timaios ; Kritias. I Ø. Andersen m. fl.(red), *Samlende verker/Platon*. Oslo: Vidarforlaget kulturbibliotek.

Polanyi, M. (1946). *Science, Faith and Society*. London: Routledge & Kegan Paul.

Polanyi, M. 1960). *Beyond Nihilism*. Cambridge: Cambridge University Press.

Polanyi, M. (1969). *Knowing and Being*. London: Routledge & Kegan Paul.

Polanyi, M. (1975). *Meaning*. Chicago: University of Chicago Press.

Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen. En introduksjon til taus kunnskap*. Oslo: Spartacus Forlag.

Polanyi, M. (2002). *Personal Knowledge. Towards a post-critical epistemology*. London: Routledge.

Popper, K. R. (1972). *Objective Knowledge. An Evolutionary Approach*. Oxford: Oxford University Press.

Potrac, P., Brewer, C., Jones, R. L. & Armour, K. & Hoff, J. (2000). Towards a holistic understanding of the coaching process. In *Quest* 52, (2), pp. 186 – 199.

Potrac, P., Jones, R. & Armour, K. (2002). It's All About Getting Respect: The Coaching Behaviors of an Expert English Soccer Coach. In *Sport, Education and Society*, 7, (2), pp.183 – 202.

Rolf, B. (1995). *Profession, Tradition och Tyst Kunnskap*. Otta: Nya Doxa.

Ryle, G. (1971). *Collected Papers.*(Vol 1). London: Hutchinson & Co.

- Ryle, G. (1973). *The Concept of Mind*. Harmondsworth: Penguin.
- Schatzman, L. & Strauss, A. L. (1973). *Field Research: Strategies for Natural Sociology*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Sampson, E. E. (1993). *Celebrating the other: A dialogical account of human nature*. San Francisco, CA: Westview Press.
- Sarbin, T. R. (1986). Prediction and clinical inference. Forty years later. In *Journal of personality assessment* 50, pp. 362 – 369.
- Semb, N. J. (2007). <http://fotball.aftenposten.no/eliteserien/article68834.ece>.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Fransisco & London: Jossey – Bass Publishers.
- Schön, D. (1991). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Silverman, D. (1993). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London: Sage.
- Skogvang, B. O. (2006). *Toppfotball - et felt i forandring. Doktoravhandling*. Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Slagstad, R. (2004). <http://www.forskerforbundet.no/Nyheter/Arkiv-Forskerforum/2004/15016/15023/>
- Stake, R. (1995). *The art of the case study research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Stern, D. G. (2003). The Practical Turn. In S. P. Turner & P. A Roth (eds.), In *Philosophy of the Social Sciences*. Oxford: Blackwell.
- Stigen, A. (1955). *Fra Platon til Kant: Filosofiske tekster*. Trondheim: Norges Tekniske Høgskole.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. (2nd Ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Strømnes, Å. L. Pedersen, H. & Grankvist, R.(1991). *Teori og praksis i pedagogikken. Er symbiose mulig?* Trondheim. Tapir forlag.
- Suchman, Lucy A. (1987). *Plans and situated actions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Szasz, T. (1973). *The manufacture of Madness*. New York: Suracuse University Press.
- Taminiaux, J. (1991). *Heidegger and the Project of Fundamental Ontology* (M. Gendre, Ed. and Trans.). Albany: State University of New York Press.

- Telhaug, A.O. (2002). Kommentar til "Barnet og pedagogen" av Asbjørn Aarnes. I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* (2-3): pp. 240-241.
- Thomson, I. (2004). Heidegger's perfectionist philosophy of education in *Being and Time*. In *Continental Philosophy Review* 37, pp. 439 – 467.
- Tysvær, A. T. (1990). *Injuries of the brain and cervical spine in association football (soccer)*. Oslo: Universitetet I Oslo.
- Valsiner, J. (2003). FUNCTIONAL FORGETFULNESS IN PSYCHOLOGY: Social functions of ignoring and glorifying in the making of a social science. Upublisert Paper presentert ved 10th Biennial Conference of International Society for Theoretical Psychology (ISTP) in Istanbul--June, 23, 2003 (Symposium: All about Vygotsky: What's old, what's new, what's Right, what's Left).
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wackerhausen, S. (2004). Det skolaske paradigmet og mesterlære. I K. Nielsen & S. Kvale (red.), *Mesterlære Læring som sosial praksis* (pp. 182 - 194). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Weber, M. (1971). *Makt og byråkrati*. Oslo: Gyldendal.
- Whyte, W. F. (1955). *Street corner society. The social structure of an Italian slum*. Chicago: University of Chicago Press.
- Wittgenstein, L. (1980). *Philosophical Grammar*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Wittgenstein, L. (1998). *Den ukjente dagboken*. Oslo: Spartacus forlag.
- Wittgenstein, L. (2001). *Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Wittgenstein, L. (2005). *Tractatus Logico Philosophicus*. London: Routledge.
- Woodman, L. (1993). Coaching: a science, an art, an emerging profession. In *Sport Science Review* 2, (2), pp. 1-13.
- Von Wright, G. H. (1993). *The Tree of Knowledge and Other Essays*. New York: Koln, E.J. Brill.
- Von Wright, G.H. (1982) "Wittgenstein in Relation to his Times". In: B. McGuinness (ed.) *Wittgenstein and His Times*. Oxford: Basil Blackwell.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research. Design and methods*. Thousand Oaks, California: Sage. Publications, Inc.
- Åsvoll, H. (2002). *Den femte faktor. En kasusstudie av Bjørn Hansen som talentutvikler i Rosenborg Ballklubb*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Appendix 1

Informert samtykke

Informert samtykke

Jeg samtykker i at det blir foretatt observasjoner og intervjuer av min trenerpraksis.

Jeg aksepterer at datamaterialet kan brukes som empiri i Håvard Åsvolls doktorgradsprosjekt.

Jeg aksepterer at hvilke analyser, tolkninger og beskrivelser av min trenerpraksis som brukes i avhandlingen er forskerens ansvar som det er opptil forskeren å avgjøre bruken av.

Jeg, Harald Aabrekk, ønsker ikke å bli anonymisert i denne avhandlingen.

Dato 30/10-07

Underskrift

Harald Aabrekk

Harald Aabrekk

Appendix 2

Transkripsjoner av intervju med Aabrekk i klubbhuset kl. 1330-1430 25/6 2004

- Når var det du skrev D-trener oppgaven?
- Enten så va det 88 ellers så va det 97.
- Ja
- Mest sannsynleg skrev eg den i 88
- Jeg forsto det sånn at du også leste den boken fra Salvesen som ...
- Ja, den ... han tok faktisk kontakt med meg då ... Han ringte med då og spurte om eg va interessert ... Han skreiv teori om noko eg ha jobba med frå gamalt av for å sei det sånn. For meg va det perfekt å få eit sånn teoretisk innblikk i ka ein jobba med i praksis og gå djupare i det.
- Du snakket om formidling ... hvis jeg har forstått deg riktig så mener du å erfare at det er vanskelig eller umulig å formidle, men at man heller må sette opp mål ...?
- Ja, ka tenke du på då ... på den sjølv-organisierungsmodellen?
- Ja
- Ja det som eg snakka litt om i forhold te formidling og den oppgåva. Korleis to eller fleire kan gjere det utan å klare å formidle budskapen. Korleis ska me gjer det og ka kan ein formidle, og den korleis ein då i praksis ska jobba etter retningslinje når det

gjeld sjølv-organisering. Så då e mi erfaring at det e viktig å vere klar på ka du ønskje å oppnå og at du let spelaren sjølv med sine eigenskapar løyse oppgåva. Og den kan jo av og te vere litt ... Du kan jo plutselig komme i situasjonar der du ikkje kan svare, det e ikkje noko sånn ... ein kontrollera på ein måte ikkje løpet sjølv.

- Hvordan ser du på begrepet formidling , er det et sånn 1:1 forhold mellom hva du sier og hvordan spillerne oppfatter det? Og du mener at det aldri vil fungere?
- Ja, altså, eg ... det som spelarane på ein måte oppfatta og ser det e ikkje det som kjeme frå meg, men det som har vort innom din eigen hjernebark me dei referansa den enkelte spelaren har ... der og då ...
- Ja da har jeg forstått deg riktig
- Ja
- Den ideen fant du også ut når du samarbeidet med den psykologen?
- Ja, kor vanskeleg dette va for å sei det sånn. Å vere einhetlig i budskapet og vere klar på måla. Fordi at ... ihvertfall når me snakka om ei kollektiv målsetning i den individuelle jobbinga, så va det viktig så det ikkje sprika. Så då blei det vanskeleg for spelarane sjølv sagt. Og det blei veldig vanskeleg for meg òg, veit ikkje orde for det, men ... å kontrollera og kvalitetssikra i forhold te på ein måte å ta del i ka spelaren sjølv oppfatta.
- Du sier at du lærer mer av spillerne enn hva du lærer spillerne?
- Ja, mykje meir, det e eg heilt overbevist om. Det e liksom mi drivkraft ... og det ligg jo litt der. For når vi snakka om ei spelargruppe så e det ein utroleg masse kunnskap og kompetanse som ligge der då. Og som eg seie , eg følge jo nøye med korleis dei løyse ting. Eg e ein katalysator, føle eg, i måten eg jobba på
- Opplevde du noe sånt når du var spiller? Jeg er ute etter når du begynte å tenke på den måten?

- Ja, altså eg e ein sånn type. Eg ser ikkje forskjell på folk, ka posisjon dei ha eller noke sånt. Det e uinteressant for meg. Alle e menneske. Å bry meg sjølv og bidra sjølv. Eg like ikkje sånne autoritære folk som ska fortella det at ... Då e eg litt sånn ...
- Det har du fra tidlig av har jeg skjønt?
- Ja, dei folka bli eg ikkje så imponert over. Kanskje litt hard der, litt for urettferdig kanskje ...
- Jeg lurte litt på hvordan du planlegger treninga? Har du noen overordnede prinsipp om hva som skal skje på treninga?
- Ja det føle eg at eg har, fordi ... (lang pause)
- I forhold til den kreative biten?
- Ja eg har jo ein plan i bønn som går mykje på dei fysiske elementa, rundt periodisering; Også kor mykje du kan belasta folk og kor mykje tid du ha te restituering og korleis få effekt ut av treninga. Den fasen altså, når du trene bryte du jo ned, så det e jo liksom effekten av når det bygges opp igjen. Eg tenkje periodisering, eg tenkje periodisering i skallen også, at du treng overskudd mentalt òg. Det ligg alltid i bønn ut i frå ka eg gjer. Og eg e like opptatt av den individretta delen når det gjeld fysiske ting som utholdenheit, spenst, hurtigheit. Eg e like opptatt av det som ferdigheita med ball, vendingar og alt det der.
- Ja
- Når det gjeld den biten med ball og lag så e eg veldig opptatt av å seie ka eg ønskje., Så legge eg i den grad eg ha tid te det, tidsfaktoren her e viktig ... Eg e opptatt av ka eg ønskje å oppnå , så må spelaren sjølv bidra altså. Det e viktig for meg for det e ein aktiv læringsprosess og då må ... Den dagen eg ikkje klare å invitere spelaren inn i det her, då e det på ein måte andre som e betre enn meg.

- Ja
- Det e andre som e betre enn meg på å lære bort. Det eg e opptatt av e å få skapt ein situasjon med initiativ og engasjement, som gjer at kvar enkeltspeelar får ein trøkk på det han gjere. Då e det eg trivast best.
- Ja for du mener ikke at det er umulig å lære bort med hensyn til formidlingsbegrepet?
- Nei da, det meiner eg ikkje. Då blir det meir utdanning for meg, det har då, talentutvikling har bestandig vert ein kjepphest for meg, fordi eg ha meint at det ha vore for mykje talentutdanning. Eg ha meir try på den utviklingsbiten. Utviklingsbiten føle eg vektleg eg mykje meir enn mange av mine kolleger. Dei e meir mot utdanning. Eg e meir opptatt av meir den enkelte i fokus å få han te å bobla altså. Få han te å bidra med det han kan. Det e viktig å få fram det uforutsigbare, mangfoldet, få fram det intuitive ikkje minst altså.
- Når du planlegger treningen har du da klart for deg hva som skal foregå?
- Ikkje alltid, Eg e voldsomt endringsretta altså, så eg kan gå frå ei trening som ha vore snudd på haudet etter dei innspela eg ha fått. I forkant av treninga så ha eg ikkje spelarmøte, men fylkjemøte som eg kalla det i 5-10 minutt i forkant av treninga. Og det e egentleg, det vektleg eg veldig ka som kjeme inn før dagens økt altså. Men eg e opptatt av at vi går ein vei, det e ikkje frå veikryss te veikryss, at vi tar litt her og litt der, at det ikkje bli noke av noke. Eg e veldig opptatt av at vi ska byggje, at vi ska kvalitetssikra framgangen altså. Og då hjelpe det ikkje å hoppe for då veit du ikkje om du kjem høyare, for å sei det sånn.
- Så du legger opp til en form for improvisasjon på en måte?
- Ja der og då. Eg e trygge på, eg føle, eg bryr meg ikkje ... Eg e kanskje ikke så opptatt av om eg bli tatt med buksa nede for å sei det sånn. At eg ikkje kan svara på ting, det gjer meg ingenting. Tvert imot har det gitt meg et kick om at ... eg får opplevelse av ting eg ikkje kan altså som dekke andre dela av hjernen. Og det e jo den største ressursen vi har der. Om vi slår sammen alle folka, så e det jo mykje meir verdt det

enn oljefondet. Det e ein mykje større ressurs som sitte over skuldrane te oss. Og det e derfor eg e med. Eg e med fordi eg føle eg lære nye ting og det e spennande, eg utvikla meg, eg lære.

- Ja for å konkretisere at du ikke har absolutt forhåndsbestemt hva som skal skje på trening, kan du gi et eksempel på det?
- Det trur eg. Eg trur at, eg håpa ihvertfall at det e ein av mine positive kvaliteta. Eg e med heile vegen og ser eg nye ting som kan gjerast betre, då har eg stor endringsvilje. Då trur eg det. Men for å vere konkret, i dag er tema kampforberedelse te Bryne. Og då ha e gått igjennom med trenerkolleget, ikkje sant? Per Øivind, gått igjennom motstanderen og ka vi ha å by på. Då lage vi ein inngang som vi presentera te spelarane. Det gjer vi alltid fyrst. Litt heilhet. Fordi at då kan dei starte sin aktivitet. Så eg går ikkje ut med å seie at sånn ska vi spela opp og sånn ska me gjer det. Presentera Bryne litt i dag, starta sånn, det gjer eg alltid. Og så har eg sett ut litt muligheita vi kan løyse det her på te vår fordel for å gjere motstanderen dårligare både som lag og som enkeltspelera. Sist vi spelte mot Start, så prøvde vi forskjellige kombinasjona, ulike folk på ulike plassa. For meg e menneskeverd dei personlege eigenskapane like mykje verdt som det tekniske. Sjølv om vi spela den same formasjon og ønskje å få fram det same, så ein løysa det på ein anna måte enn andre sjølv i same posisjon og med same arbeidsoppgåve. Det e snakk om mellommenneskelege relasjonane, korleis dei løysa det saman. Eg ser korleis dei tenkje, og eg ha jo ein måte å jobbe på der eg ser på ka som e viktigast for spelaren. Grovt sett så e det definert inn i forsvarsmessige eller angrepsmessige ferdigheita. Hvis eg velje ein der forsvarsferdigheita e viktigast, så får eg det sånn 10 av 10 ganga. Velje eg ein med angrepsferdigheita i same posisjon, så får eg det kanskje 8 av 10 ganga. Han vil ikkje vere våken på det alltid. Dei mellommenneskelege ressursane og då spesielt i lagbygging e viktigare enn nokon gong. Eg trur på den enkelte som ein voldsom ressurs.
- Hender det at du blir overaska på trening, at noen viser noe du ikke har tenkt på før?
- Ja, konkret på den økta der. Vi har fått litt kritikk då, ikkje hård kritikk ettersom vi ha vunne. Men ein venstrefot på høyreback e ikkje akkurat daglegdags. For det gjorde vi i kampen mot Hødd. Og han hadde på seg då ein liten kjapp ein, Myklebust. Rappfota angriper som scora mykje i fjor. Han eg valgte då. Vi hadde ein høyreback med høyrefot som e veldig hurtig. Og han andre då e venstrefot då og e sein. Men då såg eg

at han va heilt annleis i den kula enn han andre altså. Inngangen og måten å løysa det på, der va han tøffare og rå. Han va jo heilt ute av kampen han derre kjappe. Og det gjev meg ein sånn oppsving personleg, når eg ser at her ... Og eg ser etter sånne ting. Eg ha ikkje noko sånn ferdige løysinga.

- Nå har du kanskje sett det mer på kamp enn på trening?
- Ja, no e vi inne i ein situasjon der vi har hatt for liten utprøving. Likevel så jobba vi med desse tinga her og prøve å sjå på korleis dei løyse det. Då går det an ihvertfall i dei fleste tilfella. Du ser det rimeleg fort også ka som går og ka som ikkje går.
- Hvor ofte vil du si at du får nye erfaringer etter ei trening?
- Eg får ihvertfall nye impulsa kvar dag, det meine eg. Det e nesten ikkje ei trening eg går ifrå der eg ikkje har med litt tankegods heim igjen altså. Og det synest eg e ei fantastisk følelse.
- Hvordan er det du bearbeider den erfaringsbiten?
- Eg seie te meg sjølv at underbevisstheiten den stole eg veldig på. Den seie ja te alt. Derfor e eg veldig kritisk i den fasen eg tar det inn te meg og lagrar det, fordi at når det kjem opp igjen som intuisjon og bobla fram, så e det viktig at det e bearbeid. Den aktive fasen, den bevisste fasen når eg tenkje igjennom problemstillingane, den trur eg e voldsomt viktig hvis du ska få suksess i den andre enden og få det opp igjen. Hvis du ikkje bryr deg om ting og bare får inntrykk, så vil du ikkje løysa det. I det ubevisste sinnet ditt nede der ein plass. Og når det kjem opp igjen, når det kjem opp igjen som om man seie ja te alt. Derfor synst eg det e viktig å vere bevisst i det øyeblikket du får ting te deg altså. Og det kan jo vere problemstillinga som går på balansen i laget og på det at ein lære enkeltspelera betre å kjenne, slik at man tilrettelegg neste trening på ein betre måte. Det at man bli utfordra på ting eller gjev feedback på det. Det kan vere forskjellig.
- Det er interessant hvordan dere trenere bearbeider erfaringer sammen, har dere ukentlige møter på dette eller er det du som i hovedsak kjører løpet på dette?
- Det blir litt for mykje at eg kjøre løpet, trur eg. Det ha noke med organisering å gjere. Det ha mest praktiske årsaka. Per Øivind har fri to formidagsøkta i veka, han ha full jobb. Men når det gjeld kamp så gjere vi det alltid. Etterarbeid. Eg synest vi e flinke særleg når det e færske. Sånn som mot kampen mot Start, så brukte vi jo ein par tima i og med den lange bussturen heim der vi kunne prata. Vi evaluerte. Ka hadde vi gjort om vi hadde kome under? Ka hadde vi gjort om ...? Sånn at vi ... Ka va andre måta vi kunne løyst det taktiske på? Då sette vi opp ting som kunne ha skjedd då, og at vi

evaluere bildet sånn som det va. Vi laga oss sånn hypotetiske problemstillinga kan du sei i tillegg. Det synest eg e verdifullt, fordi det e taktisk trening for oss. Utan at vi får noko svar på det, så får vi ihvertfall bevisstgjort det. Og det e læring for meg og å bli bevisstgjort. Du fikk jo med deg her på slutten i dag. Det synst eg e gunstig, og då står han (Per Øivind) av og te oppå der og tegna og eg sitte her. Av og te e det eg som tegna, ikkje sant? Sånn at vi på ein måte e samkjørte inn mot økta. Sånn at speleranse oppfatta oss likt, i den grad det e mulig. Eg trur jo ikkje det e mulig 100%, men at speleranse ser at vi e godt forberedt. Det e viktig å vere samkjørte altså.

- Hvorfor har dere valgt den 5-3-2 modellen?
- Utgangspunktet va jo resultatata vi hadde og ein evaluering av spelarstallen. Vi e jo eit ungt lag. Vi sikta mot den voksenfotballen som toppen av 1 divisjon ha blitt med duellspel osv. Og den gjorde vi altså etter dårlege resultatata i forberedelsane. På La manga og i vinterturneringa rundt der. Sjølv om vi spelte 1:1 i generalprøven mot Start, så ... Det va den kampen vi la om. Altså vi spelte den fyrste omgangen med suksess og fikk litt juling i omgang to. Men nok te at det blei valgt altså. Vi fikk tre stoppera, vi fikk større trygghet, ein tettare trygghet i og med at fleire sto saman. Istaden for to som ble kledd litt av så fikk vi tre som stod tryggt. Det va tre som fekk sjølvtilitt og det gjorde dei andre på laget, for det at ... for ei tid tebake så ønskje eg å spela med fire bak i ein 4-3-3, men det ville ikkje spelerane. Så då va jo det valget enkelt.
- Ja, hva ville du idealtypisk sett si er svakheten med denne måten å spille på?
- Det e jo at det bli statisk. Det e det jo forsåvidt i alle formasjona, men vi e jo veldig avhengig av, vi e jo avhengig av ein anna måte å spela på ein den typiske, veit ikkje om det e orda, men den typiske norske modellen. Det kreve at vi i perioda angripe meir i den andre fasa enn å kontringsangripa heile tida. Vi klara ikkje gå så fort i angrep spesielt i bredden, fordi at då får vi ikkje backane opp før andre fase i spelet. Før vi ha tid te å løfta dei opp for å sei det sånn. Sånn som det kontringspelet som 4-3-3 har for eksempelvis. Men av og te må du gi noke for å ta noke, sånn ... det e det ikkje ofte folk ser. Som for å ta når me spelte mot Start nå i den siste kampen, så måtte vi gi bort kontrollen te Start i nokre fasa av spelet. Sånn som midstopparplass, for å ta nokre andre ting som kunne gjera dei vesentlig dårlegare og oss betre. Og det må vi gjer ... for vi e ikkje så god at vi e betre i alle spelets fasa enn motstanderlaget.
- Hvilke utviklingsmuligheter ser du fremover med den spillestilen?

- Spelestilen den ligge der. Og då meine eg grunnspelet vårt, basis, pasningsspelet. Det vil ligge der uansett. Det andre vil vere litt avhengige av typa. No har me tre stopparar, det avhengege litt av ka slags folk du har te disposisjon. Det viktigaste for oss no e ikkje formasjon, men utviklinga av den enkelte i formasjon. Altså å sjå slags relasjonelle muligheita vi har. Det gjeld å balansere laget gjennom å benytte seg av dei eigenskapane som sitte i kvar enkelt spelar. No har me kome eit stykke på den vegen, men det e jo formasjon som ha avgjort litt hittil korleis samhandlinga ha vore. No e det dei mellommenneskelege ressursane som ska tas vidare.
- Kan du konkretisere det?
- Ja, vi har no spelt 5-2-3 med 5 i det bakre ledd, to defensive, en offensiv midt og to spisser. Og it i frå ein formasjon har me då vektlagt arbeidsoppgåvene. No ønskje eg å får ein større fleksibilitet eller ein større dynamikk i måten å spela på. Gjennom å sjå slags muligheita vi har spelarane imellom. Innad i ein lagdel i lengderetninga, mellom to lagdela og mellom to og tre spelera, altså ka vi velge. At vi ha en rask og god og offensiv venstreback. Og då har me valgt ein spelartype te venstre på midtbana som stabilisere og som like å balansere og som like ... e egentleg midtstoppar. På høgresia e den beste spelaren vår, veldig offensiv Jone Samuelsen. Då har me valgt ein backtype som på ein måte bygge opp under dei kvalitetane han har. Og som samtidig gjer han god, fordi han ikkje har dei offensive kvalitetane. Vi har jo kome eit stykke på vei, men det vi ønskje å sjå på no e kombinasjona midtbane-back-stoppar-sidestoppar, for å sjå om vi kan frigjere ein midtbanespelar enda meir offensivt eventuelt på bekostning av backen. Andre situasjonane kan stopparen frigjere midtbanespelaren lengre opp ved å gå opp å ta markering, og vi kjeme inn med backen. Så det går på eigenskapane te desse spelarane. Men då går vi utover grunnformasjonen. Då e vi over på spelaranse evne te å løyse det kvar gong. Då må eg ha spelera som ser bildet. Det hjelp ikkje at eg sei sånn ska du gjer det og så får eg det sånn 8 av 10 ganga, fordi alt e basert på totalbildet altså. At vi ska bli eit best mogleg fotballag og at vi ska vinne fleist mulig fotballkampa.
- Hva tror du vil skje på treningen i dag da?
- Eg e spent då i og med at vi ser på muligheita te å legge opp te ein defensiv måte. Den eine spissen går sentralt istedet for å ha to breie. Då åpna vi ei side for motstanderen , meir enn vi vanlegvis gjer. Hvis vi ha same laget som sist. Den backen som står ... og der har vi vår styrke offensivt. Så vi håpe jo å kunne få fram og styrke laget vårt defensivt i forhold te Bryne sine ferdigheita. Og vi ønskje å får fram våre styrka der

dei mangla litt balanse. Det e teorien. Så det gjenstår å prøva det ut om spelerane fiksa det. Om kem av spissane som fiksa å ligge sentralt, fordi spissane ha jo ligge halvbreitt og breitt. Hvis ikkje det hær funka, så velje vi det vi e mest trygge på, eller det vi veit ka vi får. For då e det ... vi justera ... for det vi veit, enn å gå tebacke igjen. Det å starte med så masse kunnskap ... det gjelde også å gjere det forutsigbart for å bruke det uttrykket.

- Tror du at det vil fungere da?
- Ja det ser flott ut når du tegne opp på tavla, men eg ha så mykje erfaring, føle eg at, eg ønskje meg så reine ting som mulig. Eg ønskje minst mulig fiksfakseri og minst mulig sånn der ... Eg ønskje å vera reinast mulig for då e det best å gje beskjeda, det reinare det e. Eg lika ikkje å kladde på ting å velge sånne skeive løysinga.
- Den måte å spille på i forhold til Bryne vil dere videreføre?
- Den vi spela mot Bryne no, den e avgjerande i forhold te ka me får te på trening i dag. Så vil det sammens med kampen avgjere ka vi gjer med dei to treningane inn mot Ham-kam som spela litt på same måte. Stjerne på midten 4-4-2 ja ... så det som e fordelene no e at spelerane har ein tryggheit no. Dei veit ka dei kan i den derre grunnformasjonen altså. Ein bra tryggheit i bønn altså. Den ska du ikkje tulle med. Det må ihvertfall vere te ditt eiga beste. Det må ikkje vera sånn at du e overfokusert på motstanderen altså, det trur eg e viktig. Det gjer noke med spelerane, forsi at det ... for meg e det viktig at spelerane gled seg over å få resultat. Det må ikkje vere ein lettelse å vinne. Du må på ein måte bygge deg opp som gjer at du bli frykteleg glad når du lukkast. Hvis du får mange sånne lettvinde tomme øyeblikk, då har du gjort noke gale underveis. Det e ikkje så stor forskjell på derre der, men det då har du båndlagt ein type energi som du ikkje ha klart å ventilere. Hvis du ikkje ha klart det underveis, så ha du bygd opp masse motspenninga som eg ikkje trur ... Det viktigaste e at alt e oppe her, at du ikkje bygge noko som du må forsvare, føle trykket og press, slik at du må vinne. Slik at du dette heilt bort då. Hvis eg ser at spelerane mine e letta etter ein kamp, då må eg sjå , då e eg heilt sikker på at eg ha gjort noke som ikkje e bra. Men hvis ein e frykteleg glad , då e eg godt fornøyd. Det e ein sånn mal eg har.
- Så du liker ikke å eksperimentere i forhold til spillerne?
- Nei ... Når det gjeld trening og sånn for å få spelt inn nye ting og spelt ... Då spela eg det heller inn å seie sånn gjer vi det. Det e den andre halvdel av hjerna altså. At dei ikkje berre bli rutine og det ein e vant te. Når eg spela inn noko anna, så ser eg at det funka ikkje. Då får eg gjerne ein effekt av det på det som e rutine òg. For då vektlegge

... Fordi eg kan godt legge opp på trening å køyre dei litt og eg ser at det funka ikkje, uten å gå tilbake å gjere det ein e vant te. Det gjeld å køyre det litt og eg ser det funka ikkje. Det betyr ikkje noko for meg å vere ute å køyre når du kjem tilbake igjen. Den effekta vil då kome igjen. For meg ... får ikkje så god virkning for å å bakom det trygge igjen. Men når eg går inn i kampen. Kan godt hende eg ha tatt det litt ut og det va ikkje så bra, men når eg kjem inn mot kamp, så kjeme det bare. Eg kjenne at det tenne altså.

- Jeg har ikke noen flere spørsmål i denne omgang, men hvis du har mer på hjertet?
- Nei, eg, det eg ønskje å få fram e at ... det eg trur e viktig e at i framtida bli det viktig å bygge på relasjonelle ferdigheita. I framtida vil du ha tilgang te dei same mekaniske ressursane. Du vil ha hurtige, trege, tekniske spelera og laga vil kunne disponere mykje av det same. Og då trur eg det at å investere i ressursa oppi der, dei trur eg får eit forsprang.
- Ja, fikk med meg noe av det på foredraget i Molde.
- Der e det mykje altså. Det e ikkje utenkt. Eg e ikkje psykolog og eg lika ikkje å psykologisere. Men eg ha tru på at hjernen, tanken, e like trenbar som alle andre ting. Det e viktig å trene den. Den trivast eg på. Eg trur andre måte å gjere det på, så som happening eller noko anna ... ein forelesar eller psykolog. Det kan godt hende det altså. Men for meg e det viktigast å vere der som fotballtrenar altså. Eg trur det e ein enorm ressurs. Det e ressursen. Den e så mangfoldig og manga gonga større enn alt det andre.
- Hvordan ser du det i forhold til den fotballtrenerutdanninga som finns i Norge?
- Det e jo ingenting.
- Ja
- Det e ingenting på coaching heller.
- Begrepet står vel i trenerutdanningsprogrammene, men begrepet behøver jo ikke reflektere virkeligheten?
- Nei, altså, no e eg ikkje heilt oppdatert heller, selv om eg va instruktør der for nokre år tilbake. I 95-96 eller noke sånt ... men eg ha ein heilt anna tilnærming, tilnæringsmåte enn dei vanlegvis bli presenterte med på desse kursa.
- Det var ikke noe populært det kanskje?
- Nei det va det ikkje nei. Det va jo vranglære det eg va igang med der, det eg inviterte te.
- Fikk du ikke holde på lengre da?

- Nei ...
- Nei
- Eg veit ikkje korfor altså.
- Du snudde ting litt på hodet eller?
- Eg snudde ting litt på hauet ja. Eg ha litt andre oppfatninga ... eg e ... litt sta og litt eksentrisk, litt sånn derre opptatt av å ... Eg ha jo ein voldsom sjølvtilitt på desse tinga her (latter), men eg e veldig våken på på at det e jæklig lett å bli sjølvgod ... Eg må jo ha lært noko underveis. Eg må jo ha plukka opp ein del ting, det e jo ikke noko eg ha fått utlevert ved fødsel ... Eg e frykteleg fasinert i måten å jobba på. Det å varme opp teoretisk trur eg ikkje det e så veldig mange andre enn eg som gjer. Når eg ska fordjupa meg i ting, så sjekka eg det ut, det ha eg heimeifrå. Frå ein nabo Jon Tolås. Han lærte meg å varme opp. Han sa at skal du vekke opp noko her, så må du lese deg opp på det litt rundt. Ikkje på det du ska inni, men kanskje på det som tangera. Evne som bli fletta inn og som tangera. Det ser eg på mange ting altså. Derfor bli eg frykteleg fort fjern også, fordi eg kan sjå på ein film, så ha eg berre tenkt fotball. Også huska eg ingenting av filmen. Då ha eg tenkt på andre ting. Men det åpna meg altså. Hvis eg bli veldig sånn å studera ting, då bli deg utdanning for meg ...
- Skjønner
- Det e derfor eg seie at å tenkje e eit nivå høgare enn å huske. Det har noke med at eg huska så jævla dårleg. Det trur eg på. Det e mange som huska veldig godt. Men det imponere meg meire folk som tenkje.
- Det viktigste du har lært er det du har glemt eller?
- ... ja
- Husker du årstallet når naboen din ga deg den ideen om den teoretiske oppvarmingen?
- Det va mes eg va på Eid altså. Ein plass mellom 82-83 og 86-87. Midt på åttitallet.
- Hvilken bakgrunn hadde han?
- Han va lektor på gymnaset på Eid. Han drive mykje med sånn derre parapsykologi, drøymetyding, vårt natteliv, dagdrøyming. Og an ser vi jo ikkje i dag, han Jon Tolås. Med han før gikk vi jo tura, vi gikk litt rundt. Eg hengte meg på. Han, eg og hunden hans. Vi stod å preika. Han va interessert i ka eg dreiv med og eg va interessert i ka han dreiv med. Han coacha da meg egentleg ubevisst. Eller for meg ubevisst då. Eg hadde ein sånn voldsom trang te å stikke innom han når eg gjekk tur forbi der. Han va for meg ein lærd mann. Eg ha lært mykje av han. Eg ha tatt C-kurs, det va før D-kurs ... Då va eg veldig opptatt av den måten å trenna på. Eg såg så mange talent som blei

øydelt av måten å trenings på. 15-16 år .. men de va ikkje 1.60 og kunne vende med ball og den koordinasjonen. Og bli belært og lukkast med det. Og det ... det e ikkje tilfeldig altså, sjølv om det kan virke sånn. Og eg trur ikkje eg e dårlegare forberedt på trening enn dei som har skreve a te å altså. Tvert imot føle eg meg veldig godt forberedt. Føle meg veldig trygg på ... Det e ein veldig trygghet å sleppe å skrive opp alt. Då må du tenkje igjennom det du har.

- Da må du på et annet nivå enn den ...?
- Ja, det e ein anna måte å jobba på, føle eg, ihvertfall når eg snakka med folk. Og det trur eg e litt sånn, eg stole jo på ... Desse landslagsspelerane mine. Ole Gunnar (Solkjær), Carew, Steffen (Iversen), Bakke alle desse. Korfor ha dei blitt gode desse her. Den einaste fellesnevnen eg ha på desse her e at ingen av di ha hatt ein trenar som ha fått bestemta ka dei skulle gjera. Det gir meg eit ganske kick altså. Dei beste ha ikkje hatt noken som ha stått å sagt sånn og sånn og sånn (banker i bordet samtidig med at han sier `sånn`. Dei holdt på sjølv mykje. Dei ha bestemt sjølv ka dei skulle gjere. Dei ha fått fram sine eigenskapar.
- Du tok den i Molde?
- Ja, det gjev meg ... Då kan det ikkje berre vere tull det eg drive med ihvertfall.
- Jeg tror kanskje folk der oppfattet deg feil i begynnelsen, for du legger jo opp til å provosere?
- Ja litt flåsete òg.
- Ja.
- Ikkje sant?
- Hele stilen der blir for mye for enkelte.
- Ja det trur eg. Det veit eg. Eg ha fått tebakemeldinga ... Eg vil jo at folk ska lika meg. Eg ha jo ikkje lyst te å vera tulling. Men ...
- Har du forandret deg noe der?
- Eg provosere mykje i dag også, men mest i sånne samanhenga. Eg gjør jo ikkje det saman med spelerane.
- Nei.
- Det ha eg lært at dei vil ha trygghet inn mot prestasjona. Eg spøka jo med båten min heilt te dagen før kamp. Men på kampdagen då så ha eg lært meg te at hvis eg då drive sånn, då får eg dårleg resultat, då får eg lite tebak. Eg ha respekt og e ydmyk for dei utøverane som ska ut å prestera. Eg ha ikkje ... Men eg driv ikkje å detaljstyre. Eg ha

vore på utallige sånne møter sjølv. Og då tenkje eg litt på ka e det du ha hatt sjølv.

Det e forskjell på eit foredrag og ei forelesning.

- Ja.
- I eit foredrag ha du lov te å vere litt personleg og litt provoserande, det meina eg. Og. Og forelesninga dei e jo flotte dei òg, det e ikkje det eg meine eg å sei. Det e ikkje det eg gjer.
- Du vil ruske litt opp?
- Ja , meir foredrag enn forelesning. For eg ha ikkje ambisjona om å gjere det annleis. Det finnst jo folk som e mykje meir utdanna enn meg. Og kan sikkert meir fotball enn meg òg. Eg føle me ikkje komfortabel heller i ei sånn forelesningsøyemed. Men eg føle meg ganske proff på den foredragsbiten på ein måte.
- Du har kjørt den der ganske lenge?
- Den stilen ihvertfall, det e jo ikkje alle som e like gode.
- Ja.
- Forventningane e jo òg jævlig forskjellige. Det e derfor eg bruka den der ...(henviser til gestaltbilder med figur grunn motiver)
- Er ikke sikker på om folk tar den så umiddelbart?
- Nei, det trur ikkje eg heller.
- Måten du er på ...?
- Eg klare ikkje å formidle meg sjølv på sånne ting som det der. Så det e litt sånn.
- Det er kanskje en bit man ikke får tak på?
- Ja.
- De gestaltfigurene ... ?
- Dei ha eg stjelt altså. Eg fann noko òg på internett då.
- Ja det er kjente figurer.
- Ja det e jo ein masse sånn figura. Dei e vasen. E ein to ansikt mot kvarandre, det e mange.
- Ja.
- Eg plukka jo opp ting og skape ein samanheng. Noko sette eg jo i samanheng. Eg ha jo ikkje funne opp noko av det her sjølv.
- Ja men du setter deg i en sammenheng.
- Ja.
- Det er jo interessant, det at du legger opp til at folk ikke skal skjønne alt mens målet til mange er at alle må skjønne absolutt alt?

- Det klare pedagogiske, det e for meg ... derfor får eg og Nils Johan (Semb) som eg ha jobba med i mange år, så e jo han av en anna skule. Den Drilloskulen. Den som e veldig klar på at sånn og sånn gjer vi det?
- Han ville ha med deg på grunn av den delen eller?
- Eg trur nesten det. Ikkje for det at eg va uklar men ...
- Nei
- Eg veit ikkje korfor ... Eg ha aldri spurt han. Vi har vel aldri akkurat hata kvarandre då.
- Så hvis jeg spør han en dag, hva tror du han vil svare da?
- Nei ... hakje spurt han sjølv, så eg veit ikkje.
- Nei.
- Det va jo tidleg ... Eg va å hørte på hans hovedfagsoppgåva, det va ei forbundssamling sånn tidleg ... han e jo ein sånn pedagog veit du, fordjupning, skreiv hovedfagsoppgåva. Eg ha ikkje lest den. Eg va ihvertfall sånn imponert i måten han la det fram på, huske eg. Då va eg trenar i Sogndal då. Så det va litt rart at han ringte te meg.
- Han va sikkert ute etter noe?
- Ja, den jævla bonden han kunne hersa litt med ja.
- Har du bondegård?
- Ja det har eg. Vi drive med 8-10-12 hesta. Så dei har, dei e ikkje mine.
- Nei.
- Dei ha kanskje 4-5-6 sjølv og dei andre der på for. Det e sånn hesteridning der med ein folkehøgskule også ...

Transkripsjoner av intervju med Harald Aabrekk den 6.5. 2003 kl 1230-1330

-Det jeg først tenkte å spørre om var en sånn rask oversikt over den praksisveien du har tatt som trener?

-Frå starten?

-Ja

-Veit ikkje om eg huska alt. Fyrste treneroppdraget var frå Eid. To år, det må ha vært i 83-84. Det va vel i 3. divisjon, trur eg. Og så hadde eg Sandane etterpå i to år, da har me komme t 85-86. Su var eg tre år i Stryn, 87-88-89. Su var eg i Sogndal 90-91-92. Tromsø 93-94-95. Su jobba eg på heiltid som regionansvarleg for Fotballforbundet i 96-97. Su gikk eg over i Brann i 98-99. Og su var eg i heiltid på A-landslaget 2000 fram til i fjor. Ka tid bli det da, 2002?

-Ja

-Nu har eg halv stilling i fotballforbundet og resten her i FK Haugesund. Og så har eg jobba med U-21 landslag ifrå 91-92, eller frå vinteren 92 blir det vel, fram til 98 sammen med Nils Johan. Frå etter VM 98 med landslaget og Nils Johan. Har vore ganske lengje der for å sei det sånn, ja.

-Ja

-Kan du fortelle litt om hvor du har vokst opp fra dag en og om familien?

-Å ja, det bli ikkje lett. For å ta det siste først. Eg e gift med Evy, og to jente Siw og Hilde om e 23 og 25. Su e eg født på Nordfjordeid. På Eid, å budde der frem til eg var seksten. Då reiste eg til Sogndal og begynte på Gymnas. Spelte fotball. Der va eg mens eg gjekk på Gymnas, su var eg heime igjen i Eid i 77, su reiste eg til Bergen 78 og spilte i Brann, og så tilbake i Sogndal og var spelar der, ifrå 78 og til og med 82. Og så budde eg på Eid igjen då fram til 89. 89-90 då reiste eg til Sogndal. Og då følgj jo reiseruta mi litt med laget.

-Hvordan vil du karakterisere den tida da?

-Eg har jo vore privilegert føle eg. Vokst opp i gid familie. Vi e jo bare to barn. Begge foreldra mine e jo døde no. Fantastisk oppvekst på Eid, der vi budde i gata tidlig. Etter hvert kjøpte far min ein gard ein kilometer utafør sentrum, såu der e eg odelsgut og har overtatt gardsbruker i dag. Su eg hadde ein flott oppvekst og va så heldig å få lov te å reise ute å spele fotball. Fyrst i Sogndal og deretter i Brann da.

-Hva med den formelle utdannelsen?

-Nei, no snakker du med ein autodidakt!

-Det var derfor jeg spurte ja!

-Ja, etter gymnaset så vart det fotball. Og det e det eg har jobba med heile livet, så etter gymnaset har eg ingen sånn formell utdanning, bortsett frå fotball då, der eg har teke dei vanlege gradane i norsk trenerutdanning, altså D-trenerutdanning. Har no fullført det ein kaller for profftrenar eller e det profflisens... for å få profflisens gjennom UEFA. Slik at det e jo ein utdanning ein må ha, hvis ein ska være trenar ute i Europa no. Så det e fotballsom, i den grad du har formell utdanning det der.

-Hva du skrev om på D- trener oppgaven?

-D- trener oppgåva, der skrev eg om bruken av psykolog i forhold til trenergjerninga som ein prosess. Det va hovedtittelen og det va om indirekte-direkte bruk av psykolog i forhold til trenergjerninga. Og det va spennande, fordi utgangspunktet der va eg ha ein kamerat som hette Arne Vågen, som på det tidspunktet va sjefpsykolog i Førde, som no e i Sandefjord.

han jobba e sammens i nærmare fire år, så der va interessante ting, spesielt synst eg det som går på ledelse. Det at to eller fleire kan oppnå einigheit, men aldri formidla den. Det synst eg va... der vi dro han lengst ut og va mest fornøyd, føler eg.

-Kan du spesifisere det mer?

-Vi jobba litt ... det byggje litt på... eg og du kan godt være einige om filosofi og måten vi ska driva på og alt det der. Men overfor ei gruppe då, ei fotballgruppe, eit lag, så vil vi aldri klare å formidle einigheten. Byggd på at nokon likar dattera og andre likar mora, ikkje sant?

-ja

-Du vil få dine tilhengera og eg vil få mine, så det er reint menneskeleg. Så det synst eg va spennende måte å jobba på.

-Var det en idesom utvikla seg der og da eller var det noe forut for det?

-Ja, det kom jo fram underveis. I og med at vi jobba sammen. Og eg e veldig opptatt av målstyring og vere klar på ka vi ønske å oppnå og for å evne å stimulere dei kreative egenskapane, su e det viktig at målet e klart og entydig. Og når vi jobba sammen indirekte og direkte mot gruppa, så merka vi underveis at nokon va opptatt av den mentale prosessen, og andre va meir opptatt av dei tekniske fotballmessige siane. Det følte vi var lite heldig når vi skulle byggje sammen laget. Vi ønska å få ein heilhet i det, men vi klarte aldri å formidle den, så vi.. Det det enda opp med va dei store linjene, dei va det eg som tok, og han meir på virkemiddelnivå.

-Der er vi kanskje litt inne på ferdighetsbegrepet, tradisjonelt sett har vi jo delt det inn i det fysiske, tekniske-taktiske..

-Ja

-Jeg vet ikke hvordan du ser på det i forhold til den mentale biten, hvis du ser det i norsk sammenheng, bevisstheten hos trenerne i Norge om akkurat de prosessene?

-Ja, eg e opptatt av heilskapen i det her. Eg skil ikkje ut. Vi har jo ofte definerte ferdigheita i fotball som er taktisk-tekniske, der fysiske har vore fråværende, for eksmeplevis. Og eg meiner jo ikkje det, eg meine jo at ferdigheita i fotball e meir kampferdigheita. Og då ligg jo dei personlege eigenskapane, dei mentale siaene sterkt inne. Der ligg fysikk sterkt inne, og det ligge sjølvsagt dei tekniske sidene og det e jo mange andre faktora og, ytre faktora som virka inn her og eg e opptatt av at alt det til sammen e ferdigheita i fotball.

-For å hoppe til i dag da på en måte. I Haugesund , i hvilken grad ser du at du anvender de ideer du har lært før her. Er det mulig eller? På hvilken måte må du tilpasse deg?

-Ja, eg. Eg jobba litt utifrå at fotball og lagspell e individuelle eller individretta ferdigheita satt i system. Altså mangfoldet som du på ein måte utvikla enkeltspelerane utifrå. Personlege eigenskapar og fysiske,mentale forutsetningen og så vidare. Og det har styrt meg heile vegen, selv om eg har vert hovedtrenar stort sett alltid. Så har den individretta sia vært hjertebarnt mitt heile vegen. Vi organisere jo sånn i Haugesund og att eg har ansvaret for trenerteamet. Og har trenera som e og jobba på dei individuelle siane. Eg jobba og med spelerane her på samme måte som eg har gjort før. Kanskje i noko mindre grad. Det har litt med ytre ting å gjere, det e ikkje heilprofesjonelle, ikkje sant. Dei e på jobb og dei e på skule og dei får mindre tid til å være fleksible og i forhold til trening, så det er ikkje optimalt, men vi prøva og nærma oss enkeltspelera så godt vi kan.

-Hva vil du si, hvis jeg setter verdier oppe i det her, føler du at du bærer med deg noe fundament her inn til klubben her?

-Inn te klubben her?

- Det er jo en liten klubb, altså, jeg skjønner det.

-Det som eg føle i litt sånn tabloid utgave av historia, så e jo Haugesund en plass mellom Stavanger og Bergen, ikkje sant?. Mens det går fly til Oslo kvar time, så går det eit på morgningen og eit på kvelden. Vi ligge litt sånn i ingenmansland. Og det har vi vært litt sånn fotballmessig. Forholda ligg ikkje te rette for at me kan oppdatera referanane våre, ut mot dei beste, det som skjer dagleg i fotballutviklinga, og i ein periode her så kjøpte jo, sukseen i Haugesund e jo kjøpt med utlendinga spesielt og gjennom det så fikk dei jo referansa....

Den situasjonen er jo heilt endra i dag. Og eg føler jo på ein måte at eg er ein sånn link ut mot de andre som drive med fotball, for å bruke det uttrykket.

-Hva konkret er det du spiller på, som du tar med deg fra landslaget i forhold til den praksisen du har her?

-Ja. Det er jo, det er jo fleire ting, men først og fremst får du referansa på ka som er bra og dårlig o forhold te dei andre. For det er jo slik konkurransen virker. Du konkurrerer mot nokon, Og med den ballasten at du har jobba i tippeligaen, så veit du, så har du referansar på ka vi prestere. Kor skoen trykker og kor gøe og mindre gøe vi er på. Det trur eg er viktig. Ein anna ting som eg håpar eg ska lykkas med her er jo at det er eit veldig ungt lag som har dreve mykje ferdigheitstrening og er opptatt av ferdigheita. Det er ein meir enkeltmannsprestasjon i det som blir drive her, fordi at det , ein klare ikkje å gjere det kvar gong. Man klarar det ein gong, to gonger, tre gonger, desse her vendingane, skuddane att det her sitte. Og då er det ein prestasjon for meg, ikkje ein ferdigheit. Ein ferdigheit er for meg når du gjer det sånn ekstremt sagt ti av ti gange då. Da Då er du på ein måte tatt steget frå ungdomsfotballen og inn i voksenfotballen, i den profesjonelle fotballen. For den er då avhengig av at du gjere jobben kvar einaste gong. Hundre prosent og fullføre. Det har tatt mykje av tida mi her, fordi dei var så øvelsesbaserte. Dei har problema me å bli voksne.

-Hvordan gjør du det da, nå når vi er inne på opplæringsstrategier. Du ønsker å synliggjøre en del ting. Spørsmålet er; hvordan gjør du det, ikke sant?

-Ja, det er jo. Det starta jo med ein bevisstgjøringsprosess, ein teoretisk prosess som å er ei læringsform. Så bruka vi analysa og testing. Testa på fysikk, utholdenhet, maks o2 og teste fart og vi analysere kampane, slik at me får fram så objektive testa og analysa som mulig. Og då får vi referansa som vi kan presentera for spelerane som dei kan forholde seg til lettare enn synsing og berre ein sånn prat..... Og då ser ein at det ligg arbeid bak vurderingane i forhold ka vi prioritera og trena på, ka vi må forbedra og korleis vi kan begrunna laguttaket. Konsekvensa er det her heile veien.

-Det med tester det er jo en bit. De er jo ganske konkret. Jeg tenker mer på de opplæringsstrategier du bruker på treningen. Har du noe reflektert forhold til når du for

eksempel bruker tilbakemelding til en bestemt person, hvorfor gjør du det til den personen på det tidspunktet?

-Ja, eg tenke nøye gjennom det, fordi eg e frykteleg oppteken av pedagogikken i det. Fordi eg benytta meg mykje av noko som ein kalle sjølv organisering. Det vil seie at eg e veldig klar på ka eg ønskjer å oppnå, og då legg eg då utfordringa på spelaren, slik at det finns teit visst antall muligheita å nå det. Å stimulera dei kreative eigenskapane for å komme dit. Der e eg ganske åpen på når det gjeld den meir individretta utviklinga og i forhold til laget så snevra det meir inn. Då blir kreativiteten definert utfrå å finne det mest gunstige handlingsalternativet innafør ei ramme. Kor det blir vanskelig å kommunisere, du treng ikkje vite av alle pasningsalternativa, men eksempelvis da, du kan finne dei mest gunstige alternative innafør noko få, derfor har vi sånne hovedknagga i bann, sånn at me har et grunnspell, et grunnpasningsspell. Så e eg opptatt av i treningssituasjonen at nokon gonga så vel eg eller e opptatt av å få ut ka spelaren kan. Då driv eg ikkje å kommentera utførelsa og sånne ting når eg veit at spelaren kan det. Eg har sett han gjort det før og. Eg e meir opptatt av å få det fram og ut, og då bruke eg, då kan eg bruke tempo som gjer at eg stressa situasjonen så lenge at dei ikkje rekk å tenke. Dei må ta det frå ryggmargen, den intuisjonen. Og andre gonger e eg meir bevisst på læringsprosessa som går på å hjelpe te med tekniske-taktiske ting. Og derfor e coaching ein alt fra fy ord te meir konstruktiv drift. Men eg advare.... Ved å sette inn trykket så får eg lettare fram det eg ønskje enn , eg ønskje ikkje å sette fokus på ein enkeltdetalj. Det ønskjer eg ikkje, for det at, for det eg ønskje ikkje at ein spelar ska komme heim ein dag og så ha inntrykk av at eg lykkas med ein innsidapasing. Det må vere meir heilhet enn som så.

-Jeg kom på å tenke på et eksempel i går. Dere har kanskje ikke så fenomenale skyttere her...ballen bare dro seg av vrista hans, og så husker jeg at du kom med en kommentar til han om han ikke hadde flere muligheter.

-Ja

-Du husker den situasjonen?

-Ja, eg lurar på om det var Alfred Berge. Han hadde jo bestemt seg for å skyte med ein gong ballen spratt i ei tue, og så skaut han allikevel.

- Jeg så at han stoppet opp og tenkte, men han kunne ikke foregripe svaret ditt da.

-Nei

-Da er det spørsmål om.... 22:19

-Ja, eg føle på ein måte at det e viktig for meg å ikkje begrensa spelarens antall muligheita for å oppnå resultat på. Og hvis han følte då at øvelsen va sånn at han måtte skyte på fyrste, eller uansett om ballen spratt litt feil så måtte han ta den allikevel, så har det begrensa hans muligheita te å lykkas. Då e det viktig for meg å formidla, eg ønskje ikkje at det ska kvela hans muligheita. Han må på ein måte der og då løyse det sjølv, eg ønskje ikkje at spelerane mine ska være som ei einmannsbedrift altså. Dei må fiksa rolla si frå a til å altså, uten noko innblanding. Og den. Og da gir dei meg tilbake en enorm mulighet til å byggje å sette sammen laget....23:19. Og den, det e jo ofte då synst eg det e betre å skape ein aktiv prosess frå hans si sie enn at eg ska sei, bruk to touch, sånn at han brukar ein touch te, for då har eg endå ein gong knebla han igjen. Og då e du inne på det der, ja, det e veldig... Det e jo vanskelegd ete, rettleiding coaching. Det ønskje eg ikkje. Og eg tar meg heller i å være for åpen enn å vere for snever. Fordi at, eg føler at eg ikkje har rett til å gripe inn i enkeltspelarens muligheita til å løyse det sjølv.

- Så lenge de ikke misforstår situasjonen da?

- Faren er jo her at du havner på den filosofiske sia.

-Nei... for jeg så det at på de fleste treningsaktivitetene som du legger opp til at dere an ta en touch på ballen før dere legger inn. For eksempel virker deg som spillerne veldig ofte er bundet i... og jeg vet ikke om det er de som misforstår situasjonen eller om du ikke er tydelig nok fra starten av eller at dem rett og slett er så urutinerte et de ... Det kan være litt interessant å se på hva det skyldes.

-Ja, fordi at... B-kurs pedagogikken e jo litt sånn instruerande i form. Og eg har ho ein heilt anna måte å tilnærme meg på spelerane. Har dei vert igjennom situasjona der treneren legg premissane... Det er mange måtar å lykkas på. Men utgangspunktete kordan eg ønskje. For alle seie altså at ein ønskjer å stimulere dei kreative eigenskapeane, ka betyr det?

-Ja..

-Og eg har alltid jobba med spelera, har vært heiltid å jobba med goe spelera som har lært meg langt meir enn eg har lært dei. Og det oppnår du gjennom måten å gjere det på. Du berre er instruerande og målet er å ta imot heile vegen, og då trur eg at---

-Hemmende?

-Hemmande, det e eg heilt sikker på altså, og..

-Hemmende, for hvem er det hemmende?

-Det e hemmande både for meg og spelaren, trur eg. Og spesielt på lang sikt Den e veldig langsiktig denne måten å tenkja på. Eg høstar kanskje litt for seint. Kanskje ein ska balansere annerledes, dette med å fylla på og høste. Det e klart det og at eg skjønna at det å vere militær og vere at sånn og sånn og sånn ska du gjere det.... Så får du raskare resultat, det e eg ikkje tvil om. Det erkjenne sjølv eg. Men då blir du sånn eit år lykkas då, så går kurva rett nedover seinare. Hvis du går andre vegen, så går kurva hin vegen. Då blir du interessert som trener og, og du får lyst til å vere med heile vegen, så då.... Eg trur på det, men det tar lang tid, og det ställa store krav til spelers involvering, altså så.

-Ja jeg ser jo det at du ofte på det mentale planet forsøker å bevisstgjøre spillerne gjennom å stille spørsmål..

-Ja, eg stille kanskje ikkje nok spørsmål, trur eg, men eg e veldig klar på ka eg ønskje å oppnå. Og i det legg det jo masse spørsmål for den enkelte, ”korleis ska eg klare det”, og så.

-Ønsker du å stille spørsmål *for* dem., det blir jo en balansegang...

-Eg ønskje å seie ka eg vil oppnå, og så lar eg det vere opp til dei korleis dei kan klare å oppnå dei måla vi har individuelt og som lag. Og når eg har gjort det, så kan eg gå inn å stille spørsmål eller hjelpe dei med den kunnskapen eg sitt inne med sjølv.. Den må ikkje vera fraværande instruksjonsmetoden heller. Men eg må ikkje begynne med den. Det e det som e viktig for meg ja.

-Hvordan ser du på fotballens fremtid politisk sett?

-Fotballen e jo kommersiell. Det vil si at det e markedskreftane som rår der og, på lik linje med dei fleste områda, slik det e blitt i den demokratiske verden for å bruke det uttrykket.

-Hvilket syn har du på det?

-Nei, eg trur at, eg har alltid vert sånn at ... Eg tenkje ikkje pragmatisk heile vegen, men du e nødt til å delta på dei premissane som ligg der. Å du må vere ydmyk i forhold til at det e andre som kan noko om det her og som sette sitt preg på den type idrett som eg drive og.. Og det trur eg bli akkurat som å løpe i nitti minutt. Du kan ikkje løpa fortare enn du har kondisjon.. eller sånne ting, og eg trur det og at det e så mange krefter som styrer underveis at det vil aldri gå til helvete, for å si det sånn. Det vil aldri gå så langt ut til høgre eller venstre at ein ikkje kan vere med. Det vil vere sjølvregulerande. For viss det blir så ekstremt, så vil ikkje folk vere med, så framtida ser eg lyst på. Vi har fått eit samfunn såo e såo opplyst og såo globalt at det alltid vil vere referansepunkter å styre etter heile tiden. Så eg e ikkje redd det her.

-Så du føler ikke at det er faktorer som overkjører ditt bidrag?

-Å jo , eg e berre ein bitte liten brikke i det her, så av og te ser eg jo for meg at ...

-Det kan jo virke fremmedgjørende på en måte?

-Ja, så før så va vi trenera ein maktfaktor. Vi styrte og bestemte og va; bestemte kem som skulle kjøpast og selgjast, korleis me skulle spela og bestemte alt i klubbane i dei to tre åra vi var der. Som oftast i to år. I dag har vi ingen makt lenger. Altså, fagpersona innenfor fotballen har ikkje makt lenger Klubbdirektøren, markedsdirektøren, sjølv spelargruppa har mykje større makt enn det trenaren har.

-Du mener generelt sett?

-Ja, for det kan jo berre bestemme seg for å spele dårleg, hvis dei vil det. Om dei vil vere med på det her eller ikkje. Slik at det... , trur eg e sunt, for eg trur ikkje det e sunt at det e ein

trenar som sitt å bestemme alt, men at det du lærer deg å jobba sammens med andre. For det e jo det fotball og e. Det e ikkje noko privat sak, ikkje sant. Du ska lære deg opp til å fungere sammens med andre, og det e dei miljøa som lykkas e dei som gjere *deg* god. Det e ein sånn gjennomgangsregel. Og...

-Man er jo inne på en balansegang her da. For å ta avgjørelser må jo noen bestemme?

-Ja, det va jo det vi va inne på innledningsvis. To eller fleire kan oppnå denne einigheten, men nokon må sette det eine målet som e felles. Og derfor treng vi ledera, vi treng ledera som lyttar og som klare å samle inn alt det her, Frå det kommersielle, spelargruppa... alt å då velje det rette som ein kan bruke som hovedmålssetning eller hovedmålet då. Å klargjere det målet. Du kan ikkje berre, ... då blir du berre sjølvutslettande. Leiarskapet e heilt annleis i dag enn det va for nokon år tilbake.

-Du mener at det fungerer ok her i Haugesund?

-Ja, eg håpa det , det e jo klart at..

-Jeg skjønner jo det at du ikke har vært her så lenge.

-Nei, nei eg e ny, men eg e veldig fornøyd med arbeidsplassen. Vi e ein fin gjeng. Og eg håpa, eg håpa virkeleg at eg e i stand t å respektera dei og deira jobb, og ikkje gjere min jobb hierarkisk over dei. For fotball e jo sånn hierarkisk bygd opp, ikkje sant. Og då e det viktig å vite at..., hvis du har den hierarkiske oppbyggingen (han visualiserer tankene på et ark foran seg) med ein trenar på toppen, så skjer verdiskapningen på tvers. Då blir markedet like viktig som spelargruppa som trenar. Du kan dele det ned på (tegner opp hierarki) (hvis trenaren sitt her), med keeperen her og backane her, så skjer verdiskapningen på tvers, fordi at. Hvis du har ei keeper som slepp inn ti mål så e det ikkje hjelp i at spissen her scora ni. Sånn blir det då (se tegning), då tapar vi 10-9, så derfor bli han like viktig som han, så derfor skjer ikke verdiskapningen rett opp til trenaren. Den skjer på tvers, då e alle like viktige. Dette e jo berre laget, så 11 her og 20 her, hvis det då e to skadar her, så blir reservane like viktig som han. Dette blir viktig å forstå, trur eg. At korleis desse berre.. Korleis ein byge sammen eit lag og . sett sammen og respektera hverandre. Det e viktig å ha ein ledar som skjønar det her. Og det e det eg trur framtida e blitt. Framtida e blitt sånn no at det e berre de dyktige lederane som overleve. Den gamle ledaren trur eg ikkje lykkast, sjølv om han eig heile bedriften sjølv

eingong. Det e det som e det fine med det globale samfunnet, at du får då mange referansa. Og det e det vi, trur eg, har slete litt, fordi hvis di blir litt for avsålt, litt for aleine som (viser til arket igjen) ikkje får referansa, så går sjølvsikkerheten og sjølvtiliten fort over til å bli selvgod. Du trur du kan alt, og så bli det ei jækli felle, fordi du får ikkje referansane. Og der e det åpenheten no som har gjort at vi kan lykkast i lisse Norge, fordi at vi får referansane iti frå sjølve fotballen, verden. Før vi fekk desse kanalane ut..., men det har vi muligheita til no. Åpenhet.

-Et siste spørsmål kanskje, hvordan har du på en måte utviklet den ideen som du visualiserte på papiret. Det er jo ideologi inn i bildet, jeg vet ikke?

-Eg, måten, altså e utvikla gjennom mine personlege eigenskapar. Eg trur eg e sånn person. Eg va sånn, og likte ikkje å bli hersa med av andre, og likte liksom å bidra med det eg kunne sjølv. Det har fulgt meg litt, og det har... Eg har jo og utvikla det her uten nokon. Eg har jo plukka det opp en plass, eg har jo ikkje funne opp det her sjølv. Det som har vore litt artig, desse tinga som eg då jobba med då, det har ihverfall funka med dei beste, det har funka med dei beste spelerane eg har jobba med som Tore Andre, så har då andre blitt interessert i måten eg har jobba på. Den første gangen at eg skjønnte at denne pedagogikken kaltes for sjølvorganisering, det va jo når dei tok kontakt med meg gjennom Idrettshøyskolen, eg dreiv...(39:05 mangler). Gustav Salvesen skreiv ei sånn bok som sette ord på litt og hadde litt meir teoretisk bakgrunn og bakgrunns materialet som gjorde at eg fekk ein større forståelse fro ka eg egentlig drev med. Som ikkje va så bevisstgjort itifrå min verden, utifrå forskning eller teoretisk læring.

-Du hadde det jo på en måte i kroppen fra før..

-Eg e mei rein sånn håndverkar på ein måte, som har lært håndverket gjennom den praktiske veien. Eg har ikkje lært kun gjennom teoretisk oppbygging, men gjennom å jobbe praktisk heile vegen oppover. Du ha egentleg ikkje tenkt igjennom det godt nok altså. Det e ikkje før no i dei seinare åra eg har skjönt ka eg har dreve med.

-Ser du på det som en verdi eller noe som kommer?

-Nei, det e veldig verdifullt altså for meg og, det tar meg frykteleg mykje vidare, føle eg. Sånn som eg og du pratte no..., så har det hjelpt meg fælt altså. Fordi at den dagen eg ikkje utviklar meg, så då ska eg ikkje holde på med fotball, for da blir det berre vondt altså. Då får eg finne på noko anna. Så det 40:55 mangler. Eg e veldig metodisk på min måte å jobbe på, korleis eg ska køyre det, så e det veldig viktig for meg å få den teoretiske påfyllinga. Men eg ser ikkje bort ifrå... Eg ville ikkje bytta det bort med noko, å gå den praktiske veien. Den gamle håndverkarveien. Den kjellerveien e, den tar lengre tid, ikkje sant? Man kunne vel blåst igjennom på ein-to-tre år det eg har brukt 20 år på kanskje.

-Det er jeg ikke så sikker på.

-Men då hadde eg ikkje fått med meg dei referansane underveis altså.

