

Forord

Dette er en avsluttende oppgave på Master i Idrettsvitenskap ved Institutt for sosiologi og statsvitenskap ved NTNU. Denne oppgaven har sprunget frem av min dyptgående interesse for fotball og trenerrollen på fotballfeltet. Det har vært meget lærerikt og inspirerende for meg som ung trener og idrettsstudent å fordype meg i en toppfotballklubb og lære av de praksiser som foregår på treningsfeltet der.

En stor takk først og fremst til den undersøkte treneren og klubben, som har latt meg komme tett innpå og få unike muligheter til å få et innblikk i hvordan hverdagen kan se ut i norsk toppfotball. Jeg setter veldig pris på imøtekommenheten og viljen til samarbeid gjennom hele prosjektet.

En stor takk også til min veileder Stig Arve Sæther som har gitt meg tillitten til gå ut å gjøre mitt arbeid, på min måte og i mitt tempo, den forståelsen har vært viktig. Samtidig har han vært tilstede for å stille de kritiske spørsmålene, utfordre meg og støtte meg i arbeidet der jeg har hatt behov for det.

Mine medstudenter på NTNU må selvfølgelig nevnes, spesielt Aleksander L. Pettersen og Per A. Solberg. Uten studentmiljøet på lesesalen på Dragvoll ville denne oppgaven aldri blitt ferdig. Uvurderlig hjelp, perspektiver og muligheter til å ventilere har alltid blitt gitt for dem som har behov for det, og ikke minst lange usaklige lunsjer med muligheter til å koble ut på lange dager.

Sist, men ikke minst, går en stor takk ut til samboer Lise Johnsen for stor støtte gjennom mange timers arbeid, stor tålmodighet når inspirasjonen til å skrive slår til på ubeleilige tidspunkt og evne til å pushe meg framover når jeg helst vil gjøre alt annet enn å skrive.

Denne oppgaven konkluderer 5 år med høyere utdanning, og står som slutten på en innholdsrik og lærerik reise jeg er meget stolt av, og glad for, å ha gjennomført.

Trondheim, Juni 2015
Martin Sørensen

Sammendrag

Formålet med dette prosjektet er å vise hvordan en trener i norsk toppfotball, både verbalt og gjennom å fasilitere aktivitet, arbeider i spillsituasjoner på trening for å legge til rette for ferdighetsutvikling hos sine spillere. Gjennom å ta utgangspunkt i metodiske føringer fra Game Centered Approach (GCA) og læringsteoretiske perspektiver fra Dynamisk System Teori (DST), har en konkret trener på sitt respektive treningsfelt blitt studert. Dette med hensikt om å skaffe til veie praksisnære og konkrete eksempler på trenerpraksis som potensielt kan gi grunnlag andres metodiske praksis eller videre forskning. Den metodiske tilnærmingen for oppgaven har muliggjort en inngående undersøkelse av ett case, gjennom at trenerens praksis har blitt observert over en periode, samtidig som casets trener har blitt dybdeintervjuet omkring egen praksis på treningsfeltet både før og etter observasjoner. Denne tilnærmingen har gitt kunnskap om trenerens forståelse for fotballspillet, hvilke fasiliterende tiltak treneren bruker til å påvirke spillsituasjoner og hvordan treneren verbalt påvirker sine spillere i spillsituasjoner.

Prosjektets analytiske tilnærming for å forstå trenerpraksis i spill har tatt utgangspunkt i rammeverket presentert i GCA. Denne tilnærmingen vektlegger spill som undervisningsform (Oslin & Mitchell, 2006), der spørsmålstilling er viktig for å skape taktisk refleksjon (Wright & Forrest, 2007). I tillegg skal betingelser for aktiviteten sørge for å lede spillerne mot ulike taktiske elementer for å fostre spillkompetanse (Thorpe & Bunker, 1997).

Treneren forstår fotballspillet som et spill som betinges av medspill og motspill, der spillsituasjonen er styrende for handling og handlingsvalg. Trenerens syn på læring i fotball samsvarer med GCA i form av at treneren mener at læring skjer best i spill, og selv om andre tilnærminger også anerkjennes og brukes av treneren er det ikke de som er i fokus i dette prosjektet.

Dette prosjektet viser treneren sin rolle som fasilitator av spillaktivitet gjennom hvordan treneren, ut ifra hva som er ønskelig å fokusere på i den enkelte øvelse og økt, bruker ulike exaggrations eller betingelser for å regulere aktiviteten. Treneren er aktiv i sin bruk av ulike banestørrelser, lagsinndelinger, mål og målplasseringer, korte og lange kamper, samt bruk av begrensinger som antall touch og overtall. Dette prosjektet viser at spillsituasjonen på en fotballtrening ikke bare begrenser seg til vanlig spill med likt antall, men kan inntreffe i mange ulike spillformer som gir muligheter for medspill og motspill, der trenerens intensjon med spillaktiviteten er styrende for hvilke rammebetingelser som ligger til grunn.

Treners verbale rolle som spørsmålsstiller for å skape taktisk refleksjon er i liten grad observert på dette treningsfeltet. Prosjektets trener kan i stedet forstås som en forsterker og instruktør med ambisjoner om å, gjennom sin tilnærming, gi spillere kunnskaper og trygghet til å ta selvstendige taktiske handlingsvalg i spillsituasjoner. Selv om den metodiske tilnærmingen til treneren ikke nødvendigvis samsvarer med det teoretiske rammeverket, samsvarer ambisjonen om å legge til rette for taktisk forståelse og spillkompetanse. Videre forskning bør ta sikte på å undersøke i hvilken grad ulike metodiske tilnærminger kan fostre spillkompetanse, og potensielt se på om variasjoner i metodikk korresponderer ulikt med ulike spillere. Dette prosjektet har kun sett på treningsfeltet, og videre studier kan også søke og gi et mer helhetlig innblikk i trenerrollen da metodikk i både garderobe, kamp, en til en samtaler og spiller møter med video gikk tapt i oppgavens observasjoner, dog belyst noe gjennom intervjuer.

Innholdsfortegnelse

FORORD	I
SAMMENDRAG	III
INNHOLDSFORTEGNELSE	V
1.0 INNLEDNING	1
2.0 CASEBESKRIVELSE	3
2.1 NORSK TOPPFOTBALL.....	3
2.2 TRENERROLLEN	3
2.3 TRENINGSFELTET SOM ARENA FOR CASET	4
3.0 GCA – EN SPILLSENTRERT TILNÆRMING TIL BALLSPILL	7
3.1 GCA PÅ PRAKSISFELTET – HVORDAN?.....	7
3.1.1 Prinsipper for den modifiserte spillsituasjonen.....	7
3.2 PEDAGOGENS ROLLE I GCA	8
3.3 HVORFOR GCA?	10
3.4 UTFORDRINGER VED GCA	10
4.0 DYNAMISK SYSTEMTEORI – Å FORSTÅ PRAKTISK LÆRING	13
4.1 DEN SELVORGANISERENDE ORGANISMEN	13
4.2 RAMMEVERKET - OPPGAVE-, MILJØ- OG INDIVIDBEGRENSNINGER	14
4.3 LÆRING I DYNAMISK SYSTEMTEORI	14
4.4 DYNAMISK SYSTEMTEORI OG LÆRING I FOTBALL.....	15
5.0 METODE	19
5.1 VITENSKAPSTEORETISK GRUNNLAG.....	19
5.2 CASESTUDIET SOM METODE	22
5.2.1 Observasjon som metode.....	23
5.2.2 Intervju som metode	24
5.3 MIN FORSKERROLLE	25
5.4 DATAINNSAMLING	26
5.4.1 Forarbeid.....	27
5.4.2 Innsamlingsprosessen.....	28
5.4.3 Dokumentering av observasjon.....	29
5.4.4 Gjennomføring av intervju.....	30
5.4.5 Etterarbeid og behandling av data.....	31
5.5 ANALYSE AV ET CASESTUDIE	32
5.6 KVALITETSVURDERING – PÅLITELIGHET OG TROVERDIGHET.....	34
5.7 ETISKE VURDERINGER.....	35
6.0 ANALYSE	37
6.1 TRENERENS FORSTÅELSE AV FOTBALLSPILLET	38
6.2 TRENERENS FASILITERENDE ROLLE I SPILL	41
6.2.1 Sampling	41
6.2.2 Representation	44
6.2.3 Exaggeration	48
6.2.4 Tactical complexity.....	54
6.3 TRENERENS VERBALE ROLLE I SPILL	56
6.3.1 Spørsmålstilling – fasiten eller en av flere veier til taktisk forståelse?	56
6.3.2 Informativ tilbakemelding	61
6.3.3 Tilbakemeldingens timing	63
6.3.4 Tilbakemelding til den enkelte – læring for flere?.....	64
7.0 OPPSUMMERING	67
LITTERATURLISTE	I
VEDLEGG 1 – ØKTPLAN	V
VEDLEGG 2 – INTERVJUGUIDE 1	VI
VEDLEGG 3 – OBSERVASJONSSKJEMA	VIII
VEDLEGG 4 – INTERVJUGUIDE 2	IX

1.0 Innledning

”Skal vi ikke spille snart” er i følge Mandigo, Butler & Hooper (2007) noe trenere og idrettslærer til stadighet hører når man gjennomfører tradisjonell undervisning på idrettsfeltet, der man øver delferdigheter isolert i tekniske øvelser. Er dette et tegn på at spillerne ikke vil lære noe og heller bare spille? Skal vi tro Mandigo et al. (2007) kan dette spørsmålet tvert i mot bety at spillerne trenger den relevante konteksten, altså spillsituasjonen, å øve i. Dag Riisnæs er ansvarlig for all trenerutdanning i NFF og har skrevet følgende om pasningskultur i fotball:

“Ferdighet er altså ikke bare teknikk. Det må få konsekvenser for treninga. Det hører til forrige årtusen å bruke mesteparten av tida på å øve to og to. Økta må være spillsentrert, kamplike situasjoner må komme så ofte som mulig. Da øver vi pasningsspill da! Som et virkemiddel til å komme i scoringsposisjon. For vi øver ikke pasningsspill uten å ha en hensikt. Og det bør være å nærme seg motstanderens mål. Det kan være mange trekk – eller få trekk. Hvordan motstander opptrer er avgjørende. Vi spiller der det er rom. Da må vi beherske hele spekteret av spillsituasjoner.” (Riisnæs, 2014).

Som man ser av dette sitatet er det en tydelig profil fra det norske fotballforbundet at fotballferdigheter bør øves i hovedsak i spillsituasjoner, der man setter spillerne i flest mulig kamplike situasjoner. For å forstå denne tankegangen kan det være gunstig å se litt på hvordan fotballferdigheter defineres og hvordan fotballspillet kan forstås.

Fotballferdigheter kan defineres slik: ”hensiktsmessige handlingsvalg og handlinger – for å skape og utnytte spillsituasjoner til fordel for eget lag” (Dreier, Morisbak & Skarsfjord, 2009, s.11). I følge Dreier et al. (2009) vil fotballferdighet forenklet, ut i fra denne definisjonen, handle om valg og utførelse av handling. Fotballspilleren må altså evne å oppfatte, vurdere og bestemme hva man skal gjøre ut i fra en bestemt situasjon, for deretter å handle, og alt dette på svært kort tid. Slik sett kan fotballferdighet sees som spillerens evne til å bruke sin forståelse av spillet, samt tekniske ferdigheter, til å løse spillsituasjoner. Slik Bunker og Thorpe kategoriserer det i sin spillesentrerte modell, ligger essensen i spillet i at taktiske elementer brukes til å (a) angripe og lage rom offensivt, (b) stenge av rom defensivt og (c) bruke rom for å til slutt score mål. Fotballferdigheten må altså kunne brukes relevant og ta hensyn til essensen i spillet (referert i Kirk & MacPhail, 2002). I følge Ronglan (2008) skifter fotballen situasjoner kontinuerlig underveis i spill, og de stadige skiftende situasjonene kan sees som problemløsnings situasjoner.

Denne forståelsen av fotballferdigheter og hvordan de kommer til syne i fotballspillet vil nødvendigvis måtte legge føringer for hvordan fotballspillet øves, og dermed også læres. En pedagogisk tilnærming som tilbyr nettopp dette er Game Centered Approach (heretter GCA). I følge Wright & Forrest (2007) skiller denne tilnærmingen seg fra en tradisjonell tilnærming til øving av ferdigheter, der man først øver på komponentene isolert fra selve spillet før man praktiserer i spill. I GCA er nemlig tanken den at treneren kan sette spillerne rett i spillkonteksten slik at de med bakgrunn i sine egne forutsetninger kan øve og lære ved å erfare i spillkonteksten. Harvey & Jarrett (2014) viser til at det trengs mer forskning på hvordan en spillsentrert tilnærming ser ut på praksisfeltet i en trenerkontekst. Wright og Forrest (2007) peker på at veldig lite forskning har tatt for seg hvordan slike spillsentrerte metoder som GCA faktisk brukes på treningsfeltet.

Formålet med denne oppgaven er å undersøke hvordan spill og spillsituasjonen kan brukes som et pedagogisk verktøy for å lære fotballferdighet, slik NFF viser til. For å finne svar på dette vil trenerens arbeid på treningsfeltet studeres for å avdekke pedagogiske praksiser, og dermed besvares gjennom følgende problemstilling:

"Hvordan arbeider en trener i norsk toppfotball i og med spillsituasjoner på trening, for å fremme utvikling av fotballferdigheter for individ og kollektiv i sitt lag?"

Med trenerens arbeid menes trenerens pedagogiske rolle i spillet, både verbalt og som en fasilitator av læringsaktiviteten, samt trenerens forståelse av spillet. Dette vil analyseres i lys av praktiske implikasjoner fra GCA og perspektiver fra Dynamisk System Teori.

For å svare på problemstillingen vil studiets case først beskrives, da kvalitativt casestudie er valgt metode. Dernest legges det empiriske og teoretiske fundament fram. Her vil jeg først beskrive empirien knyttet til GCA som en pedagogisk tilnærming til ballspill øving. Da GCA er en pedagogisk tilnærming og ikke en læringsteori, vil jeg så belyse Dynamisk System Teori (heretter DST) som er tiltenkt å fungere som et supplerende teoretisk rammeverk for å forstå trenerpraksisen. Davids, Arujo & Shuttleworth (2005) hevder at DSTs komplekse og dynamiske tilnærming til læring av ferdigheter, gir en god forståelse av mekanismene i GCA som pedagogisk tilnærming. Den metodiske tilnærming vil så bli presenter, før det praktiske arbeidet på treningsfeltet i en norsk toppfotballklubb blir analysert og diskutert. Da med den hensikt å avdekke den konkrete pedagogiske praksisen i spillsituasjoner på fotballfeltet.

2.0 Casebeskrivelse

Dette prosjektet vil studere en enkelt trener i norsk toppfotball for å inngående kunne forstå trenerens rolle som pedagog. Slik sette vil prosjektet kunne sees om et casestudie da den kun tar for seg enkelttrener. I følge Johannesen, Tufte & Christoffersen (2010) vil det i et slikt studie være viktig å gi en så inngående beskrivelse av casen som mulig, da en god beskrivelse av konteksten er avgjørende for å forstå fenomenet som studeres. Yin (2009) understreket dette ved å påpeke viktigheten av å avgrense caset og operasjonalisere det som skal analyseres. På bakgrunn av dette vil problemstillingens case i av kraft trenerrollen i norsk toppfotball beskrives i dette kapitlet, samt en inngående beskrivelse av det studerte treningsfeltet. Oppgavens krav til anonymisering er årsaken til en delvis teoribasert beskrivelse av caset, framfor en dypere beskrivelse av det aktuelle caset.

2.1 Norsk toppfotball

Treneren som undersøkes i dette caset er en hovedtrener i norsk toppfotball. Norsk toppfotball kan i følge NFF (2015) forstås å innebære Tippeligaen, Obosligaen og Oddsenligaen, samt Toppserien og 1 divisjon kvinner og Eliteserien i Futsal. Totalt består da norsk toppfotball da av 122 lag. I følge NFF sin handlingsplan for 2012-2015 kjennetegnes norsk toppklubber blant annet av høy kvalitet i treningsarbeidet, trenere med høy kompetanse og stabile utviklingsstrukturer og stabile økonomiske rammer. Breddefotballen på sin sine, som innebærer barne- og ungdomsfotballen, samt voksenfotballen som ikke går inn i allerede nevnte serier, har i større grad en profil preget gode mestringsopplevelser, trygge sosiale rammer, frivillig arbeid, samt en mangfold av trenerkompetanse som skal ta vare på alle og sørge for fleste mulig, lengst mulig, best mulig (NFF, 2012). Høy kvalitet i treningsarbeidet og høy kompetanse på trenersiden er blant de viktigste argumentene for at jeg i dette prosjektet har valgt å studere toppfotballen, da kompetansen som er på dette nivået kan sees som interessant å potensielt kunne overføre på tvers av topp og breddefotballen.

2.2 Trenerrollen

Trenerrollen kan sees som en kompleks rolle, der treneren først og fremst har ansvar for det sportslige opplegget i et lag. Treneren fungerer som både fasilitator, rollemodell og er helhetlig ansvarlig for treningsarbeid og ferdighetsutvikling for sine utøvere (Sæther, 2015). Dette prosjektet studerer en slik hovedtrener i fotball på seniornivå, der hovedtreneren har

ansvaret for planlegging og gjennomføring treningsopplegget, i samarbeid med assistenttrener, keepertrener og i perioder en fysisk trener som bistår hovedtrener i den praktiske gjennomføringen. Casets hovedtreneren er godt pedagogisk utdannet både sivilt og i regi av fotballforbundet, og har lang fartstid som trener i toppfotballen.

Sæther (2015) sier at trenerrollen er en rolle som må tilpasses de utøverne man trener, og på seniornivå der spillerne har høyt ferdighetsnivå stilles det gjerne krav til høy grad av alvor, prestasjoner og kompetanse. Uavhengig av hvilken gruppe man trener, handler rollen i stor grad om å utvikle hver enkelt utøver, altså treneren må evne å kunne påvirke ferdighetslæringen hos enkeltindividet. I følge Giske (2006) vil treneren kunne verbalt påvirke gjennom å rette oppmerksomhet for essensielle elementer, for eksempel ved å forsterke spesifikke handlinger positivt eller negativt, eller legge til rette diskusjon og refleksjon, for eksempel gjennom spørsmål. Brattenborg & Engebretsen (2007) viser til at pedogens rolle i fysisk aktivitet i stor grad innebærer å legge til rette for rammefaktorer som legger betingelser for selv læringsaktiviteten. Sæther (2015) viser også til at treneren må legge til rette for strukturerte treninger, samtidig som treneren må være en god instruktør og veileder, se hele individet, og være en god rollemodell, og på den måten utvikle kompetansen og ferdigheten som fins i den enkelte utøver. Dette prosjektet adresserer nettopp disse elementene i form av hvordan en trener på toppnivå skaper strukturerte treninger gjennom rammefaktorene og påvirker spillerne sine, nettopp for å utvikle dem som fotballspillere.

2.3 Treningsfeltet som arena for caset

Dette caset handler om trenerens rolle på treningsfeltet, og påkrever derfor en beskrivelse av treningsfeltet, og da en typisk økt (se vedlegg 1 for øktplan). Denne beskrivelsen baserer seg på mine observasjoner av treningsfeltet, og uttalelse fra trenere i det aktuelle caset.

På nevnte felt var alltid treningsøktene planlagt på forhånd i detalj, i forhold til hvem som skal gjøre hva, hva skal de gjøre, hva jobber de med i dag, hvem som er på hvilket lag, og hvordan rammefaktorene ser ut. Dette laget startet hver trening med oppmøte i garderoben, og her skiftet spillerne og forberedte seg til dagens økt. Treneren kunne velge å gå gjennom dagens økt, gå gjennom tidligere kamper, bare prate løst med spillerne, eller kombinasjoner av disse avhengig av trenerens intensjon i den gitte garderobesituasjonen.

Treningsøkten startet med oppvarming, som regel under ledelse av assistenttrener, og da gjerne i form av en skadeforebyggende øvelse uten ball, etterfulgt av en pasningsøvelse uten motstand der spillerne øver tekniske ferdigheter isolert. Hovedtrener observerte som regel under oppvarmingen, og snakket med spillere og støtteapparat etter behov. Etter en oppvarmingsdel på omtrent 20 minutter tok hovedtrener over økta, og gjennomførte som regel 1-2 deløvelser før de gikk i vanlig spill mot to mål. Disse deløvelsene kunne være possessionøvelser, der hensikten var å skape modifisert variant av det vanlige spillet, for eksempel med overtallspill, eller spill med små mål i hjørnene framfor midt på. Deløvelsene kunne også være spillrelaterte avslutningsøvelser der hensikten var å øve på angrepsspill og få avslutninger på mål, eller det kunne være såkalte "shadow" øvelser der hensikt var å øve kamprelaterte bevegelsesmønstre, både med eller uten motstand, for å øve samhandling. Etter deløvelse var det som regel en spilldel, der det ble variert mellom å spille på relativt stor bane (for eksempel 7 mot 7 på 60x40m) til en mindre bane (for eksempel 4 mot 4 på 40x25m) avhengig av hva intensjonen var med spilløkten og treningsøkten som helhet. Hovedtrenerens rolle i både deløvelsene og spillet var, assistert av trenerteamet sitt, å lage gode øvelser som ga øving, samtidig som treneren instruerte, veiledet og forsøkte å motivere sine spillere. Etter endt spilløkt var som regel treningen ferdig og alle forlot treningsfeltet, med mindre spillere var igjen for å (1) trene mer på egenhånd, (2) prate med trenerne (3) tøy og drive skadeforebyggende. Dette er den settingen som jeg i mitt forskingsprosjekt har forsøkt å forstå trenerrollen og dens pedagogiske virke innenfor. Hensikten med dette prosjektet har vært å undersøke treneren i spillsituasjoner og det er i så måte alle øvelser med motstand som har blitt studert. Oppvarmingsøvelser og tekniske øvelser uten motstand har vært en del av øktene, og kan sees som produktive øvelser til sitt formål, men er ikke satt i stort fokus under dette prosjektet.

3.0 GCA – en spillsentrert tilnærming til ballspill

Game Centered Approach (GCA) er, i følge Harvey & Jarrett (2014) en pedagogisk tilnærming som har til hensikt å gi en spill og spillersentrert tilnærming til øving av idrett. GCA er et samlebegrep for pedagogiske modeller (TGFU, PP, TGM, GS) som er konstruert for å bruke spill som undervisningsform (Oslin & Mitchell, 2006). GCA har til hensikt å utvikle ferdigheter i et helhetsperspektiv, og herunder styrke spillernes taktiske evner, spillforståelse, beslutningstaking og da den totale evnen til å løse spillsituasjoner (Oslin & Mitchell, 2006). Samtidig tar den også sikte på å fremme økt motivasjon hos spillerne (Harvey & Jarrett, 2014). I følge Dyson, Griffin & Hastie (2004) setter GCA spilleren i sentrum av undervisningssituasjonen framfor underviseren, der spilleren står til ansvar for å gi mening til og lære i den spillrelaterte konteksten. Underviserens oppgave vil i denne sammenhengen bli å fasilitere spillsituasjonen for å legge til rette for spillernes læringsmuligheter i et helhetlig ferdighetsperspektiv.

3.1 GCA på praksisfeltet – hvordan?

Spill som øvings- og undervisningsform bygger på et par prinsipielle faktorer. Spill kan, for det første, bli modifisert, for eksempel ved å endre reglene eller antall spillere for forsterke spesifikke taktiske elementer eller gjør spillsituasjoner mer håndgripelig for spillerne. Hensikt er det da at det modifiserte spillet skal kunne representere den originale spillformen, men gi mer repetisjon av taktisk involveringer og beslutningstaking (Griffin, Brooker & Patton, 2005). For det andre vil spillet kunne gi en arena for tilbakemelding som er svært relevant for spilleren, da den konkrete spillsituasjonen vil kunne gi mening og forståelse for både taktiske og tekniske elementer direkte i den gitte spillsituasjonen (Corbin, 2002). I dette modifiserte spillet vil spørsmålstilling være en nøkkelfaktor for underviseren (Wright & Forrest, 2007), og gjennom slike spørsmål og refleksjon i spillsituasjoner vil spillerne øve beslutningstaking og taktisk forståelse i en konkret spillkontekst.

3.1.1 Prinsipper for den modifiserte spillsituasjonen

Thorpe & Bunker (1997) viser i sin modell for læring av spill til fire pedagogiske prinsipper som er tenkt å fostre spillkompetanse. *Sampling* er det første prinsippet og innebærer at spillerne samler erfaringer fra flere typer spill, for å kunne se forskjeller og likheter mellom spillene, og skaffe seg bevegelseserfaring. Tan, Chow & Davids (2012) viser til at taktiske

elementer fra et spill kan overføres til et liknende spill, for eksempel mellom fotball og landhockey, da begge er invasjonsspill og bygger på de samme elementene.

Det neste prinsippet er *representation* som går ut på å lage modifiserte varianter av spillet, med samme taktiske struktur som helhetsspillet (Thorpe & Bunker, 1997). Man søker ved dette prinsippet, i følge Mandigo et al. (2007), å designe spillvarianter som skal lede spilleren inn mot spesielle bevegelsesmønstre, som er tilpasset spillerens nivå, men at det helhetlige spillet alltid skal ligge som grunnlag. Et eksempel er hvordan man i baseball kan trene med kun en base å løpe til, for så å legge på flere baser når spilleren forstår sammenhengen mellom slaget og hvor han skal løpe (Mandigo et al., 2007). Man er dog avhengig av å få til riktige betingelser i sitt modifiserte spill, for at taktisk kompetanse skal la seg overføre til helhetsspillet (Harvey, 2009).

Det neste prinsippet om *exaggeration* bygger videre på det forrige prinsippet og viser til hvordan underviser kan velge ut fokusområde i en spillsekvens, for så å sette opp scenarioer ved å legge inn betingelser, som forsterker fokusområdet (Thorpe & Bunker, 1997). Å spille tennis på halvbane forsterker bruken av korte slag, og viktigheten å plassere ballen i bredden (Mandigo et al., 2007). Tan et al. (2012) poengterer at slike strategier for *exaggeration* manipulerer spilleren gjennom å forsterke spesielle typer taktiske bevegelsesløsninger, uten å bli verbalt artikulert av en underviser.

Tactical Complexity er det siste prinsippet og viser til viktigheten av å skape spillformer som utfordrer spilleren på sitt taktiske nivå (Thorpe & Bunker, 1997). Der nybegynnere kan delta i spillformer med færre elementer og forholde seg til, bør dyktige spillere utfordres i stadig mer komplekse spillformer, og også få sin taktiske forståelse utfordret av underviser, samtidig som de søker stadig mer utfordrende bevegelsesløsninger i spillmiljøet (Tan et al., 2012). Samspillet mellom disse prinsippene utgjør essensen i hvordan GCA tilnærmer seg læringsaktiviteter i følge Mandigo et al. (2007).

3.2 Pedagogens rolle i GCA

Underviserens oppgave ved bruk av GCA er å skape spillsituasjoner der spilleren får øving i å løse taktiske problemer og får dermed økt sin taktiske kompetanse og evne til å ta gode beslutninger i spillsituasjoner (Griffin et al., 2005). Denne tilnærmingen gir føringer for den

pedagogiske innfallsvinkelen som underviseren velger (Dyson et al., 2004). I følge Wright & Forrest (2007) er spørsmålstilling det pedagogiske nøkkelverktøyet i GCA. Det er gjennom spørsmål spilleren får reflektert omkring taktiske scenario i spillet, men et viktig poeng ligger da i at spørsmålet må være så åpent at spilleren får vurdere og velge, framfor at et spørsmål gir en spesifikk respons. Slike spørsmål må brukes slik at spilleren får informativ feedback relatert til praktiske situasjoner i følge Griffin et al. (2005), og de viser til at spørsmålstillingen derfor bør komme i den praktiske situasjonen slik den ser ut der og da. I følge Gréhaigne, Godbout & Bouthier (2001) kan slike spørsmålstillinger potensielt gi en læringseffekt for flere enn den enkelte spilleren, da verbaliseringen av spillscenarioet kan gi grunnlag for refleksjon hos flere, og potensielt danne utgangspunkt for diskusjoner. Når underviseren stiller spørsmål og forsøker å skape taktisk refleksjon bør det ta utgangspunkt i spesifikke nøkkelpunkter som er essensielle for det enkelte spillet. I invasjonsspill bør underviser fokusere på ball og rom som nøkkelpunkter som refleksjonen ledes mot, for eksempel vil et mål om å slå 10 pasninger før avslutning kunne lede spillere inn mot å søke etter åpne rom (Storey & Butler, 2013).

Dyson et al. (2004) viser til underviseren som den viktige fasilitatoren i GCA, der underviserens jobb blir å presentere problemstillinger som spillerne skal finne svaret på. Underviseren har også mulighet til å manipulere spillkonteksten for å skape ulike forutsetninger for læring, ved å forenkle spillet, gjøre det mer utfordrende eller modifisere det. Storey & Butler (2013) viser til hvordan treneren hele tiden kan tilpasse spillet for å skape miljøer der spillerne må tilpasse seg og dermed endre sin adferd over tid. Et eksempel de bruker er hvordan en trener som ønsker å få fram driblere kan skape spillforhold som gir få spillere på banen og romforhold som gir mange 1vs1 situasjoner. Treneren i GCA ønsker å forenkle og tydeliggjøre spillsituasjonen, for dernest og gradvis gjøre den mer kompleks og dermed legge til rette for stadig nye bevegelsesløsninger. I følge Dyson et al. (2004) innehar spilleren en viktig rolle her, da denne metodikken krever at spilleren er aktiv i sin egen læring og er ansvarlig for valg og beslutninger som tas. Utfallet av en spillsituasjon står og faller på spilleren valg, og det er spilleren ansvar å lære av utfallet. Både Storey & Butler (2013) og Dyson et al. (2004) understreker viktigheten av at underviser engasjerer spillerne i organisering av spillaktiviteten, og tar med spillerne må avgjørelser omkring utforming av spillet og hvilke problemstillinger og mål som bør jobbes videre med.

3.3 Hvorfor GCA?

Flere forskningsprosjekter har vist ulike hensikter med GCA som metode.

Griffin & Patton (2005) viser for eksempel til at eksperter i spillidretter tar raskere avgjørelser, tar til seg mer informasjon fra omgivelsene og har en høyere taktisk forståelse enn ikke-eksperter. Det poengteres at dette er ferdigheter som gjør seg svært gjeldende i spillsituasjoner. Studier av barn har faktisk vist at spill som tilnærming kan bidra til utvikling av både spilleforståelse og kreativitet (Memmert & Roth, 2007).

Ifølge Werner, Thorpe & Bunker (1996) vil en spillsentrert tilnærming til ballspillopplæringen kunne gi en dypere forståelse for selve spillet enn tradisjonell ferdighetsøving da den i større grad ivaretar et holistisk ferdighetsbilde der det taktiske og tekniske kommer til syne i selve spillsituasjonen. Harvey & Jarrett (2014) viser til at komparative studier av tekniske og taktiske tilnærminger ikke har vist noen signifikant forskjell på utvikling av for eksempel tekniske ferdigheter med ball. Faktisk så har MacPhail, Kirk & Griffin (2008) vist en gjensidig avhengighet mellom tekniske og taktiske ferdigheter, der spilleren gjennom spillet lærer (a) å kaste ballen, og (b) bevege seg i riktig posisjon for å ta imot ballen, og dermed kan ikke disse to elementene sees som motsetninger, men snarere som komponenter som styrker hverandre i spillkonteksten.

Flere studier har vist positive relasjoner mellom GCA og et mestringsorientert læringsklima, samtidig som spillere ofte opplever spillesentrerte treningsøkter som mer morsomme og mer motiverende enn tradisjonell ferdighetsøving, både i skolekonteksten og toppidrettskontekst (Harvey & Jarrett, 2014). Når det gjelder underviserens oppfatning av GCA har Wang & Ha (2013) vist at flere grupper lærere har opplevd metoden som positiv, blant annet på grunn av muligheten til å gi en arena der utøvere med ulikt ferdighetsnivå kan operere sammen, og der de kan få positive opplevelser. I tillegg opplever de GCA som en metode med potensiale til å skape høyt aktivitetsnivå med gode muligheter for ferdighetsøving.

3.4 utfordringer ved GCA

I forskningen som er gjort på GCA er den noen som har støtt på potensielle utfordringer.

Forrest, Wright & Pearson (2012) opplevde, i sine undersøkelser i skoleverket, at elever som er nye til GCA kan oppleve det som ukomfortabelt at ansvaret for å finne løsninger blir lagt på dem framfor underviseren da det avviker fra den tradisjonelle ballspillopplæringen de er

vant til. Britiske crickettrenere opplevde GCA som krevende da manglende pedagogisk kunnskap, og manglende støttelitteratur var et problem. I tillegg var det svært utfordrende for trenerne å bruke spørsmål for å skape taktiske refleksjoner, og det understrekes at de som utdanner lærere og trenere i GCA ikke bør undervurdere kompleksiteten i undervisningsmetoden, da crickettrenere opplevde at mye erfaring og øving var nødvendig for å beherske metoden (Roberts, 2011). Også Harvey & Jarrett (2014) viser til at mange undervisere opplever en tradisjonell tilnærming som enklere å gjennomføre, da de opplever mer kontroll over undervisningssituasjonen, blant annet fordi en tradisjonell tilnærming er det de har mest erfaring med. Forrest et al. (2012) fant at idrettslærere opplevde vanskeligheter ved å undervise i spill når de stilte reflekterende spørsmål, spesielt når svarene avvek fra det de hadde sett for seg som svar. De slet med å tilpasse seg de nye løsningene elevene kom med, da de følte seg uforberedt, uten mulighet til å gi passende responser på elevenes løsninger.

4.0 Dynamisk systemteori – å forstå praktisk læring

Dynamisk systemteori har potensiale til å forklare både hvordan motoriske ferdigheter og taktiske spillferdigheter læres (Renshaw, Chow, Davids & Hammond, 2010). Davids et al. (2005) hevder at DST kan brukes godt til å forstå lagballspill da koordinering av både organismen og sosiale system kan forklare mekanismene for intern ballteknisk koordinering, men også koordinering med tanke på seg selv, ballen, medspillere og motspillere i et sosialt system. De hevder at gjennom DST vil man kunne skaffe til veie innsikt i hvordan både tekniske og taktiske ferdigheter utvikles hos ballspillere.

Utgangspunktet for teorien er at den menneskelige organismen som et dynamisk system er i et kontinuerlig samspill med miljøet rundt seg, og det er i relasjon med dette miljøet at kroppen lærer (Van Gelder & Port, 1995). Denne læringen skjer gjennom at frihetsgrader, eller ”constraints” (heretter begrensinger) avgjør hvilke mulige handlinger individet kan gjennomføre, og dermed påvirker hvilke bevegelsesløsninger individet gjør, og dermed også ikke gjør. Et dynamisk system, altså organismen, vil søke å organisere seg og skape stabilitet i systemet, gjennom å tilpasse seg disse begrensningene (Newell, 1986), og samspillet i disse begrensningene vil da skape produktive bevegelser og målrettet adferd (Renshaw et. al, 2010).

4.1 Den selvorganiserende organismen

Prosessen omkring selvorganisering av kroppen som system, et system som består av 800 muskler som virker over 100 ledd, gir grunnlaget for hvordan man kan forstå læring av motoriske ferdigheter. Begrensningene og muligheten som ligger menneskelig bevegelse kan nemlig sees som et selvorganisert system, i den grad det organiserer seg selv uten ytre spesifikasjoner (Hopkins & Butterwork, 1997). Bevegelser dannes i så måte som følge av komplekse systemer i kroppen og omgivelsene, altså av begrensninger ved kroppen og omgivelsene som gir ulike muligheter til bevegelse (Newell, 1986). Magil (2001) viser til hvordan selvorganisering skjer i overgangen fra gange til løping ved at omgivelsene til en gående person skifter slik at den tilbøyelige handlingen blir å løpe. Fra et stabilt system som er gange, vil en skiftende begrensning i omgivelsene gjør samspillet mellom gange og omgivelsene til et ustabilt system. Organismen vil selvorganisere seg ved at kroppen begynner å koordinere løpebevegelser for å skape et stabilt system mellom organisme og

omgivelser. Denne selvorganisering er ikke tilfeldig, men skjer innenfor et gitt rammeverk som påvirker bevegelsesløsningen.

4.2 Rammeverket - oppgave-, miljø- og individbegrensninger

Newell (1986) søkte å skape et rammeverk for hvilke handlingstilbøyelser organismen valgte å gjennomføre på bakgrunn av persepsjonen, for å kunne forstå hvordan disse påvirker individets gjennomføring av spesifikke oppgaver. Han mente at frihetsgradene i organismen som gir muligheter og begrensninger til handling, lar seg kategoriserte. Handling foregår da i et samspill mellom begrensninger i oppgaven som skal gjennomføres, begrensninger ved miljøet og begrensninger ved selve individet.

Begrensninger ved individet viser til unike strukturer ved hvert enkelt individ som muliggjør eller avgrenser handlinger. Dette kan være både fysiske, kognitive og emosjonelle faktorer, og Renshaw et al. (2010) eksemplifiserer ved å vise til hvordan høye basketballspillere med større sannsynlighet vil gå for dunking og rebound enn korte basketballspillere, som mest sannsynlig heller vil skyte fra distanse. Begrensninger i miljøet viser til hvordan ulike ytre faktorer i omgivelsene begrenser handling, for temperatur, underlag, støy. En annen viktig miljøbegrensning er sosial påvirkning, som innebærer forventninger lagt på individet fra grupper og kulturen i tilknytning til individet (Newell, 1986). Tan et al. (2012) hevder at oppgavebegrensninger er den kategorien der en underviser kan påvirke mest. Begrensninger ved oppgaven innebærer ifølge Newell (1986) ting som mål for oppgaver, regler for oppgaver, design av læringssted (eks. banestørelse) og tilgjengelig utstyr. Dette er faktorer som en underviser kan manipulere for å ta bort eller styrke gitte begrensninger for å forsøke å skape ønskede bevegelsesløsninger. Renshaw et. al (2010) påpeker at vi snakker om et samspill mellom de ulike begrensingskategoriene, som er med å selvorganiserer individet for å skape målrettet adferd.

4.3 Læring i dynamisk systemteori

Ved dynamisk systemteori skjer læring for individet i et samspill med læringsmiljøet, altså begrensninger ved individet samhandler med oppgave- og miljø begrensninger. Den lærende er avhengig av å bruke sin persepsjon for å skaffe seg mest mulig tilgjengelig informasjon for å kunne handle i læringsmiljøet. Alle sanser er med på å gi individet informasjon om hvordan oppgave og miljø til en hver tid ser ut, samtidig som man gjennom å handle i en stadig

skiftende oppgavesetting også skaffer til veie ny informasjon ved at ny informasjon stadig gjøres tilgjengelig gjennom perspesjon (Davids, Button & Bennett, 2008). Når bevegelser over tid begynner å skape koblinger mellom persepsjonen av informasjonen i læringsmiljøet og individets handling vil læring skje, da individet ved neste inntreden i det samme miljøet vil søke etter den samme informasjonen og søke å skape de samme koblingene. Organismen lærer altså å gjenkjenne informasjon fra begrensninger i oppgave og miljø, fra kjente situasjoner der organismen tidligere vært, for så å søke å gjenta eller unngå situasjonen basert på erfaring. Læringen skjer da utifra et samspill mellom individet og den reele kontekten man øver i (Renshaw et al., 2010) Fra et pedagogisk perspektiv vil underviserens rolle i størst mulig grad dreie seg om å påvirke begrensningene, da spesielt oppgavebegrensningene, for å forsøke å framprovosere ønskede handlingstilbøyelser. Det handler da om å guide utøveren mot relevant informasjon, ved å påvirke oppgave, individ eller miljø, og dermed påvirke handling i retning av å skape koblingen mellom persepsjon og handling (Davids, Williams, Button & Court, 2001). Et viktig perspektiv for pedagogen er at det er viktigere hva som blir persept, enn hvordan, og den lærende må i størst grad oppdage tilgjengelig informasjon, framfor å bearbeide det man perseperer, da det selvorganiserte systemet ikke krever kognitiv bearbeidelse (Gibson, 1979). I følge Davids et al. (2001) vil pedagogens oppgave handle om å legge til rette for gode læringssituasjoner der bevegelsesløsningen styres av begrensninger, i form av de betingelser og krav pedagogen legger for oppgaven som skal gjennomføres.

4.4 Dynamisk systemteori og læring i fotball

I en taktisk kompleks idrett som fotball kreves det relativt komplekse koordineringsprosesser for å skape effektiv handling, både internt i spilleren og mellom spillere. Handlinger som pasninger og driblinger skal både ta hensyn til individets fysiologiske begrensninger, men også de stadig skiftende mulighetene og begrensningene i omgivelsene i form av ballen, medspillere og motspillere (Davids et al., 2005). Gréhaigne, Bouthier & David (1997) viser til at i et dynamisk system perspektiv er det tre problemer spillerne må forholde seg til for å effektivt kunne handle som individ og lag. De må forholde seg til problemer knyttet til: (1) tid og rom som stadig skifter, (2) skaffe til veie nok informasjon for å utnytte rommet som fins, (3) forholde seg til begrensninger regulert av sitt eget lags system som skal sørge for koordinering i kollektivet. Den individuelle spilleren må i så måte forene sine handlinger med kollektivets forventninger til handling, og akseptere andres handling som en del av en

enhet som er laget. Davids, Button & Bennett (2004) støtter dette ved å vise til at et handlingsvalg i fotball er basert på begrensinger relatert til posisjon, bevegelser og tempo hos en selv, medspillere og motspillere. Davids et al. (2005) poengter dog at også andre faktorer som fysisk form, ferdighetsnivå, skader eller andre informasjonsfaktorer i omgivelsene spiller inn i det dynamiske systemet som er spilleren handling.

Et slikt dynamisk perspektiv på fotballspilleren handlinger får implikasjoner for trenerens metodikk i følge Davids et al. (2005). De viser til at et dynamisk system perspektiv gir en tydelig indikasjon på at treneren bør legge vekt på oppdagende læring, der erfaring gjennom å løse oppgaver for å finne ut hva som fungerer og ikke fungerer, sees om essensielt for å skape koblinger mellom informasjon fra spillsituasjoner og effektive handlinger. Gréhaigne et al. (1996) beskriver prosessen fotballspilleren går gjennom slik; man tar til seg informasjon fra omgivelsene, for deretter å lage seg handlingsplaner for mulige løsninger på en spillsituasjon. Deretter velger spilleren en løsning, og koordinerer sine bevegelser ut i fra sine forutsetninger for å gjennomføre sin løsning. Deretter vil spilleren evaluere utfallet av situasjonen, og bruke den informasjon til når handlingsplaner lages i neste liknende situasjon. Vi lærer da ved å repetere bevegelser som nesten er like de forrige, men erstatte dem med nye og bedre bevegelsesløsninger. Oppdagende læring forsterker i følge Davids et al. (2005) denne informasjonssøkeprosessen gjennom at spilleren står friere til å søke og utnytte gunstig informasjon, sammenliknet med når treneren dikterer hvordan ting skal gjennomføres. Det er viktig å nok en gang poengtere at man ikke her snakker om en kognitiv bearbeidelse, men om et selvorganiserende system som koordinerer seg i forhold til omgivelsene (Gibson, 1979).

Davids et al. (2005) viser til to trenermetodiske tilnærminger til spilleren på fotballfeltet som tar vare på det dynamiske perspektivet til ferdighetslæring. For det første bør treneren i sin tilbakemelding til spillerne gi tilbakemeldinger med et ytre fokus, framfor et indre.

Tilbakemeldinger omkring utøvers egen kropp og bevegelser kan være ødeleggende for den helhetlige bevegelsen, mens et ytre fokus på ball, rom, medspillere og motspillere kan bidra til å peke ut retning for hvor det er relevant for spilleren å søke informasjon for å handle effektivt. Wulf, McConnel, Gartner & Schwartz (2002) har vist gjennom å teste læring av langpasning i fotball, at tilbakemelding som ga informasjon til spilleren om funksjonelle løsninger for å oppnå målsetningen var langt mer effektivt for læring, enn å detaljstyre spillerne i den ”korrekte” løsningen. I tillegg ble det også testet for forskjeller i mengde tilbakemeldinger, og de fant at effekten ved tilbakemelding med ytre fokus var like effektivt

om tilbakemelding ble gitt hver gang eller hver tredje gang, noe som indikerer at å la spilleren prøve selv mellom tilbakemelding med ytre fokus ikke gir noe nedgang i læringen. Treneren kan altså i følge Davids et al. (2005) avgrense mengden informasjon spilleren må persepere til en mer håndterlig mengde, ved å bidra til å styre oppmerksomheten mot ytre faktorer som kan gi utøverer relevant informasjon for løse spillsituasjoner. Grehaigne & Godbout (2014) viser til at regler, retningslinjer og prinsipper for spillet er med på begrense, guide og regulere spillernes handlinger, slik at spillernes handlingsvalg verken er tilfeldige eller helt frie, men organiserer spillernes handlingsvalg i et åpent kollektivt system som gjør at de søker mot mye av den samme informasjonen og har dermed forutsetninger for å samhandle, og løse spillsituasjoner i forhold til hverandre.

For det andre hevder Davids et al. (2005) at trenerens hovedoppgave i et dynamisk perspektiv handler om å manipulere oppgavebegrensningene, for å guide spillerne mot funksjonelle bevegelsesløsninger. Treneren utvikler oppgaver med ulike begrensninger, tilpasset spillernes individuelle begrensninger, som gir ulike situasjoner, der spillerne må persepere ulik informasjon i omgivelsene og dermed handle deretter. Treneren kan i følge Davids et al. (2005) endre reglene for spillet ved å for eksempel begrense antall touch på ball eller pasningstyper. Treneren kan også regulerer antall involverte spillere, mål for oppgaven, spillernes roller på banen, posisjoner på mål, eller benytte seg av markeringer og grenser med ulike funksjoner. Det vises blant annet til et eksempel der man gjennom å spille mot forsvarspillere med ulik løpshastighet må utforske og tilnærme seg fornuftige bevegelsesløsninger på ulike måter. Arujo, Davids, Bennet, Button & Chapman (2003) poengterer at treneren er nødt til å se ferdighetstutviklingen i en helhetlig perspektiv og tenke bevegelsesløsninger som skaper ny persepsjon-handlings koblinger i sine valg av oppgavemanipuleringer, samtidig som treneren må ta hensyn til begrensningene ved enkeltindividet og variere oppgaver og målsetninger, knyttet til den enkeltes handlingsmuligheter. Totalt sett viser Davids et al (2005) at treneren må legge til rette for at spillere skal søke informasjon og oppdage løsninger, gjennom oppgaver som begrenser og muliggjør ulike handlinger. Samtidig kan treneren gjennom tilbakemeldinger med fokus på ytre faktorer i omgivelsene hjelpe spilleren å søke mot relevant informasjon for å skape hensiktsmessige koblinger mellom persepsjon og handling, og dermed lære nye ferdigheter eller videre utvikle eksisterende.

5.0 Metode

Forskning på sosiale fenomen handler enkelt sagt om å søke svar på spørsmål eller teste ut antagelser om den sosiale verden vi lever i (Neuman, 2007). Den samfunnsvitenskapelige metoden handler i følge Johannessen et al. (2010) om hvordan man går fram for å finne svarene om vår sosiale verden og hvordan den skal analyseres og tolkes.

I dette prosjektet går jeg fram gjennom å bruke et kvalitativt casestudie som metode.

Dette kapitlet viser hvordan metoden er brukt for å svare på min problemstilling. Jeg redegjør for oppgavens vitenskapsteoretiske grunnlag og forståelsen for casestudie som metode, herunder da også observasjon og kvalitative intervju. Deretter vil jeg gi en detaljert beskrivelse av forskningsprosessen, før jeg redegjør for min analysestrategi for å forstå trenerrollen på treningsfeltet i fotball. I følge Neuman (2007) er det viktig å velge riktig analysestrategi i kvalitativ forskning, for det er først da man går fra rene beskrivende tekster til å kunne tolke og gi mening til kunnskap generert fra et kvalitativt prosjekt, slik at kunnskapen kan komme til nytte for flere enn det aktuelle fenomenet som undersøkes. Avslutningsvis i dette kapitlet vil det bli gjort en kvalitetsvurdering av dette prosjektet. Jeg vil også vise hvilke etiske hensyn som er tatt, noe Johannessen et al. (2010) mener er spesielt viktig når man berører mennesker direkte, slik som treneren i dette prosjektet.

Et viktig poeng ved dette kapitlet er at det ikke må sees som et isolert kapitel, men som grunnlaget for oppgaven helhet. Som Holme & Solvang (1996) viser til er metode ikke et mål i seg selv, men et verktøy som danner det planmessige grunnlaget for undersøkelsen, og som skal bidra til å styre hele forskningsprosjektet mot målet som er å forstå fenomenet som studeres. Problemstilling, teorigrunnlag, analyse og mine funn kommer alle som en konsekvens av det rammeverket og den tydeligheten som ligger i metodiske arbeidet. De redegjørelser som beskrives i dette kapitlet viser fundamentet for hvordan jeg har gått fram for å forstå hvordan en topptrener arbeider i spillsituasjoner på trening å skape læring av fotballferdigheter i sitt lag.

5.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag

Den vitenskapelige prosessen begynner i følge Johannessen et al. (2010) med en ide, i dette tilfellet en ide om at undertegnede ønsker å bedre forstå trenerrollen i fotball. Veien fra ide til problemstilling må dog gjennomføres, og i prosessen vil prosjektets vitenskapelige grunnlag

tre frem. Johannesen et al. (2010) viser til at undersøkelsen: (1) ontologiske perspektiv, altså forståelse av den sosiale virkeligheten, (2) epistemologiske perspektiv, altså hva man regner som kunnskap og hvordan det skaffes, (3) faglige forankring og (4) formål, bør gjøres rede for slik at man danner oppgavens grunnlag for problemstilling og dernest valgt metode. En slik refleksjon vil gjøre seg spesielt gjeldende ved kvalitative undersøkelser der forskeren gjennomfører både datainnsamling, analyse og fortolkning av data, og dermed vi forskeres forståelse av vitenskapsteorien være interessant å vite noe om.

Ontologi kan forstås som teorier om hva som konstruerer virkeligheten, mens epistemologi omhandler hvordan mennesker generer kunnskap om verden omkring dem (Lewis-Beck, Bryman & Liao, 2004). Lewis-Beck et al. (2004) hevder at ontologien er uunngåelig linket til epistemologien, og derfor vil det være lite hensiktsmessig å diskutere disse perspektivene separat. Jeg vil derfor diskutere mitt vitenskapsteoretiske grunnlag for med denne uunngåelige linken som grunnlag. Johannesen et al. (2010) hevder at vi kan dele epistemologien i to retninger, empirisme og rasjonalisme. De hevder at et empiristisk perspektiv vil ta utgangspunkt i at kunnskap dannes gjennom hva vi kan observere og sanse, mens det meste annet er spekulasjoner. Et rasjonelt perspektiv på sin side hevder at det kan ligge krefter og strukturer bak det sosiale liv som man ikke kan observere, men rasjonelt forklare og trekke logiske slutninger rundt. I et forskningsperspektiv kan dette sees som posisjonene nominalisme og realisme i følge Lewis-Beck et al. (2004), der nominalisme hevder at virkeligheten består av hendelser, der kun individer kan handle. Realisme på sin side svarer til rasjonalismen i den forstand at den anerkjenner at det fins elementer ved den sosiale verden som ikke lar seg observere. Videre hevder Lewis-Beck et al. (2004) at når disse perspektivene sees i sammenheng med de ontologiske posisjonene materialisme og idealisme, gir dette ulike posisjoner forskeren kan ta som danner grunnlag for en forståelse av den sosiale verden.

I dette prosjektet er den fotballtrenerens pedagogiske virksomhet på fotballfeltet som er i fokus, vi snakker altså her om menneskelige relasjoner og handlinger i en fysisk kontekst. Treneren leder, kommuniserer og handler sammen med sine spillere for å skape god fotballaktivitet og en god lærings situasjon. Dette er handling man kan høre og se, altså sanse, og dermed kan et empirisk perspektiv, slik Lewis-Beck et al. (2004) beskriver det være gunstig. Observasjoner gir her grunnlag for å danne konsepter og generalisering i form av å redegjøre for det man sanser. Samtidig ligger det planlegging og tankevirksomhet bak en treners handling på feltet, som gjør at ulik forståelse kan knyttes til en treners handlinger.

Lewis-Beck et al. (2004) beskriver substansialisme som en posisjon som vektet det empiriske, samtidig som den aksepterer at ulike mennesker kan tolke virkeligheten forskjellig. Denne vitenskapsteoretiske posisjonen gir meg som forsker mulighet til å ikke bare observere og konstruere mening omkring trenerpraksisen, men også inkorporere trenerens forståelse av egen praksis. Subjektivisme og rasjonalisme legger hovedvekt på menneskers tanker og tolkning av verden, framfor hva som lar seg observere (Lewis-Beck et al., 2004), og kan slik sett sees som ugunstige posisjoner for å studere et praksisfelt der observerbar menneskelig handling gjennom, spesielt gjennom trenerens rolle i spillsituasjoner, utgjør fenomenet som skal studeres.

Forskerens faglige utgangspunkt kommer gjerne som følge av bakgrunn og utdanning i følge Johannesen et al. (2010) og vil gi klare føringer for prosjektets innhold, da det sier noe om både struktur og vektning av ulike faktorer i forbindelse med undersøkelsen. I kraft av mine 8 år som fotballtrener, samt trenerutdanning i regi av NFF og en bachelor i trenerrollen, med påbegynt master i idrettsvitenskap, står jeg i en posisjon som forsker der jeg studerer et mitt eget felt. Paulgaard (1997) poengterer vanskeligheten ved å skaffe seg en analytisk distanse innenfor eget felt, samtidig som det svært vanskelig å virkelig forstå et fremmed felt. Min posisjon og forskerrolle på fotballfeltet vil drøftes mer inngående senere i kapitlet.

I følge Johannesen et al. (2010) er det viktig for hvilke metodiske valg som tas, å ta hensyn til oppgavens formål. Dette prosjektet har til hensikt å forstå hvordan en trener i norsk toppfotball arbeider i spillsituasjoner på sitt treningsfelt, med tanke på å skaffe til veie kunnskap som andre trenere eller undervisere kan dra nytte av. I følge Johannesen et al. (2010) ligger kjernen i et slikt formål da i å kartlegge kvalitetene- og det typiske for fenomenet, og da gjerne forsøke å skaffe seg en helhetlig forståelse, slik at fenomenet ikke reduseres til noen få kjennetegn.

På bakgrunn av disse refleksjonene omkring vitenskapsteoretisk grunnlag, forskerens faglige grunnlag og prosjektets formål, er et kvalitativt casestudie som kombinerer observasjon og kvalitative intervju valgt for å svare på problemstilling og dermed søke å skape en bedre forståelse av trenerrollen i fotball.

5.2 Casestudiet som metode

Yin (2009) omtaler et casestudie som en empirisk undersøkelse av et fenomen i dets reelle kontekst, enten i form av et case eller flere case. Shaw (2006) viser til at et case blant annet kan omfatte å studere et individ, spesielle hendelser, organisasjoner eller spesielle steder. I følge Yin (2009) kjennetegnes er casestudie ved at man søker å samle inn så mye informasjon som mulig om en eller få enheter, slik at man kan få inngående kjennskap til det enkelte caset. Dette sammenfaller godt med intensjonen for mitt prosjekt om å avdekke topptrenerens pedagogiske praksiser i spill på trening, da dette er kunnskap fra praksisfeltet som det, som nevnt innledningsvis, er forsket lite på. Ved å studere et case får jeg i stor grad muligheten til å komme dypt i den pedagogiske virksomheten innenfor rammen av dette prosjektet. Dette prosjektet vil være det Yin (2009) kaller et enkeltcasestudie med en analyseenhet, da det er en trener i norsk toppfotball som studeres, altså kun et individ, noe som ble valgt på grunn av muligheten til å kunne få en dypere forståelse av praksis, framfor en mer overfladisk forståelse av flere analyseenheter eller case. I følge Yin (2009) gjennomføres gjerne casestudier ved hjelp av observasjoner og kvalitative intervju, og han påpeker at det vil være en fordel å benytte seg av flere metoder i et casestudie for å kunne samle så mye og detaljert data som mulig. Jeg har valgt kombinere observasjoner av trenerpraksis, med intervju og feltsamtaler med den aktuelle trener for å danne meg et så godt bilde som mulig av kompleksiteten i en treners arbeid på praksisfeltet.

Yin (2009) viser til fem ulike måter å tilnærme seg studier av enkeltcaser. Kritiske casestudier søker å kritisk vurdere et case ut i fra tydelige teoretiske antagelser. Uvanlige casestudier søker å studere spesielle tilfeller, mens vanlige casestudier begriper seg på hverdagssituasjoner. Man har også avslørende casestudier som studerer fenomen som den sosiale vitenskapen tidligere ikke har begitt seg innpå, for eksempel grunnet tilgang. Den siste formen er longitunelle studier som sammenliknet et case med seg selv på to ulike tidspunkt. Harvey & Jarrett (2014) har som tidligere vist at det er forsket svært lite på hvordan GCA og da spill som undervisningsform utøves på praksisfeltet, samtidig som treningsfeltet i fotball er en hverdagslig ting som hvem som helst har tilgang på. Slik sett kan man si at mitt prosjekt beveger seg i grenselandet mellom et vanlig casestudie og et avslørende, da jeg søker å belyse hverdagslige fotballpraksiser som har vært lite belyst tidligere.

5.2.1 Observasjon som metode

Observasjon som kvalitativ metode handler om den kunnskapen som ligger utenfor begrensningene i hva mennesker sier, nemlig hva mennesker gjør. Observasjon handler om å forstå menneskelig og mellommenneskelig adferd og handling, i situasjoner som gjerne er så komplekse at man må observere de direkte for å skape en forståelse (Johannessen et al, 2010). Johannessen et al. (2010) poengterer at observasjon som forskning skiller seg fra det vi i dagligtale kaller observasjon ved at forskningen er satt i system der analyseenheter kan studeres i sin naturlige setting på et spesifikt felt, både på mikro, meso og makronivå.

Dette prosjektet studerer en enkelt topp trener og kan dermed sees som et prosjekt som søker å observere pedagogiske praksiser på det Johannessen et al. (2010) kaller mikronivå, da det er individet som studeres i relasjon til sitt felt og omgivelser. Ved å observere hvordan treneren gjennomfører trening og gir tilbakemelding til sine spillere får jeg et innblikk i det som faktisk skjer på treningsfeltet, framfor hva trenerne mener skjer, noe som gir meg best mulig svar på min problemstilling. Jeg får høre trenernes dialog med spillerne, jeg får se treningsaktiviteten og jeg får se hvordan spillerne responderer på den.

Jeg har i dette prosjektet valgt det Johannessen et al. (2010) kaller tilstedeværende observasjon, som innebærer at man i liten grad deltar i samhandlingen som man studerer, men man observerer som forsker, samtidig som man engasjerer seg gjennom samtaler for å få utdypende forståelse for det man observerer. Denne metoden har latt meg både se hva som skjer, og samtidig spørre trenerne om hva som skjer slik at jeg kan forstå hvilke forutsetninger som ligger til grunn for den pedagogiske virksomheten.

I følge Andersen (2005) omhandler pedagogisk forskning blant annet hvordan forutsetninger og betingelser danner grunnlag for pedagogisk virksomhet, samt hvordan pedagogens forestillinger, vurderinger og handlinger kommer til syne i pedagogisk virksomhet. Andersen (2005) påpeker at for å studere pedagogisk virksomhet, slik som trenerrollen i dette tilfellet, er observasjon den vanligste metoden. Dette fordi man får sett hva som skjer i praksis, da det ikke nødvendigvis er så enkelt å avdekke en systematisk sammenheng mellom pedagogens intensjoner, pedagogens handling og hva som kommer ut av pedagogens virksomhet i form av læring og resultater. Andersen viser videre til at selv om observasjon gir stor nærhet til konkret handling, er det ikke den eneste metoden for å studere pedagogisk praksis, så andre metoder kan gjerne brukes for å styrke observasjoner, da utfordringen med rene observasjoner er entydigheten i at det kun er adferd som ligger til grunn for antakelser omkring praksisen. I

dette prosjektet vil det muntlige samtalen, som nevnt tidligere, være verktøyet som skal kartlegge motiver og meninger bak de praksisene som observeres, både gjennom feltsamtaler og kvalitative intervju. Dette for å gi en mer helhetlig bilde av topptrenerens praksis på fotballfeltet.

5.2.2 Intervju som metode

Kvale & Brinkmann (2009) beskriver det kvalitative intervjuet som en samtale med formål og struktur, der formålet er å forstå eller beskrive noe. Et intervju foregår som regel som en dialog mellom en intervjuer og en informant, der intervjuer har kontroll på situasjonen gjennom å stille spørsmål og følge opp svar. Kvalitative intervjuer egner seg meget godt til å avdekke menneskers erfaringer og meninger, samt få fram nyanser og kompleksitet i sosiale situasjoner. Det er med denne bakgrunnen intervju har blitt valgt som metode i dette prosjektet. Intervjuet gir mulighet til å komme forbi den trenerpraksisen man kan se med det blotte øyet, og skape en dypere forståelse for trenerens valg og begrunnelser for egen praksis, noe som gjøre at fotballaktiviteten kan sees i en mer helhetlig sammenheng. Styrken i det kvalitative intervjuet ligger i følge Holme & Solvang (1996) nettopp i nærheten til samtalen og den hverdagslige praksisen, som dette prosjektet søker å avdekke. Intervju som metode kan stå godt alene, men kan også fungere som en supplerende metode til andre metoder for å se et fenomen fra flere synsvinkler (Johannessen et al., 2010), slik som i dette prosjektet der det kombineres med observasjoner.

Man skiller mellom ustrukturert, semistrukturert og strukturert intervju. Det ustrukturerte stiller åpne spørsmål ut ifra og lar informantene styre retningen derifra. I et semistrukturert intervju har forskeren en intervjuguide med tema og konkrete spørsmål, men forskeren kan variere rekkefølgen og la informanten spore av for å så hente han inn igjen. I et strukturert intervju er det fastlagte spørsmål med svaralternativer som forskeren krysser av for (Johannessen et al., 2010). Jeg har valgt å benytte meg av semistrukturert intervju som skal gjennomføres før og etter observasjonsperioden. Intervjuet i forkant danner grunnlaget for å forstå trenerens forståelse av fotball som spill, og gir med som forsker en forståelse av konteksten jeg skal studere. Intervjuguiden for den andre intervjuet på grunnlag av observasjonene. Det er spesielt her argumentasjonen for et semistrukturert intervju ligger, da det må ligge en hvis struktur for å belyse alle situasjonene, samtidig som treneren må få mulighet til å utdype og snakke rundt situasjonene slik at jeg kan forstå situasjonen best

mulig. En viss standardisering slik som i semistrukturerte intervju er en fordel i følge Johannesen et al. (2010) da det gir en større mulighet til å systematisere svarene og det gjør analysearbeidet også mer systematisk. Dette samsvarer godt med min teoretiske tilnærming til analysen, som jeg vil komme tilbake til i kapittel 5.5.

5.3 Min forskerrolle

I følge Nilsen (2012) er forskeren selv det viktigste instrumentet når det kommer til kvalitative studier, da forskeren både samler, konstruerer, fortolker og analyserer datamaterialet. Forskeren blir som en konsekvens av sin nærheten til det som forskes på påvirket av det som forskes på, samtidig som muligheten til å påvirke forskingsprosjektet også er en eksisterende faktor å ta hensyn til. Nilsen (2012) påpeker viktigheten av at forskeren gjør grundige vurderinger og valg hele veien og er bevist sin rolle. Jeg har gjennom å redegjøre for min vitenskapsteoretiske posisjon, min metodiske tilnærming, samt min bakgrunn fra feltet forsøkt å vise min bevissthet rundt egen forskerrolle.

Som en tilstedeværende observatør har jeg ikke deltatt i selve opplegget, men inntatt forskerrollen og observert fra sidelinjen. Min bakgrunn er som fotballtrener med spesiell utdanning innenfor yrket og 8 år med praksiserfaring som trener, altså har jeg allerede en formening om hvordan fotballaktivitet bør se ut og hvordan treneren bør opptre. Skjervheim (1996) viser til at objektivitet er ideal som vanskelig lar seg oppnå i kvalitativ forskning på grunn av balasten forskeren har med seg. Med andre ord vil min bakgrunn som trener sannsynligvis påvirke hvordan jeg ser fotballaktiviteten. Jeg er, som nevnt, det Paulgaard (1997) kaller forsker i eget felt, der min erfaring innenfor fotballen vil kunne sette meg i en posisjon der jeg letter vil kunne forstå feltet, samtidig som det vil være tilnærmet umulig for meg å analytisk distansere meg fra feltet. Min bakgrunn som fotballtrener vil potensielt gjøre det enklere for meg å forstå valg, vurderinger og handlinger på praksisfeltet, da jeg selv har vært gjennom liknende situasjoner, dog på et lavere nivå. Min bakgrunn kan også potensielt har gjort det enklere å få innpass på feltet og gitt meg mer ut av feltsamtaler og intervjuer, da treneren som informant kan uttrykke seg mer komplekst og dyptgående til meg enn en som ikke har bakgrunn fra feltet. Det er da viktig at jeg er bevist min rolle i mine undersøkelser slik at jeg forsøker å la min personlige formening om spillet påvirke mine observasjoner i minst mulig grad. I følge Paulgaard (1997) vil en for stor nærhet til feltet også kunne gjøre forskeren blind for nye elementer da man allerede er indoktrinert i feltet. Dette har vært viktig

for meg å være bevisst i mitt prosjekt, at det er jeg som forsker og ikke trener som gjennomfører min undersøkelse. Det er viktig at det er trenerens praksiser som i størst mulig grad som kommer fram, og at det i størst mulig grad er teorigrunnlaget som bli styrende for fortolkning av data, selv om det som Nilsen (2012) viser til ikke vil være mulig å komme utenom min rolle da jeg både tolker teori og data, samt samler inn datamaterialet.

Som tilstedeværende observatør deltar jeg ikke i miljøet i like stor grad som hvis jeg hadde inntatt en deltakende rolle. I følge Nilsen (2012) vil det å skape en atmosfære av tillit og gode relasjoner til de man observerer være viktig for å få den informasjonen man ønsker. Jeg opplevde at ved å stå på sidelinjen, dermed forsøke å minst mulig forstyrre aktiviteten og analyseenheten fikk jeg se et bilde av aktiviteten som framstod som autentisk med det som vanligvis foregår, noe jeg også fikk bekreftet av treneren i samtaler etter trening. Ved å innta denne rollen fikk jeg også skaffet meg oversikt, noe som var essensielt når jeg ville se helheten og relasjonene. Hadde jeg vært mer deltakende i de aktiviteten, som Johannesen et al. (2010) viser til som en annen tilnærming, og da brukt mer tid på å snakke med trenerne under økten, hadde jeg kanskje ikke fått den autentiske opplevelsen av trenerne og heller ikke fått oversikt nok til å oppfatte situasjonene og relasjonene mellom treneren og spiller i spillsituasjonene. En deltakende tilnærming kunne lat meg føle trenerpraksisen på kroppen i større grad, men min posisjon som trener og ikke spiller har nok gitt meg bedre forutsetninger for å vurdere trenerpraksis fra utsiden, sammenliknet med som deltaker der jeg nok hadde blitt et forstyrrende element mer enn noe annet.

5.4 Datainnsamling

I følge Johannesen et al. (2010) er det viktig for den kvalitative forskeren å være særdeles beskrivende i sin framstilling av forskningsprosessen, slik at leseren i størst mulig grad kan få innsikt og vurdere oppgaven pålitelighet og gyldighet. Strukturen i prosjektets datainnsamling var slik at først ble det gjennomført et intervju for å bli kjent med caset og rammene rundt. Deretter ble caset observert over en periode på 3 uker, totalt 9 treningsøkter, der mange samtaler med treneren også ble gjennomført underveis. Etter endt observasjonsperiode ble treneren intervjuet omkring observasjonene, for å komme i dybden på, samt knytte meninger og vurderinger til de konkrete observasjonene. Data generert gjennom denne prosessen har blitt bearbeidet og danner grunnlaget for analysen. Prosessen for datainnsamling er her inngående beskrevet.

5.4.1 Forarbeid

I følge Johannessen et al. (2010) ligger mye av essensen ved casestudier i at fenomenet som studeres eksiterer i sin helhet i den konteksten det studeres i. Man snakker ikke om fotballfeltet på et kontor, men man ser, opplever og erfarer fotballfeltet. For å kunne studere trenerrollen i dens rette kontekst var det derfor kritisk for meg å komme meg ut på praksisfeltet. Et utvalg klubber som falt innenfor utvalgsriteriet om å være en klubb i toppfotballen ble kontaktet pr. epost. Prosjektets case svarte positivt på denne eposten og et møte for å diskutere prosjektet ble avtalt. På nevnte møte ble rammene omkring for prosjektet diskutert og treneren ga sin endelige aksept for at jeg kunne gjennomføre mitt prosjekt hos dem, avtaler for oppstart og innledende intervju ble også gjort. Hammersley & Atkinson (1996) sier at det ofte er personen og ikke prosjektet vertene må akseptere inn på sitt felt for at man skal få innpass i et felt, og dette var også trenerens intensjon med dette møte. Etter dette møtet opplevde jeg treneren som særdeles imøtekommende og villig til å dele sine betraktninger når det måtte være.

Yin (2009) påpeker viktigheten av å være godt forberedt før man entrer et felt, og tre forberedende tiltak ble gjennomført; (1) Innledende intervju med treneren (se vedlegg 2), (2) utarbeidelse av observasjonskjema (se vedlegg 3) basert på oppgavens teorigrunnlag, (3) testing av observasjonskjema og trening på observasjon i eget lag. Som påpekt tidligere er det viktig å kjenne caset og konteksten man skal studere godt (Yin, 2009; Johannessen et al., 2010). Derfor ble et innledende intervju gjennomført med trener gjennomført der treneren både beskrev prinsipper for spillestil offensivt og defensivt, samt sin egen trenerbakgrunn, forståelse av fotballspillet og metodikk. Intervjuguiden ble utarbeidet slik Johannessen et al. (2010) anbefaler, der faktaspørsmål med konkrete svar ble valgt før nøkkelspørsmålene, som skulle gi meg en dypere innsikt, slik at treneren innledningsvis ble komfortabel med situasjonen. Trenerbakgrunn, samt prinsipper fot spill er ikke inkludert i selve analysen da dette gjør det mulig å gjenkjenne klubb eller trener, men noe av forståelsen for spillet og betraktninger om egen metodikk er inkludert i analysen. Hovedeffekten av dette intervjuet var jeg fikk etablert en kontakt med treneren og ble overfladisk satt inn i rammene for caset, noe som gjorde at jeg fikk komme tettere innpå og kommet i gang med en dialog allerede før første observasjon. Det er i følge Yin (2009) viktig med en god inngang for å kunne får mest mulig informasjon ut av et case allerede fra starten. Etter første intervju ble observasjonene av trening igangsatt.

Observasjonsskjemaet fungerer som en ramme for å operasjonalisere teorien ned til en logisk oppbygging som jeg som forsker kan bruke til samle data (Yin, 2009). I teorigrunnlaget for oppgaven er DST den styrende læringsteorien så den ble først adressert. Jeg gjorde et valg om å ikke inkludere miljøbegrensninger da det, ifølge Davids et al. (2005), i hovedsak er oppgave- og til dels individbegrensninger i form av psykologiske og emosjonelle faktorer treneren kan påvirke. Underlaget, været og slike faktorer er vanskelige for treneren å gjøre noe med, og da dette ikke er et studie av gruppens forventninger til et individs handling ser jeg heller ikke den miljøfaktoren som relevant. Altså ble det gjort en inndeling i oppgave- og individbegrensninger. Spillsituasjonen, vist i teorigrunnlaget ved GCA, er det prosjektet handler om å studere. GCA ble derfor brutt i 5 kategorier i form av de 4 prinsippene for å modifisere spill, samt trenerens foretrukne verbal tilbakemeldingsmetode i GCA. Disse 5 kategoriene utgjør til sammen treneren som verbal underviser og treneren som fasilitator av aktiviteten. Datainnsamlende protokollspørsmål som Yin (2009) kaller det ble formulert under hver kategori i to separate skjema, tilknyttet individ og oppgavebegrensninger, for å styre mitt fokus som forsker underveis i datainnsamling. For en mer inngående beskrivelse av observasjonsskjema se vedlegg 3.

I følge Yin (2009) er et viktig å trene på gjennomføre casestudiet før man i det hele tatt entrer feltet. Observasjonsskjemaet og dets operasjonaliserbarhet bør testes, samt hvordan man som forsker ser caset og hva man kan forvente av utfordringer. Det ble derfor gjennomført 3 observasjoner i løpet av en uke på et G19 lag i breddefotballen. Dette laget ble valgt på grunn av tilgjengelighet, og trenerens tilbakemelding, samt hvordan treneren fasiliterte spilløvelsene på feltet ble observert. Dette ga meg mulighet til å jusetere ordlyden i spørsmålene mine på observasjonsskjemaet slik at de ble enda mer operasjonaliserte, og kan potensielt ha hevet kvaliteten på observasjonene i de 1-2 første øktene som ble observert.

5.4.2 Innsamlingsprosessen

Jeg møtte som regel opp før treningsøktene startet, og gjennomførte hvis mulig en kort samtale med trenerne der jeg ble gjort oppmerksomhet på innholdet i den enkelte økt og hva de ønsket å legge fokus på. Dette ble gjort for å forstå bedre kunne forstå konteksten for den enkelte økt og dermed gjøre det lettere å gi observasjonene mening, må samme måte som at det første intervjuet ble gjennomført for å bli kjent med caset og observasjonskonteksten.

Underveis i treningsøktene varierte jeg min plassering mellom å stå på sidelinjen, stå bak treneren, og stå bak mål. Det var viktig for meg å ha en vinkel som gjorde at jeg kunne se aktiviteten og vurdere rammefaktorene i spillet, samtidig som jeg hadde øyne og hører på hva treneren sa og gjorde. Min posisjon tillot meg å høre hva som ble sagt, og samtidig se hva som skjedde. Dersom treneren forflyttet seg forflyttet jeg meg etter treneren for å kunne observere analyseenheten. Jeg forsøkte å være minst mulig i veien for treneren underveis i økten, for å unngå å påvirke treneraktiviteten, noe treneren også selv i avsluttende intervju uttrykte at hadde vært tilfelle. Etter treningsøktene ble det gjerne slått av en prat omkring økta der jeg eller treneren tok opp elementer ved økta, det ga meg verdifull innsikt for å kunne forstå mer av det jeg hadde observert, og dette gav spesielt en fordel med tanke på nærhet i tid mellom observasjon og mening omkring observasjon. Hammersley & Atkinson (1996) hevder at man utenfor de akademiske sirkler vil kunne møte motstand når man skal inn i et felt som forsker, men i dette prosjektet har jeg opplevd en stor åpenhet og villighet til å dele erfaringer og kunnskap, noe som har gjort at mye data er samlet inn gjennom samtalene på feltet i tilknytning til observasjonene. Jeg opplevde det Neuman (2007) viser til som fordelene ved samtaler på felten, nemlig en ekte samtale i den konkrete konteksten der treneren snakker sitt eget språk og ikke har mulighet til å gi standardiserte svar. To uker etter endt observasjonsperiode ble det gjennomført intervju, denne periodelengden ble valgt for å få nok tid til å bearbeide observasjonene, da observasjonene danne grunnlaget for intervjuet. Perioden ble ikke mer enn to uker da jeg ønsket å ha observasjonene så ferske mulig for at treneren skulle kunne gi et best mulig redegjørelse for situasjonene jeg hadde observert.

5.4.3 Dokumentering av observasjon

I følge Nilsen (2012) kan man bruke notater som skrives ned under observasjonen som datamateriale, men man kan også bruke teknologiske hjelpemiddel som video og andre opptaksenheter. Fordelen med opptak er at man kan bruke tid til analysere ved å se om og om igjen, og dermed oppdage flere detaljer, men innenfor rammen av dette prosjektet og på bakgrunn av tilgjengelig utstyr har jeg valgt å bruke feltnotater. Bruk av video er også svært synlig i følge Johannesen et al. (2010) og kan dermed virke noe hemmende på autensiteten i caset, og dermed virke mot mitt valg om å være en tilstedeværende observatør.

Jeg har gjennomført det Johannesen et al. (2010) kaller strukturerte observasjoner, der forhåndsbestemte kategorier har styrende for hva som er registrert som datamateriale. Fordelen ved dette er at det da kan gå letter å observere fordi man kun trenger å notere

stikkord og korte setninger, og dermed bruke mer tid på observere. Dette støttes av Nilsen (2012) som viser til at dersom man ikke rekker å skrive ned fulle setninger bør man bruke stikkord eller halve setninger og så skrive ned de fullstendige setningene umiddelbart etterpå så man får med seg de viktigste detaljene. Denne strukturen har blitt brukt i mine observasjoner der hva treneren gjør og sier og i hvilken kontekst, ble notert underveis i sine respektive kategorier, samt at en egen kolonne ble holdt åpen for refleksjoner underveis, som Nilsen (2012) anbefaler som en metode for å skrive ned tanker med en gang. Dette gjorde at jeg enkelt kunne sette observasjonen rett i sin koding og gi de en logisk mening i forhold til hverandre etter hvert som jeg observerte. Jeg brukte stikkordsform og korte setninger ble som nevnt brukt underveis, og notatene deretter renskrevet i umiddelbart etter hver observerte økt.

5.4.4 Gjennomføring av intervju

Intervjuguiden for oppgavens kvalitative intervju ble laget etter siste observasjon og ble som nevnt laget med observasjonen som grunnlag (se vedlegg 4). En intervjuguide benyttes i slike tilfeller slik at forskeren tar kontroll på samtalen slik at de sentrale aspektene blir klarlagt. Intervjuguiden behøver da ikke å være en slavisk guide, men danne utgangspunkt for å framskaffe informantens synspunkter og meninger, som gjerne kan gå utover den forskeren ønsker å spørre om (Holme & Solvang, 1996). Kategoriene for observasjonene dannet grunnlaget og ble fulgt nedover, men i selve intervjuet ble det hoppet litt fram og tilbake da treneren fløt mellom punktene i sin refleksjon omkring elementer ved egen trenerpraksis. Slik sett ble det som beskrevet tidligere et semistrukturert intervju.

I følge Holme & Solvang (1996) så er det fire elementer som avgjør hvordan et intervju blir: teamene, rollene, aktørene og kulissene. Ulike tema kan være vanskelig å ta opp, men i dette intervjuet opplevde jeg treneren som veldig villig til å dele, og sin egen rolle kunne virke som et tema treneren var komfortabel med å snakke om. Når det kommer til rolle er det viktig i følge Holme & Solvang (1996) å være seg bevisst at forskeren og informanten har ulike posisjoner, og at det er forskjell på hva slags informant man snakker med. I dette tilfellet var jeg svært bevisst at jeg snakket med en trener i norsk toppfotball, og jeg forsterket flere ganger at det var trenerens ekte meninger jeg ville ha fram. Jeg opplevde at etter 1 måned med observasjoner og dialog så trener meg mer som en lærevillig breddetrener enn en forsker, og slik sett opplevde jeg at maktforholdet i forhold til rolle var av en slik natur at treneren følte det som naturlig å dele og vise sin kunnskap, framfor å vise motstand mot å gå i dybden.

Holme & Solvang (1996) viser til viktigheten mellom å ikke være for ivrig som forsker samtidig, som man skal prøve å få mest mulig informasjon, og det er her samspillet mellom aktørene kommer til syne. Jeg opplevde at da vi begge var trenere var det lett å få en dialog om fotball til å flyte, samtidig som det var viktig for meg å la treneren snakke. Ofte var det slik at jeg kunne bare være stille framfor å stille et oppfølgingsspørsmål, da jeg gjennom feltsamtalene erfarte at treneren kunne komme med mye informasjon uoppfordret, dette resulterte i at treneren selv gikk dypere inn i temaene som ble tatt opp.

Den siste avgjørende faktoren er kulissene, som omhandler elementer som sted, plassering og tid (Holme & Solvang, 1996). Intervjuet ble gjennomført i trenerens klubbhus som er hans arbeidsplass, på et tidspunkt i trenerens arbeidstid valgt av treneren selv. Dette var et bevisst valgt fra min side, får å søke å skape en situasjon der treneren var forberedt og fokusert på intervjusituasjonen, framfor at jeg skulle tilpasse den inn i trenerens hverdag. Jeg valgte å sette meg rett ovenfor treneren, til tross for at Johannessen et al. (2010) ikke anbefaler dette da dette kan gi følelsen av konfrontasjon. Jeg opplevde at etter såpass mange samtaler tidligere med treneren at vi var komfortable med hverandre, samtidig som temaet ikke var av en særdeles konfronterende natur, og fasilitetene var slik at det var den mest naturlige posisjonen. Etter intervjuet tok vi hverandre i hånden, og ble enig om at treneren skulle få lese gjennom det som ble inkludert i analysen, samt at jeg ble invitert til å ringe eller komme tilbake hvis jeg hadde flere spørsmål. Johannessen et al. (2010) anbefaler å søke å få avklaringer på ting som er uklart etter intervjuet er transkribert, og treneren ble ved et par anledninger oppsøkt på en slik måte, slik at jeg fikk avklart trenerens meninger og i større grad fikk fram trenerens synspunkt, framfor å tolke ut i fra en tanke om hva treneren hadde ment.

5.4.5 Etterarbeid og behandling av data

I følge Johannessen et al. (2010) kan funn som gjøres under observasjoner i casestudier kategoriseres og tolkes opp mot det eksisterende teorigrunnlaget for oppgaven.

Observasjonskategoriene i denne oppgaven har som nevnt blitt laget ut ifra et teorigrunnlaget for oppgaven, og har også dannet grunnlag for kodingen. Som Nilsen (2012) påpeker vil kodingen og fortolkningen av datamateriale være en kontinuerlig fram og tilbake prosess der materialet bearbeides flere ganger, og kategoriene som vist i observasjonsskjemaene har bidratt til å sette fortolkningen i system gjennom hele prosessen slik at jeg har oppnådd en

tydelighet i hva jeg skal se etter. Gjennom å notere observasjonene mine i observasjonsskjema underveis ble de allerede skrevet inn i kategoriene underveis i observasjonene. Etter endt observasjon ble materialet nok en gang gjennomlest, bearbeidet og evt. omstrukturert inn i de gjeldende kodene. I følge Johannessen et al. (2010) vil man begynne fortolkningsprosessen allerede når man starter å notere gjennom å velge ut hva man noterer å ikke. Gjennom at jeg laget meg kategorier allerede fra starten fikk jeg tidlig briller å se gjennom som nok har gitt utslag for min undersøkelse.

I følge Johannessen et al. (2010) er det ulike måter å dokumentere et intervju på, men det vanligste er å gjøre opptak og ta notater. Jeg valgte i mitt intervju å bruke båndopptaker, og tok en sjekk etter fem minutter av hvert intervju for å kontrollere at det fungerte. Intervjuet ble gjennomført av en hovedintervjuer. Intervjuet ble i etterkant transkribert for å få ut samtalen som tekst. I følge Johannessen et al. (2010) er transkribering å omgjøre muntlig tale til tekst slik at dataene kan analyseres. Man kan velge å transkribere ordrett eller velge ut de delene man ser som relevante. Jeg har valgt å transkribere relativt ordrett, men valgt å utelukke paraspråk som blant annet “ehm”, og gjentakende fraser som ”på en måte” da det ikke er språket som skal analyseres, og jeg opplever en bedre flyt i teksten som skal analyseres. Jeg har også skrevet om noen setninger slik at de skulle gi mer mening når de leses skriftlig.

5.5 Analyse av et casestudie

Datanalyse handler i følge Johannessen et al. (2010) om å bearbeide og skape forståelse i den tekst som er produsert som følge av datainnsamlingen. Den kvalitative analysen et studie av tekst, enten skrevet, notert fra observasjoner eller transkribert fra intervju, som lar deg komme inn bak tallenes tale og belyse detaljene i sosiale fenomener. Det er viktig å poengtere at en kvalitativ prosess starter i forskerens hode allerede ved første møte med caset når inntrykkene begynner å komme (Chambliss & Schutt, 2010). Analysering av data fra observasjoner og intervju i dette prosjektet henger nøye sammen med meg som forsker, og de inntrykk og forståelser som har oppstått også utenfor de konkrete datainnsamlingsituasjonene. Som Chambliss & Schutt (2010) viser til er det viktig å se mønstrene og relasjonene i caset som en helhet, der all informasjon kan være viktig for å forstå caset.

I følge Yin (2009) er det fortrinnsvis to analysestrategier som gjør seg gjeldende ved

casestudier; teoristyrte analyse og beskrivende analyse. En beskrivende analyse blir som oftest brukt dersom det fins lite teoretisk grunnlag å få utifra. Som beskrevet tidligere i dette kapitlet har jeg valgt å ta utgangspunkt i et teoretisk rammeverk omkring CGA for å forstå treneren på praksisfeltet, og både observasjoner og intervju har tatt utgangspunkt i dette. Jeg anser det derfor også som logisk å gjennomføre en teoristyrte analyse, da hele datainnsamlingen allerede er teoristyrte. Dette analysevalget samsvarer også godt med det substantialistiske standpunktet beskrevet innledningvis i dette kapitlet, der forståelse kan konstrueres utifra et observerbart empirisk ståsted, samtidig som trenerens meninger og forståelse av praksis. En teoristyrte analyse lar meg sette empirien og meningene i system, og dermed vise til praksiserfaringene fra treningsfeltet som i følge Harvey & Jarrett (2014) mangler i forskning på spill som pedagogisk verktøy.

Første punkt i en slik analyse kommer i følge Johannesen et al. (2010) til syne allerede i dannelsen av problemstillingen, der jeg har stilt spørsmålet hvordan. Allerede her viser jeg at det er noe konkret jeg vil se på, og dermed også da noe elementer av caset jeg vil utelukke. Det er treneren, i spill, både som fasilitator av aktivitet og verbal underviser som er interessant når jeg spør hvordan. Yin (2009) opererer så med tre måter å analysere casestudier på. Forklaringskjeder som går ut på bygge opp en teoretisk forklaring ved å teste ut data på ulike teorier brukes ofte til å utvikle teorier for videre forskning, mens tidsserieanalyser søker i kvantifisere observasjoner over tid for å studere et fenomens utvikling. Ingen av disse analysene passer til mitt prosjekt da konkrete teorier allerede er valgt, og caset ikke skal studeres over lengre tid. Jeg har derfor valgt en tredje analyseform som er det Yin (2009) kaller mønstermatching. Her sitter forskeren på eksisterende teoretiske mønstre på forhånd, slik som her med teoretiske antakelser om hvordan GCA bør se ut på praksisfeltet. Forskeren søker da etter mening i caset som passer med de eksisterende mønstrene. Om mine funn omkring trenerens praksis stemmer overens med mønstrene kan jeg i følge Yin (2009) trekke holdebare konklusjoner ut i fra disse funnen, om derimot mine funn ikke stemmer med de forhåndlakte teoretiske perspektivene må det stilles spørsmålstegn ved det eksisterende teorigrunnlaget. I dette prosjektet vil datamaterialet analyseres utifra kategoriene som beskrevet tidligere i tilknytning til observasjonskjema (se vedlegg 3). Jeg har analysert observasjoner og uttalelser for å vise hvordan treneren opptrer som fasilitator av aktivitet og trenerens verbale rolle i spill situasjoner. Dette gjennom å analysere pedagogiske faktorer ved sampling, representation, exaggeration, tactical complexity, samt spørsmålstilling i tilknytning til den verbale rollen, da dette som vist i teorien danner grunnlaget for

pedagogisk virksomhet i spill i GCA. Jeg har også analysert trenerens forståelse for fotballspillet, da dette vil tjene som bakteppe for å forstå det pedagogiske praksisen. Jeg vil da bruke DST og GCA som mitt læringsteoretiske og pedagogiske rammeverk som jeg skal forsøke å diskutere trenerens praksis i spillesituasjoner utifra.

5.6 Kvalitetsvurdering – pålitelighet og troverdighet

I kvalitativ metode er det vanskelig å snakke om reliabilitet på samme måte som i kvantitativ, da kvalitativ forskning er både kontekststøttet, forskeren bruker seg selv som instrument og datagenerering gjerne er mer ustrukturert. Det er vanskelig å re-teste et kvalitativ forskningsprosjekt, og da spesielt et casestudie da det er et svært lite utvalg som studeres. I følge Flyvbjerg (2001) kan man ikke snakke reliabilitet i casestudier da et enkelt fenomen ikke kan si noe om hva som vil gjelde for et bredere spekter av fenomenet. Det som gjelder for den enkelte treneren i dette studiet, vil ikke nødvendigvis gjelde for flere. Det Flyvbjerg (2001) dog poengterer er at casestudier kan tjene som eksempelets makt og bringe til veie spesifikk kunnskap som andre kan lære av, spesielt hvis det gjøres et godt informert casevalg der man forventer å skaffe til veie mye informasjon fra et enkelt case. I dette prosjektet har en trener i toppfotballen blitt valgt ut, da tett tilgang på et treningsfelt på høyt nasjonalt nivå vil gi en unik mulighet til å finne praksiser som nettopp kan tjene som eksempler som andre kan: (1) teste i sin egen pedagogiske praksis, (2) bruke som utgangspunkt for videre forskning på trenerrollen i toppfotballen. Påliteligheten i denne oppgaven ligger da ikke i å si at mine funn er representative for flere, men å vise en trenerpraksis på høyt nasjonalt nivå så inngående og detaljert som mulig for å komme dypere ned i forståelsen av denne rollen.

I kvalitativ metode snakker man gjerne om at pålitelighet opparbeides gjennom at man gir en inngående beskrivelse av både konteksten, og framgangsmåten gjennom hele prosjektet (Johannesen et al., 2010). I dette prosjektet har jeg ivaretatt pålitelighet gjennom å gi en beskrivelse av treningsfeltet i caset og trenerrollen i fotball som case, for å vise konteksten som har vært studert, uten å gå på tvers av kravet om anonymisering. Jeg har også gjort rede for min forskerrolle, der jeg som fotballtrener ligger svært nær praksisfeltet jeg studerer. Den stegvise prosessen for innsamling av datamateriale er vist i detalj og forankret i litteratur for kvalitativ metode, da i forhold til hvilke vurdering og valg som er gjort både før, under og etter prosjektet. Det har også blitt beskrevet hvordan datamaterialet har blitt kodet og

analysert, lys av teori omkring DST og GCA, som også har blitt inngående beskrevet i teorikapittelet. I så måte har alle deler av forskningsprosessen blitt beskrevet for å gi dette casestudiet pålitelighet.

I følge Nilsen (2012) kan ikke et kvalitativt prosjekt reproduseres likt, da funnene er avhengig av konteksten det blir studert under. Derfor må prosessen dokumenteres og gjennomføres på en slik måte at de kan gjennomgås og godkjennes. Nilsen (2012) sier at tid på forskningsfeltet vil kunne gi troverdighet under et casestudie, da dette gir større sjanse for å gi mer inngående og autentisk informasjon om det som studeres. I mitt prosjekt ble det observert 9 treningsøkter, noe som kan sies å være lite for å fange essensen av et fenomen. Dog begynte observasjonene å gå igjen allerede etter økt nummer 3, og alle øktene fulgte omtrent lik struktur. Trenerpraksisen varierte heller ikke i stor grad mellom øktene, så innenfor rammen av prosjektet ble den observerte praksisen vurdert som representativ for prosjektets case. I samtaler med trener kom det fram at det som ble observert nok var representativt for perioden, som var like før sesongstart, men at man varierer så mye gjennom ulike faser av året at et lengre studie nok må til for å fange kompleksiteten og forskjellene som ligger i for eksempel en sesongoppkjøring i Januar og en kampsesong i Mai. Både før og etter observasjonsperioden ble det gjennomført intervju med trener, og feltsamtaler har blitt gjennomført gjennom hele prosjektet. Under disse samtalene fikk jeg komme i dybden og fikk svar på mange av mine spørsmål og antakelser rundt det som ble observert. Dette kalles i følge Nilsen (2012) member checking og handler om å ta funnene tilbake til kilden så de kan avgjøre troverdigheten i det, og dette vil være en av de viktigste kriteriene for forskningens troverdighet. Treneren både bekreftet og avkreftet en del av mine antakelser, samtidig som jeg fikk en dypere forståelse for trenerens pedagogiske vurderinger, noe som nok har bidratt til et troverdig prosjekt som representerer en enkelttrener i norsk toppfotball. En member checking ble også gjennomført etter endt analyse, der treneren fikk lese gjennom og godkjenne det som er inkludert i prosjektet.

5.7 Etiske vurderinger

Jeg som gjennomfører dette forskningsprosjektet må sørge for at informanten som deltar får ivarett sine frihet og selvbestemmelse. De skal ikke bli påført noe skade eller urimelig belastning. Det skal heller ikke gå utover privatlivet deres (Forskningsetiske komitéer, 2006). Det er viktig at jeg viser aktsomhet og respekt når treneren kommer med sin informasjon.

Treneren som har vært med på intervjuet har blitt gjort oppmerksomme på at deltakelsen er frivillig, uten press og at man kan trekke seg om man ønsker det. Treneren har fått vite formålet med intervjuet og hvilken metode som er brukt.

All informasjon som kan tilbakeføres til enkeltpersoner er taushetsbelagt, og resultater fra forskningsprosjektet skal i så måte anonymiseres i formidlingen (Johannessen et al., 2010). I dette prosjektet er det en trener i norsk toppfotball som studeres, og som vist tidligere er det totalt 122 lag i norsk toppfotball. Informasjon vedrørende klubb, måte å spille fotball på, kjønn og alder kommer ikke fram av oppgaven, og oppgavens trener omtales kun som ”treneren”, kravet om anonymisering skal altså være ivaretatt. Trener har også blitt gjort oppmerksom på hvordan data er samlet inn og vil brukes, slik at informasjon vedrørende ivaretagelse av anonymitet er blitt gitt, slik det i følge Johannessen et al. (2010) skal gjøres.

De tekniske hjelpemidlene som er brukt er lydopptak på telefon. Det vil si at lyd materialet vil bli lagret og brukt senere. Treneren har krav på å vite om at det blir gjort opptak, hvor lenge klippene blir tatt vare på og hvem som skal benytte lydklippene (Forskningsetiske komitéer, 2006). Dette har blitt gjennomført i tilknytning til både første og andre intervju. I dette tilfellet fikk treneren beskjed om at lydklippene ville bli slettet etter innlevering av denne masteroppgaven og at den som skulle benytte seg av klippene var undertegnede.

6.0 Analyse

I dette kapitlet analyserer jeg datagrunnlaget jeg har skaffet meg gjennom mitt casestudie. Disse data er anskaffet med utgangspunkt i å kartlegge trenerens arbeid i spillsituasjoner på trening. De praktiskmetodiske føringene fra GCA har dannet rammeverket for datainnsamlingen, og vil i så måte danne rammeverket for den teoristyrte analysen. Som Nilsen (2012) sier handler analysen som å strukturere datamaterialet og dette har blitt gjort som beskrev i kapittel 5.5. Dette danner grunnlaget for strukturen i fortolkningen av data. Fortolkning handler, i følge Nilsen (2012), om å ta datamaterialet fra analysen å tolke det i lys av teorigrunnlaget for å belyse problemstillingen. Strategien for dette er som nevnt i forrige kapittel det Yin (2009) kaller mønstermatching, der jeg søker å matche mine funn med det gjeldende teorigrunnlaget. Med GCAs empiriske utgangspunkt vil elementer ved trenerens arbeid bli fortolket og diskutert, også da ut ifra det læringsteoretiske perspektivet i DST. Alle sitater i analysekapittel er sitater fra treneren, og blir derfor ikke merket da alle stammer fra samme person. Der jeg legger inn ... mellom utsagn i samme sitat indikerer dette at de to utsagnene er sagt på forskjellige tider i intervjuet, men de kan begge tolkes som relevante for det aktuelle fenomenet som diskuteres.

Jeg vil først presentere trenerens forståelse av fotball som spill, og se det opp i mot forståelsen av fotball beskrevet i innledningen av denne oppgaven. Dette for å gi leseren en grunnleggende forståelse for hvordan treneren forstår det faget han opptrer som pedagog i, slik at man har et bakgrunnteppe for å gi mening til de pedagogiske valgene, på samme måte som jeg i mitt prosjekt søkte mot denne forståelsen før jeg gikk ut og observerte på treningsfeltet. Trenerens rolle som fasilitator, der det settes begrensninger for oppgaven, vil så bli fortolket og analysert ved å adressere prinsippene sampling, representation, exaggeration og tactical complexity. Deretter vil trenerens verbale rolle si spill, og dets potensielt påvirkning på individ- og oppgavebegrensninger bli presentert slikt opplevd på treningsfeltet og diskutert i lys av GCAs empiriske grunnlag. Gjennom å analysere trenerens tilnærming til spillerne, både gjennom trenerens forståelse, fasilitering og verbale rolle, jeg vil søke å svare på prosjektets problemstilling og dermed avdekke hvordan en trener i toppfotballen arbeider på treningsfeltet i spillsituasjoner for å utvikle ferdigheter hos individ og kollektiv.

6.1 Trenerens forståelse av fotballspillet

Dette delkapittelet tar i hovedsak utgangspunkt i intervjuet med treneren gjennomført før datainnsamling med observasjon, men tar også høyde for uttalelser og samtaler underveis som er med på å skape et bilde av hvordan treneren forstår fotball og sin egen rolle. Den trenerforståelsen som legges til grunn er først og fremst interessant med tanke på å skape et helhetlig bilde av treneren i tilknytning til praksisen diskutert senere, men kan også stå godt alene, da man i dette delkapittelet får et lite innblikk i grunnsynet til en toppfotballtrener.

Treneren forstår fotballspillet som en et tydelig samspill mellom eget spill og motspill, der spillerens valg står i sentrum

” For meg handler det ikke om at pasningen skal være lang eller kort, men at den skal være rett. ”

Trener ser det som viktig å utvikle spillere som ikke blir for låst i sine handlingsmønstre, men har en forståelse av det flytende spillet slik at det riktige valget kan tas ut ifra hvordan situasjonen ser ut, sett ut ifra spill og motspill. Det å angripe handler for eksempel for treneren om at

” Vi ønsker å lage mål, og om det kommer etter en dødball, kontring eller et etablert angrep, målene er verdt like mye...det her helt avhengig av hvor motstanderen slipper oss til, vi må evne å utnytte de rommene vi får. ”

Denne forståelsen for fotball som situasjonspreget, og da fotballferdigheter som evnen til å handle i disse situasjonene, samsvarer med presentasjonen av fotballferdigheten nevnt innledningsvis i oppgaven (Dreier et al., 2009; Kirk & MacPhail, 2002; Ronglan, 2008) der fotballspilleren sees som en som må oppfatte, vurdere, bestemme og handle for å løse stadig skiftende spillsituasjoner. Dette med hensikt om å skape og utnytte rom i samhandling med eget lag, samtidig som man defensivt hindrer rom. I tillegg til å være fokusert rundt handling, valg og situasjoner tar også dette synspunktet hensyn til et relasjonelt og kollektivt aspekt ved å adressere samhandling med eget lag. Dette er en dimensjon ved forståelsen av fotball som også er sentralt for treneren i dette caset, og den samsvarer med Gréhaigne og Godbout (2014) sin forståelse av fotball som et organisert kollektivt system. Treneren mener fotball handler om det å skape opplevelser, utvikle seg og nå sitt potensiale sammen, og poengterer at å utvikle spillere og kollektiv i stor grad er knyttet opp mot å utvikle relasjoner mellom folk. Disse relasjonene kan sees i sammenheng med hvordan Gréhaigne og Godbout (2014) viser

til at kollektive retningslinjer og prinsipper for et lag, bidrar til samhandling gjennom at spillere søker mot samme informasjon. Treneren er opptatt av at:

”man utvikler spillere som både klarer, og forstår at de er gode når de klarer, å utnytte andre folks ferdigheter...de må være med å ha et forhold til egne løsninger og utvikle sin fotballkompetanse sammen, skape et felles språk.”

Treneren er altså opptatt av at spillerne skal forstå hverandre og spillet, slik at spillerne evner å ta hensiktsmessige handlingsvalg og dermed løse spillesituasjonene sammen.

Hovedtreneren er i følge Sæther (2015) helhetlig ansvarlig for treningsarbeidet og ferdighetsutvikling hos sine spillere. På bakgrunn av dette kan det være relevant å også forstå noe om hvordan treneren ser en slik ferdighetsutvikling, før man analyserer de konkrete elementene fra treningsfeltet. På spørsmål om det er noen fotballaktiviteter som kan gi bedre læring enn andre sier treneren at

”Den beste læringen skjer jo i spillet, og spillorientert aktivitet, spill og motspill, det er jeg ikke i tvil om.”

Treneren påpeker at isolert teknisk trening også er relevant, men at spillet også gir mulighet til å ivareta handlingsvalget. I følge treneren kan spill være så mangt, fra rene possessionøvelser til spill helt fra 2 mot 2 til 11 mot 11, men hva man legger opp til avhenger av hva man er ute etter. Dette synet på spillet som læringsverktøy samsvarer med det Werner et al. (1996) sier om at læring gjennom spill gir en dypere forståelse og ivaretar både den tekniske og den taktiske ferdighetsdimensjon. Treneren trekker fram fordelene spillet gir med tanke på å utfordre på valgdimensjonen i tillegg til utførelsen, samt at trening med motspill gjør at man pushes på tid og rom, slik som MacPhail et al. (2008) viser til at man ikke bare må ta i mot ballen, men også bevege seg til riktig rom for å ta den imot. Altså valg og utførelse styrker hverandre i spillet. Treneren hevder at

”Hvis vi smaler inn så mye at valgene blir så få, at vi da tar vekk kreativitet og du tar vekk decisionmakers.”

Memmert & Roth (2007) har vist at ved å bruke spill som tilnærming kan man øke både spillforståelse og kreativiteten hos barn, som samsvarer med hva treneren er opplever hos voksne i toppfotballen.

Treneren ser læring som noe varig der det er viktig at adferd endres over tid, og for at dette skal skje er det helt avgjørende med en rød tråd i treningsarbeidet der gjenkjennbarhet og gjentakelser for spillerne står sentralt. Treneren vektlegger en kombinasjon av å utfordre spillerne mot nye nivå, la de øve i flyt på sitt eksisterende nivå og sørge for overlæring ved å gi masse repetisjon, og poengterer at man må innom alle faser for å lære. Jeg har for eksempel observert treneren bruke måte store bane med en tanke om å gi flyt og god tid, men også trange baner for å presse opp tempo, noe jeg vil komme tilbake til i kapittel 6.2. For treneren handler det ikke nødvendigvis om noen ”fasit” metode som pedagog, men at man som trener også må være god på valg på samme måte som spillerne. På samme måte kan Giske (2006) sies å vise til dette når han hevder at ballspilltrenere både kan forsterke negativt og positivt, og også stille spørsmål, for å både rette oppmerksomhet og fokus, og legge til rette for refleksjon hos spillerne. Treneren i dette caset viser på samme måte til at noen ganger kan man forsterke, andre ganger er det riktig å feilrette, men det viktig å være tydelig. Videre mener treneren at noen ganger må man være på spillerne, mens andre ganger kan det være godt for spillerne at ingen henger over dem. Treneren poengterer at

”Det er viktig at man ikke blir smal, at man på en måte må være bredsynt i inngangen, også som pedagog. Altså det er mange veier som fører frem.”

Slik jeg oppfatter trenerer i dette utsagnet snakkes det om den verbale påvirkningen i spillsituasjonen. Treneren ønsker å variere og tilpasse sine tilbakemelding til spillerne, og på denne måten for å skape den læringsituasjonen som spilleren ha behov for der og da.

Gjennomgående når jeg snakker med treneren om hans tilnærming trekkes det fram viktigheten av å skape en kultur der spillerne har lyst til å lære. Treneren sier at

”for meg er det viktig å gi spillerne kunnskap, så må de etter hvert lære å ta valgene selv. Den dagen jeg begynner å ta valgene for dem, så trur jeg ikke at jeg skaper god læring... det er viktig å stille mange spørsmål i stedet for å tre svarene ned over ørene på dem.”

Å stille spørsmål framfor å gi fasiter samsvarer godt med GCA som metode, da spørsmålstilling sees på som en nøkkelfaktor (Wright & Forrest, 2007). Treneren har som nevnt tidligere et fokus på kollektivet og snakker gjerne om en kultur der spillerne er nysgjerrige og søkende på hvordan de skal løse ting og ta steg sammen med de rundt seg. En kultur der spillerne er kompetente og evner å ta gode valg både for og utenfor banen. Som

man kan se av sitatet over er treneren opptatt av å overføre kunnskap og kompetanse, gjerne gjennom å stille spørsmål, slik at man setter dem i stand til å ta disse valgene. Dette samsvarer Dyson et al. (2004) sin forståelse av GCA og da øving spillsituasjoner som tilnærming, der spilleren settes i sentrum og selv er ansvarlig for å ta valg, lære og gi mening til den spillrelaterte konteksten. Trenerens rolle vil bli i så måte å legge til rette for spillerens mulighet til læring i spillet, slik treneren i dette caset viser til gjennom å forsøke å gi dem kunnskap og kompetanse. Det kan understrekes at det, som nevnt, er viktig for treneren at man har en bred pedagogisk inngang, slik at det å stille spørsmål, positivt forsterke eller bruke andre metoder må brukes til riktig tid og på riktig måte.

6.2 Trenerens fasiliterende rolle i spill

I følge Dyson et al. (2004) spiller underviseren, og her da treneren, en stor rolle med tanke på å fasilitere spillet på måter som gir læring i spillsituasjonen. Dette kapittelet kommer til å belyse og diskutere hvordan dette prosjektets trener gjør det Storey & Butler (2013) kaller å tilpasse spillet for å skape en arena der spillerne må tilpasse seg ulike oppgaver og dermed endre adferd over tid, altså lære fotballferdigheter. Davids et al. (2005) viser i et dynamisk system perspektiv at man lærer gjennom å forsøke å løse ulike oppgaver, for å finne ut hva som fungerer og ikke fungerer, og dermed skape koblinger mellom informasjon og handling som fungerer og skaper stabilitet i systemet. Gjennom å utvikle oppgaver med ulike begrensninger tilpasses, tilpasset spillernes individbegrensninger, oppstår det ulike situasjoner som gir ulike mulighet for å handle, og dermed ulike forutsetninger for hva man kan lære. Hvordan trenerens fasilitering i spillsituasjoner samsvarer med de fire prinsippene for GCA vil bli belyst og diskutert for å avdekke hvordan treneren jobber i spill for å fasilitere læringsaktiviteten, altså guide mot spillerne mot ulike bevegelsesløsninger (Davids et al. 2005).

6.2.1 Sampling

Sampling er det første pedagogiske prinsippet som Thorpe & Bunker (1997) viser til for læring av spill. Det vises her til en overførbarhet av taktiske elementer som spillerne kan ta med seg mellom ulike formerer for spill. Gjennom mine observasjoner i denne klubben har jeg observert en rekke spillformer på fotballfeltet. Treneren har brukt ulike posisjon øvelser der målet har vært å holde på ballen, da både med retning mot ulike mål, eller uten retning, og med flere ulike banestørrelser. Det har også forekommet øvelser der spillerne spiller 1vs1 mot

keepere med korte arbeidsperioder, og varianter av vanlig fotballspill med like mange på begge lag. Alt fra 4 mot 4 og opp til 8 mot 8. Jeg vil komme tilbake til hvordan treneren bruker ulike spillformer i kapittel 6.2.3, men poenget her er først og fremst og vise at fotballspillet ikke nødvendigvis bare er vanlig fotball, men at mange ulike spillformer på et treningsfelt potensielt kan ivareta sampling gjennom at elementer fra et spill kan tas med inn i neste. Slik Tan et al. (2012) beskriver det vil alle typer invasjonsspill, som alle øvelsene på dette treningsfeltet var, bygge på de samme elementene og dermed vil ferdigheter kunne læres på tvers av ulike spill.

Gjennomgående for all aktivitet på treningsfeltet var at de taktiske elementene gikk igjen fra øvelse med tanke på å bli vektlagt verbalt. Innledningsvis ble det kjørt pasningsøvelser uten motstand, der det ble stilt krav til tempo, vinkler og kvalitet. Disse øvelsene omhandler ikke spillsituasjonen prosjektet studerer direkte, men nevnes her for å vise hvordan elementer ble overført mellom øvelser. Disse elementene ble nemlig igjen vektlagt inn i spillvariantene videre, men gjerne satt inn i en større kontekst i form av ulike angrepsmønster eller spillvending. Når det gjelder defensive tema ble det sjeldent uttrykt verbalt før man kom i helhetsspillet, men det kan dog argumenteres for at taktiske elementer ved forsvarsspill også kan overføres fra øvelse til øvelse, men da ubevisst. For eksempel var det i en posisjon sekvens der det ble spilt 10 mot 4, alltid 4 spillere som forsvarte seg, og dermed øvde de ubevist på å stenge rom. Et tydelig kollektivt system defensivt, slik som et gjenvinningpress eller et soneforsvar, ble ikke gjenkjennelig før i vanlig spill, der det også gjerne ble vektlagt verbalt. Treneren sier at

”Gjennom å utvikle en spillestil, så handler det om å ta vare på spillestils prinsippene og bryte dem ned, slik at de er med skjult hele veien... den skjulte læringen synes jeg er viktig.”

Denne måten å ivareta taktiske elementer på tvers av ulike spillaktiviteter samsvarer med det ubevisste perspektivet i DST. Når man perseperer i omgivelsene og skaper koblinger mellom handling og persepsjon, krever ikke organisering av kroppen som system kognitiv bearbeiding (Gibson, 1979). Altså vil man potensielt kunne legge til rette for at den taktiske forståelsen av arbeidsoppgaver i forsvar med tanke på å stenge rom, vil kunne la seg overføre fra enkle posisjonøvelser til mer komplekse spillformer uten at det uttrykkes verbalt. Prinsippet om sampling ivaretas gjennom at, som treneren sier selv, den røde tråden er tilstede og skaper

gjenkjennbarhet, også på det ubeviste planet. Erfaringer fra en øvelse tas med inn i neste, på tvers av både øvelser og økter på dette treningsfeltet.

En interessant observasjon i forholdt til sampling på dette treningsfeltet er at på hver observerte økt har det blitt brukt pasningsøvelser i starten som stiller krav til de samme elementene i forhold til spillestil. Til tross for dette så har de ikke brukt den identiske pasningsøvelsen to ganger. Jeg spurte treneren om det lå en tanke bak dette med tanke å øve inn de samme elementene, på tvers av øvelser som stiller ulike krav til spillerne. Treneren svarte at

”Det er jo ofte slik at som når man for eksempel får en ny trener, så er det litt oppsving med nye øvelser, nye innganger og slik. Og slik har også vi forsøkt å fornye oss litt. Vi har vært bevist på å lage og designe nye øvelser, men som tar vare på akkurat de samme prinsippene”.

Jeg spurte om, og treneren bekreftet, at man får snikinnført spilleprinsippene man tar med seg inn i spillsituasjonen, samtidig som spillerne kan tenke at ”oi, her møter vi noe nytt”.

Treneren sier

”ikke bare snikinnført, vi er jo bevist også på de tingene vi ønsker å ha fram, men det handler jo om at spillerne også synes det er spennende med nye øvelser.”

Treneren har gjennom hele prosjektet vært tydelighet på viktigheten av variasjon i treningsarbeidet. Gjennom denne observasjonen kan sampling som prinsipp tenkes å relateres til det det Harvey & Jarrett (2014) viser til med tanke på at spillere finner en spillsentrert tilnærming motiverende. Gjennom at treneren er tydelig på den røde tråden og hvilke krav som stilles til den enkelte øvelse, kan det at erfaringer overføres på tvers av øvelser tillate en øvelsesvariasjon som i følge treneren da potensielt kan skape en spenningsfaktor for spillerne. Fra et dynamisk læringsperspektiv hevder Gibson (1979) at det er viktigere hva som blir persept enn hvordan, og slik kan man forstå samplingen på dette treningsfeltet. Det handler om å legge til rette for nok øvelser som gir grunnlag for et bredt erfaringsgrunnlag, framfor en tankegang om at den og den spesifikke øvelsen gir best grunnlag. Gjennom flere ulike øvelser som stiller liknende krav har man kanskje et større utvalg inntrykk å tolke informasjon fra og dermed koble handling mot. Dette kan sees i relasjon til Gréhaigine et al. (1996) som hevder at man lærer i tråd med DST ved å repetere bevegelser som er nesten like, men erstatte dem med nye og bedre løsninger.

Sampling på dette treningsfeltet ivaretas altså gjennom å ha en gjennomgående rød tråd for treningsarbeidet, der elementer går igjen fra øvelse til øvelse både ubevist, men også verbalt bevisstgjort av trener som man ser av sitatet over. Offensive og defensive elementer går igjen fra enkle relasjonelle øvelser, til mer komplekse spillaktiviteter og til det reelle fotballspillet, og slik kan bred bevegelseserfaring skaffes. Treners verbale vektlegging av elementene i øvelsene kommer jeg tilbake til i et senere kapittel.

6.2.2 Representation

For at man skal lære i modifiserte varianter av fotballspillet må øvelser og spill designes slik at de representerer helhetsspillet (Thorpe & Bunker, 1997), som er 11 mot 11. På et punkt representerte alltid spilløvelsene på dette treningsfeltet helhetsspillet. Spillerne måtte gjøre handlingsvalg i forhold til tid, rom, medspillere og motstand. Det er i hovedsak disse faktorene Davids et al. (2005) viser til at gir handlingsbegrensinger i fotball som følge av den skiftende informasjonen medspill, motspill og ulike rom gir til individet. På hvilke måte treneren la til rette for ulike spillvarianter med ulike representasjoner av fullskalaspillet kan dog være verd å diskutere.

Treneren påpeker selv viktigheten av å trene så kamplikt som mulig

”vi vil gjerne ha det så kamplikt som mulig, og det er derfor jeg etterstreber at når vi spiller på flater som er større enn 5 mot 5 så vil vi komme oss opp i 3 ledd...spiller du med 3 ledd så får man de samme dimensjonene i forhold til vinkler også videre som er mer kamplikt.”

I alt av spill større enn 5 mot 5 har det i mine observasjoner, og som treneren sier, vært 3 ledd, og på den måten er representasjonen av spillforhold i helhetsspillet vært ivaretatt. Jeg har bevist notert ned formasjoner underveis i spill på trening, og observert 3 tydelige ledd som tar hensyn til dybde, bredde og vinkler er tilstede. Dette kan sees i sammenheng med det Mandigo et al. (2007) sier om at betingelser i spillet, som fortsatt representerer helhetsspillet, leder inn mot spesielle bevegelsesløsninger, som her blir å utnytte riktige vinkler i bredde og dybde. Sett i lys av DST kan man her si at treneren manipulerer det Newell (1986) kaller oppgavebegrensninger. Davids et al. (2005) viser til at en slik oppgavebegrensning kan være å regulere antall involverte spillere, og deres rolle på banen. Denne måten å trene i mindre skala av sitt riktige system på gir flere taktiske involveringer (Griffin et. al, 2005), og i et dynamisk læringsperspektiv der man skal søke informasjon og erfare i miljøet, er det viktig i følge

Arujo et al. (2003) at treneren ta hensyn til at læringen skjer i en helhet, når oppgaver skal manipuleres.

Viktigheten av å ta hensyn til det helhetlige systemet, og oppgavebegrensninger i forhold til rolle blir også tatt hensyn til i form av at treneren ikke bare ønsker kampen representert i forhold til antall ledd. Hvem som skal spille på hvilke lag og hvor på banen planlegges alltid av treneren på forhånd. Treneren mener at det å spille i sine respektive posisjoner på trening sammen med de spillerne man skal spille sammen med på kamp er viktig.

”Jeg mener det er helt avgjørende å være god på å lage klima for relasjonsbygging, og den beste måten å øve relasjoner på er jo å være i nærheten av hverandre... la for eksempel høyrebacken, høyrekantene og høyre indreløper være så ofte som mulig på samme lag slik at de får lov å øve seg sammen.”

Dette samsvarer igjen godt med det Davids et al. (2005) viser til i forhold til trenerens rolle med tanke på å påvirke oppgaven, altså det representerte helhetsspillet. Jeg har også observert en tydelig kommunikasjon mellom spillerne i de respektive rollene på trening, der de snakker sammen og diskuterer rundt sine relasjoner i forhold til felles løsninger uten at treneren oppfordrer til det. Informasjonen tilgjengelig i læringsmiljøet som i følge Davids et al. (2008) er styrende for handling, og koblinger kan potensielt skapes på treningsfeltet, slik at når man kommer til kampen vil man kunne gjenkjenne liknende informasjon og velge hensiktsmessige bevegelsesløsninger. Høyre back har for eksempel persept hvordan høyre kant beveger seg når høyre back har ball på trening, og vil dermed kunne handle i tilknytning til liknende bevegelser også i kamp. Slik sett kan det sies å være samsvar med trenerens intensjon om å sette spillerne sammen, og effekten av dette virkemidlet for å skape kamplikhet.

Når det gjelder regler for spilløvelsene representerer de helhetsspillet i varierende grad. I 6 mot 6 eller med flere spillere, spilles det med standard fotballregler som blant annet offside, men som regel har det ikke vært innkast eller cornere, så keeper starter med ballen hver gang den forlater banen. Treneren forklarer dette med at de ønsker høy nok intensitet. Treneren sier at

” Vi har diskutert mye om det er riktig å gjøre det slik, for det er ikke noe tvil om at man får opp intensiteten, men kanskje skulle man tatt inn dødballer for å ta ned intensiteten? Ulempen med å kjøre uten dødballer er jo at man får øvd lite på dødballer...vi er bevisst på å legge det inn av og til også.”

Her samsvarer praksisen i spillsituasjonen kun delvis med prinsippet for representation, da det ved å fjerne dødball ikke blir de samme stoppene og situasjonene som i full kamp. Harvey (2009) viser til at det er viktig at prinsippene som vektes i det modifiserte representerer helhetsspillet, derom det taktiske kompetanse skal la seg overføre. Det kan tenkes at når man snakker om representation av fotballspillet, er det vanskelig å representere alle deler av kampen uten å faktisk øve i kamp. Målet med et modifisert spill er gi flere kamplike taktiske involveringer og beslutninger (Griffin et al. 2005). Kanskje må man i en kompleks idrett som fotball prioritere hvilke elementer av kampen man skal øve i modifisert spill, slik som at treneren her kan sies å prioritere kamplik intensitet i det flytende spillet, framfor kamplike situasjoner som dødballer, dog med en bevissthetsgrad om å inkludere dette innimellom. I mine observasjoner registrerte jeg at også offsidens forsvant når antall spillere gikk ned til 5 mot 5 eller mindre. Her kommer styrken i å kombinere observasjon og intervju fram, spesielt ved kun 9 observerte økter, da treneren under intervjuet påpeker at det med offside varierer. Treneren sier også om spill med få spillere at

” Ved 5 mot 5, da er det på en måte mer trøkk, følg mannen din og 1vs1 spillet”.

Treneren påpeker at man ikke får de samme kampdimensjonene som med flere spillere og ledd, men ser trøkket og et økende antall 1 mot 1 situasjoner som den kamplike styrken i småspillet. Newell (1986) viser til påvirkning av oppgavebegrensinger som både og ta bort og legge til betingelser for å påvirke handling. Gjennom ta bort regler som offside og ta bort 6 spillere fra vært lag, sammenliknet med helhetsspillet, samtidig som det legges til en begrensing om markere mann bruker treneren oppgavebegrensinger for å skape en ønsket bevegelses løsning. Ut ifra sitatet over kan det for eksempel se ut som treneren ønsker duellspillet 1 mot 1 tydelig representert i småspillet, noe som også er observert. Om dette er representativt for kampen tar ikke dette prosjektet tak i da kamper ikke er undersøkt, men det er tydelig at treneren er bevisst på å bruke ulike former for spill, til å representere ulike deler av fotballspillet.

Treneren tar også hensyn til representasjon av helhetsspillet i spilløvelser som ikke er vanlig spill, slik som possessionøvelser. Jeg opplever gjennom både samtaler på feltet og gjennom intervjuet at treneren er svært bevisst på hva treneren vil ha fram i hver enkelt øvelse når det kommer til kamplikhet, og det ligger et tydelig skille mellom possession med og uten retning

på spillet.

”Jeg føler at possession med retning er mye mer spillestilrelatert og myer mer komplikt, og man får inn kampdimensjonen mye mer i forhold til rom og rolle. Og kjører man uten retning blir det myer mer god ferdighetstrening...du får jobbet ferdighetstrening med motstand”

Denne uttalelsen fra treneren samsvarer med det jeg har observert. I for eksempel en possessionøvelse med to lag der målet er å spille fra en kortside til en annen, til spillere som står utenfor firkanten, faller spillerne tydelig inn i sine respektive roller. Stopperer og spisser er sentralt i banen, og spissene søker gjerne offensive rom, mens stopperne har i større grad fokus på å stenge rom og være ballfordelere. Denne bruken av oppgavebegrensinger gir tydelig bevegelsesløsninger tilknyttet rolle. I en slik øvelse har man i følge treneren fokus på spillvending, så man har modifisert spillet for å forsterke det. Samtidig tar man ved å ha retning på possessionspillet da vare på den enkelte spillers arbeidsoppgaver. I motsatt fall har jeg også gjennomgående observert at i possession uten retning, der man forsøker å beholde ballen i overtall innenfor et gitt område, er det vanskelig å se noe mønster på hvem som spiller sammen og at noen har roller eller posisjoner. Med andre ord mindre representation av kampelementer inkludert, annet enn som jeg nevnte innledningsvis; handlingsvalg i forhold til tid, rom, medspillere og motstand, samt teknisk ferdighet. Som treneren sier på spørsmål om det er valget som er i fokus i en slik øvelse.

”Ja, og ikke minst utførelse også, de hjelper ikke hvor god du er i en pasningsøvelse, hvis du ikke evner å gjøre det i spill/motspill.”

Treneren kan altså sies å være bevist bruken av ulike oppgavebegrensinger som riktige ledd, posisjoner og roller, ulike regler rundt dødball og offside, samt bruk av ulike spillformer for å modifisere spillet og gi flere repetisjoner. Gjennom alle disse måtene å fasilitere øvelser på kan jeg gjennom både hva jeg har observert, og hva treneren sier, slå fast en tydelig tanke om å bruke oppgavebegrensningene på en slik måte at de representerer helhetsspillet, og slik sett kan en erfaringer fra trening tas inn i kampen ved at relevant informasjon kobles med relevante handlinger.

6.2.3 Exaggeration

Prinsippet om exaggeration henger tett sammen med det forrige prinsippet om representation (Thorpe & Bunker, 1997) og noen av elementene fra forrige delkapittel vil i så måte bli tatt opp her. Der fokuset ovenfor lå på hvordan spillaktiviteter og ulike begrensninger representerte helhetsspillet, handler exaggeration i større grad om hvordan treneren kan benytte seg av ulike begrensninger for å forsterke spesifikke bevegelsesløsninger, da uten å bli artikulert verbal (Tan et al, 2012). På dette treningsfeltet brukte treneren en rekke oppgavebegrensninger for å fasilitere ulike bevegelsesløsninger i spillsituasjonene.

En av betingelsene treneren har brukt i spillet, for å begrense eller muliggjøre handling, er variasjon av banestørrelse. Om det å variere banestørrelse i sier treneren

”det er veldig viktig å være nøye, nøye på banestørrelsen. At det henge sammen med hva du ønsker...jo bredere banen er, jo mer vending av spill vil du få...med en lang og smal bane, så vil du automatisk få mer fokus på å starte inn i rom og få mer gjennombruddshissighet på det”.

Jeg har observert en tydelig variasjon i bruk av banestørrelse i både posisjon og spill mot to mål. I treningsøkter med spillvending som uttalt tema har banen vært svært bred i forhold til lengde, sammenliknet med standardiserte dimensjoner for en fotballbane, og slik har treneren gjennom overdrevet bruk av bredde, forsterket taktiske valg ved spillvending uten og verbalt uttrykke det. I possessionøvelser uten retning har gjerne banen vært mer kvadratisk, kanskje med en tanke om at det ikke skal være noen retning på spillet? Andre ganger, for eksempel i 5 mot 5, har banen vært trang. Treneren poengterer at når man kommer ned på så få spillere handler det om å lage klima for å få nok trøkk i spillet. Trenerens bruk av banestørrelse som oppgavebegrensende faktor samsvarer med Newell (1986) sine eksempler på begrensninger. I tillegg til å bruke banestørrelsen til å forsterker spesielle bevegelsesløsninger, har treneren også en interessant bevissthet rundt sammenhengen mellom banestørrelse og psykologiske faktorer. Treneren poengterer at

”Noen ganger er jeg bevisst på å ha for eksempel en possession som skal trigge at man skal få lov til ha ballen lenger i laget, og spille med mer selvtilit og lykkes. Da kan vi lage banen litt ekstra stor uten å fortelle det til spillerne. Vi er jo bevisst på at dagen før kamp så lager vi øvelsene så enkle som mulig, for å kjenne på det å lykkes, unngå stress og unngå å mislykkes.”

Newell (1986) viser til psykologiske faktorer som en del av begrensinger ved individet som vil muliggjøre og begrense handling. Renshaw et al.(2010) sier at oppgave, individ og miljøbegrensninger er tett sammenvevd. I dette tilfellet kan det argumenteres for at treneren bruker banestørrelse, en begrensning ved oppgave, for å påvirke spillernes selvtillit, en begrensning ved individet. Spilleren får store rom og må handle ut i fra tilgjengelig informasjon i den gitte banestørrelsen, kanskje må spilleren utvide søkefeltet sitt da all informasjon ikke vil være like nær i distanse. Gjennom å handle i omgivelsene vil man endre dem og slik sett hvilke betingelsene for å ta til seg informasjon og handle på nytt forandre seg (Davids et al. 2008). Gjennom å handle i den store banen med god tid, og potensielt få økt tro på å lykkes, vil dette kunne tenkes å endre spilleren individbegrensninger som vil si at det totale dynamiske systemet vil få nye handlingstilbøyelser.

I tilknytning til banestørrelsen har bruken av ulike mål vært en betingelse treneren av og til har brukt for å forsterke gitte handlingsvalg og handlinger. Posisjonering av mål er en av oppgavebegrensningene Davids et al.(2005) trekker fram som treneren kan bruke. Som en videreføring av overnevnte eksempel vedrørende brede baner og spillvending, sier treneren at

”Når man spiller posisjon og har målene bredt vil du jo tvinge fram vending av spill, spiller du med et mål i midten blir spillet med sentrert.”

Jeg har observert treneren sette små mål i hjørnene av banen, slik at begge lag spiller med to små mål som de skal angripe og forsvare. Effekten av dette ble at spillet ble vendt i bakre ledd innledningsvis, før man prøvde å komme seg gjennom der det var rom, alternativt ble det slått crossere. Denne observasjonen viser hvordan prinsippet om exaggeration, her gjennom bruk av mål, tydelig gir mulighet til å styre mot gitte bevegelsesløsninger på praksisfeltet slik Mandigo et al. (2007) hevder. Jeg har også observert treneren gjennomføre spillsekvenser mot bare den ene målet, kanskje her med en tanke om å forsterke etablert angrep eller etablert forsvar. Denne sammenfaller med hva Storey & Butler et al. (2013) sier om at treneren i spill kan forenkle og tydeliggjøre spillsituasjoner, for senere og gjøre dem mer komplekse. Treneren kan ved å legge en slik begrensning ved oppgaven ta vekk handlingstilbøyelser som dreier seg om omstillingsfasene i angrep og forsvar, da spillet mot et mål startet på nytt hos angripende lag hver gang ballen gikk ut av banen, for senere å legge fokus på etablert angrep eller etablert forsvar i spill som også stiller krav til omstillingsfasene.

Jeg har allerede i forrige kapittel vært innom hvordan treneren ønsker 3 ledd i spill med 7 mot 7 eller flere spillere, for å skape kamplikhet i forhold til vinkler. I småspillet 4 mot 4 og 5 mot 5 har hovedfokuset vært på å skape trøkk. I tillegg til å være faktorer som gjør at det modifiserte spillet representerer helhetsspillet, kan også dette sees som forsterkere som vil kunne gi ulike muligheter for handling. Som treneren selv påpeker vil det å spille 4 mot 4 kunne forsterke 1 mot 1 situasjoner, og dette samsvarer med Storey og Butler som eksemplifiserer med at færre spillere gir mer 1 mot 1 som kan forsterke tilbøyelsen mot å for eksempel dribble. Spill med tre ledd kan på sin side sies å forsterke bruken av rolle der for eksempel backen har tatt en tydelig bredde rolle bak i banen, og dermed blir nødt å søke informasjon i omgivelsene og handle deretter. En fast stopper, en indreløper og en ving vil da kunne gi ulike pasningsvinkler til backen, som er med på å forsterke spesifikke pasningsvalg. I følge Davids et al. (2005) må effektiv handling i dynamisk systemteori skapes gjennom komplekse koordineringsprosesser, ikke bare internt i individet, men også mellom individer slik som i dette tilfellet. Trener forholder seg her Gréhaigne et al. (1997) sitt tredje problem som spillere på forholde seg til for å skape og utnytte rom, nemlig forholde seg til begrensninger regulert av kollektivet og eget lags system. Man kan se spillernes posisjon og lagets strategi som fasilitert av trener og avgjørende for spillerens oppfattelse av omgivelsen, altså avgjørende for handling. Koordinering i laget som system skjer nå spillerne oppdager og aksepter andre handling som en del av det helhetlig systemet som er laget (Gréhaigne et al., 1997).

Antall spillere og måten de er disponert på kan altså sees som en forsterker. En annen betingelse treneren brukte var å sett et lag i overtall blant annet ved bruk av joker, altså en spiller som spiller for begge lag. Treneren sier at

” man er hele tiden opptatt av å skape og utnytte overtall, og da vil jokeren være med å lære oss og øve oss på, ikke å skape overtallet for det er jo skapt, men å utnytte.”

Dette samsvarer med Dreier et al. (2009) som blant annet handler om å skape, og i dette tilfellet, utnytte spillsituasjoner, her representert ved å utnytte overtall. Treneren bruker joker som et virkemiddel kun på offensive, og ser lite mening i å øve på å forsvare i undertall. Det treneren derimot gjør med tanke på å bruke antall spillere til å øve spesifikke taktiske valg er at

”vi spiller noen ganger der forsvarsfireren, keeper og midtbaneanker er mot 8-9

stykker. Det er jo ofte okei å forsvare seg med alle på rett side, den største utfordringen er når du må forsvare deg og er tatt i stor eller liten ubalanse.”

Jeg opplever, etter slike utsagn, samtaler på feltet og de observasjonene som er gjort, en stor bevissthetsgrad hos treneren rundt viktigheten av å bruke betingelser, slik som antall spillere og joker for å forsterke ønskede elementer i den spesifikke øvelsen. Uten at jeg har observert dette i praksis forteller treneren under intervju at begrensning av antall touch også er noe som benyttes innimellom.

” Det er klart hvis du har possessionøvelse hvor du spiller på en touch så få du flere brudd og hvis du da løfter den til to eller tre touch så får du mer at du lykkes, og der mener jeg at man må bruke ”fingerspissgefylen” på hva man egentlig vil.”

Bevissthet rundt at hva man vil ha fram er styrende for bruken av betingelser trekkes tydelig fram. Ved bruk av touch som begrensende faktor diskuterer jeg og treneren at færre touch gir flere brudd og kan dermed sees som en god betingelse om man for eksempel skal jobbe med overgang i mot. Newell (1986) viser til regler for oppgaven som en oppgavebegrensning, som treneren her bruker for å lede mot gitte bevegelsesløsninger. Bruken av joker, touchbegrensning og lag med ujevnt antall spillere samsvarer også med Davids et al. (2005) som viser til at treneren i fotball kan bruke alle disse betingelsene for å guide utøveren mot gitte bevegelsesløsninger.

En annen betingelse for å forsterke bevegelsesløsninger jeg har observert er at treneren har variert hvordan laget presser i vanlig spill på to mål. Enkelte ganger har det blitt presset veldig høyt, og andre ganger lavt. Treneren bekrefter at dette er noe de varierer bevist for å få både og øve kamplikt, og for å forsterke bevegelsesløsninger tilknyttet ulike måter å presse på. Denne måten å påvirke aktiviteten på samsvarer med det Davids et al. (2005) kaller å regulere målet for oppgaven. Treneren endrer et mål om å vinne ballen lavt til et mål om å vinne ballen høyt. Ved å bruke påvirke begrensningene ved pressoppgaven slik ser treneren også en interessant effekt hos laget som har ballen.

”når du da ligger litt mer kompakt så gir du det andre laget muligheten til å spille litt”

Under de premissene at fotball da omhandler medspill og motspill (Dreier et al., 2009) kan det se ut som treneren gjennom å legge betingelser for et lag, påvirker hvilke handlingstilbøyelser som blir tilgjengelige for motsatt lag. Handling kommer altså da ikke

bare som en konsekvens av eget lags kollektive begrensninger (Grehaigine et al., 1997), men handlingsvalg i fotball baserer seg også på posisjon og bevegelser hos motstanderen (Davids et al., 2004). Det kan tenkes at en bevissthet rundt hvordan to lag med sine begrensninger påvirker hverandre på trening kan være viktig, slik at lagenes begrensninger ikke motvirker hverandre. Treneren bekrefter at gjennom å justere hvordan lagene presser på trening får de øvd alle dimensjonene av kampen, da tydelig med en intensjon om at defensive begrensninger for lagene også gir offensive begrensninger som muliggjør handling for motstander.

Jeg har tidligere snakket om hvordan treneren ønsker intensitet og trøkk i sine spilløkter, og en begrensning ved oppgaven treneren bruker for å skape dette er tid. Treneren er bevisst på holde kampene korte nok til at ikke kvaliteten forsvinner, og jeg har ikke observert noen gang at intensiteten er lav eller går ned i spill på trening, verken på stor eller liten bane. Treneren sier at

”vi ønsker jo å øve minst mulig på diesel da, og vi ønsker å ha speed...vi erfarer jo at hvis vi har for mye for lange kamper så blir det bare tregt, og derfor kutter vi gjerne kamper og kjører såkalte speedkamper på slutten.”

Jeg spurte treneren om en kort kamp på en lite bane kunne forsterke, for eksempel, viljen til gå på mål og for avslutning, eventuelt søke gjennombrudd tidlig, noe treneren bekreftet, samtidig som aggressivitet i forsvarsspillet ble trukket fram som en effekt. Et viktig aspekt for treneren var at det ikke nødvendigvis var klokka som var styrende, men kvaliteten, da igjen ut ifra hva man ønsket. Trenere sier at

”Jeg ser når det begynner å bli slakt, og når det blir slakt så stopper jeg. Og da kan det være at jeg hadde planlagt å spille 7min x 3, men så ble den midterste kampen bare 5 minutter fordi jeg så de begynte å bli slitne.”

Treneren stoler i følge seg selv på sin egen evne til å se når kvaliteten går ned, og mener det er viktig at tiden ikke må være hogd i stein, men at det må være evne til å varierer tid ut ifra det man ser, og som nevnt ønsker å oppnå. Davids et al. (2001) hevder det er pedagogens oppgave å legge betingelser og krav for oppgaven som skal gjennomføres, med en hensikt om å legge til rette for gode lærings situasjoner, der spillerne får testet hva som fungerer og ikke fungerer (Davids et al., 2005) for å løse situasjoner best mulig. Treneren stiller krav til tempo og legger til rette for blant annet aggressivitet og besluttsomhet for å gå på mål, gjennom å

bruke tid, og sin egen opplevelse av kvalitet som et begrensning. Spillerne vet at treneren vil stoppe spillet nå tempoet og kvaliteten ikke er tilfredsstillende, og det kan tenkes at de dermed vil søke mot handlinger som for eksempel gir resultater innenfor den tilmålte tiden.

En interessant observasjon jeg gjorde var at det ble telt mål og poeng i de ulike spilløvelsene, men etter aktiviteten var ferdig ble ikke dette vektlagt av trener som en forsterker, og ingen så ut til legge noe vekt på dette. Dette fikk meg til å lure på hvorfor de da telte poeng hvis det ikke skulle brukes til noe, da begrensninger ved oppgaven har til hensikt å virke som en forsterker (Newell, 1986; Davids et al. 2005). Jeg spurte treneren om dette under intervjuet. Treneren kunne fortelle at

”Det er det spillerne selv som tar ansvar for...de noterer ned og har full statistikk i garderoben...de kårer månedens spiller. Månedens spiller er den som har vært på det vinnende laget flest ganger.”

Treneren fortalte at det er spillerne selv som i stor grad har tatt initiativet til dette, da treneren erklærer seg selv som fryktelig dårlig til å telle mål, spesielt på grunn av at treneren er så opptatt av situasjonene på banen. Altså kan poeng og måltelling fungere som en oppgavebegrensning som påvirker psykologiske begrensninger ved individet, men i dette tilfellet er det spillerne som styrer dette utenfor treningsfeltet og derfor har det ikke blitt registrert i mine observasjoner. Trener poengter dog at

”Det er slik at noen ganger kan du være bevisst på at hvis det for eksempel er for flatt på trening, så kan du for eksempel dele inn i oldboys mot youngboys og si at taperlaget rydder, slike ting gjør vi etter behov, men jeg har ikke hatt det behovet for vinnermentaliteten og evnen til å gjøre det vi skal gjøre er tilstede”

Å bruke straff eller belønning er tydelig en oppgavebegrensning treneren kan velge å ta fram etter behov som har til hensikt påvirke vilje og arbeidsmoral hos spillerne. Vilje og arbeidsmoral kan sees som psykologiske faktorer som igjen Newell (1986) sier påvirker begrensninger ved individet. Det er nok en gang et poeng at begrensninger som påvirker handlingstilbøyelser samspiller for å skape produktiv adferd (Renshaw et al., 2010), slik treneren her er bevisst hvordan det å unngå rydding som en begrensning ved oppgaven, kan ha en effekt på individuelle psykologiske begrensninger påvirke. At det ikke har vært de store behovene for å ta fram dette virkemiddelet i dette laget kan tenkes å skyldes at man snakker om profesjonelle spillere på toppnivå, men jeg tillater meg å spekulere i om den interne

konkurransen initiert av spillerne kan ha betydning. Gjennom å ha et overordnet konkurranseelement liggende som en oppgavebegrensning i alt av spill vil kanskje påvirke individets tilbøyelighet til å yte ekstra, samtidig som det kan frigjøre trenerens kapasitet til å fasilitere spillet på andre måter for å påvirke læringen av fotballferdigheter.

6.2.4 Tactical complexity

Det siste av de 4 prinsippene viser til at treneren må fasilitere spillet slik at det utfordrer spillerne på sitt taktiske nivå (Thorpe & Bunker, 1997). Prinsippet om tactical complexity kan sies å være avgjørende i forhold til å lykkes med prinsippet om exaggeration da treneren må være seg bevisst til forsterkningstiltakene som gjøres slik at de er tilpasset målgruppen. Treneren har kommunisert verbalt gjennom hver økt i plenum hva som ønskes fokus på i hver øvelse. Jeg har notert ned disse uttrykte fokusområdene på hver observerte økt og kommet fram til at treneren forholder seg til 3-5 fokusområder på hver trening, og omtrent de samme fokusområdene gikk igjen gjennom hele treningsperioden. Treneren sier at

”det er viktig å være smal, og ikke gjøre litt av alt, men være god til å prioritere, og holde tak ved de tingene man har mest trua på, gjør man litt av alt har jeg ikke noe trua på at det blir bra.”

Tan et al. (2012) viser til at man bør utfordre spillerne på det nivået de er og spillere på høyt nivå bør få sin taktiske forståelse utfordret. Det kan se ut som treneren i dette tilfelle forsøker å utfordre spillerne ved å vektlegge flere tema samtidig, men treneren ønsker også å prioritere disse temaene over tid for å få gjentakelser og bortprioritere temaer så det blir håndgripelig for spillerne. Hvor mye treneren utfordrer spillerne med tanke på komplekse momenter i samtaler 1 til 1 har jeg lite grunnlag for å mene noe om, da dette var umulig for meg som tilstedeværende observatør å fange opp. Som jeg kommer tilbake til er treneren svært bevisst på å tilpasse sin tilnærming til den enkelte spilleren, og slik sett kan det være logisk å anta at også kompleksiteten tilpasses den enkelte.

Jeg har tidligere nevnt betingelser som kan treneren har brukt for å presse spillerne på tid og rom, slik som banestørrelse, høyt press og antall spillere. Disse betingelsenes evne til å presse utøvere på tid og rom kan sees i sammenheng med tactical complexity, da det å presse spillerne til stadig mer utfordrende bevegelsesløsninger er et viktig poeng med å ivareta riktig kompleksitet (Tan et al, 2012). Gjennom å justere for eksempel banestørrelsen med et gitt

antall spillere på banen, kan treneren utfordre tiden spilleren har på å persevere informasjon fra omgivelsene og handle. Trenerens perspektiv på kompleksiteten i spillformene på trening er at

”Jeg tror det er viktig å lage klima for lykke. Jeg tror på mange måter at hvis det er slik at man hele tiden skal streve etter å lage så vanskelige betingelser at du ligger over flytsonen, at det skal være så vanskelig hele tiden at du mislykkes, det har jeg ikke troa på. Man må lage et klima der man lykkes, mer enn man mislykkes, så får man hele tiden strekke seg via det.”

I følge Tan et al. (2012) bør nybegynnere holde seg til enkle spillformer, mens dyktige spillere stadig bør få større utfordringer. Gjennom feltsamtaler med treneren har jeg fått inntrykk av at treneren, som også vist i sitatet over, virkelig har troen på at spillerne må få lykkes mye på trening, og at de er mennesker med vanlige personligheter også på toppnivå. Dette går i noen grad på tvers av teorien som sier at man stadig bør få større utfordringer, men samtidig poengterer også treneren viktigheten av å strekke seg videre, men med utgangspunkt i det å lykkes. Tan et al. (2012) sier lite om balansen mellom utfordringer og det å lykkes, og dermed er det vanskelig å trekke en slutning om trenerens fokus på det å lykkes ut ifra den eksisterende teorien. Det kan i stedet være verd å ta med seg bevisstheten trener har på viktigheten av å tilpasse til nivå, noe som samsvarer med Thorpe & Bunker (1997) som viser til viktigheten av å utfordre spilleren i spill på sitt taktiske nivå. For treneren handler det om at spillerne skal utfordres på riktig nivå i stor grad om trygghet.

”Er man ute av flytsonen for lenge blir man usikker og defensiv, i stedet for offensiv og gutser på. For meg så handler det om at trygghet er viktig, men trygghet er jo så mangt. Trygghet er jo at spillerne skal være trygge på meg sin leder og trener, men det er også viktig å skape et klima der spillerne skal føle seg trygg i handling, trygg med ballen, trygg i rolle, trygg på han foran seg.”

Totalt sett opplever jeg en tydelig tanke hos treneren om at for å bruke ulike betingelser er det viktig å ta hensyn til nivå og vurdere den taktiske kompleksiteten i spillaktiviteten. På en side kan det sees som viktig å presse spillerne på tid og rom, for å stadig presse de til nye og mer komplekse bevegelsesløsninger. På en annen side verdsettes det å skape trygghet og klima for å lykkes. Samtidig ansees det å ha en smal inngang og prioritere fokusområder som viktig for gjøre treningsarbeid gjenkjennelig for spillerne.

6.3 Trenerens verbale rolle i spill

Davids et al. (2005) viser til at treneren i tillegg til å fasilitere aktivitet, også har verbal rolle som pedagog i fotballspillet. I følge Van Gelder & Port (1995) lærer det menneskelig system i samspill med omgivelsene rundt seg. Treneren kan sees som en viktig del av dette miljøet, og som beskrevet i forrige delkapittel har treneren en viktig rolle som fasilitator av læringsmiljøet. I følge Corbin (2002) vil ulike former for spill også kunne gi treneren en arena for å gi tilbakemeldinger som er svært relevant for spilleren. Tilknytning til den konkrete situasjonen vil gi tilbakemeldingen stor grad av mening og skape forståelse direkte i tilknytning til både taktiske og tekniske elementer. Trener får i spillet gjennom sin verbale rolle en mulighet til å påvirke begrensninger ved individet gjennom å påvirke det direkte, i form av det Newell (1986) ser som både mentale, kognitive og emosjonelle faktorer. Gjennom å påvirke disse faktorene med sine tilbakemeldinger vil treneren kunne påvirke hva slags informasjon spillerne søker mot i omgivelsene (Davids et al., 2005). Dermed vil treneren søke å skape samhandling mellom spillere da de settes i stand til å søke mot mye av den samme informasjonen (Gréhaigne & Godbout, 2014). Dette delkapittel vil adressere trenerens verbale rolle på feltet i spillsituasjoner, med utgangspunkt i slik den er skissert i GCA for å diskutere i hvilken grad den samsvarer. Diskusjonen drøfter også da sammenheng med hvordan læring kan skje i lys av DST. Delkapittelet vil først diskutere bruken av spørsmål i spillsituasjon som pedagogisk verktøy, som Wright & Forrest (2007) ser som nøkkelverktøyet i GCA, før graden av informasjon og timingen i tilbakemeldingene diskuteres. Avslutningsvis vil jeg se på om tilbakemeldingen også gis på en måte som inkluderer flere enn den enkelte som mottar tilbakemelding.

6.3.1 Spørsmålstilling – fasiten eller en av flere veier til taktisk forståelse?

Spørsmålstilling vil i en spillsentrert tilnærming gi mulighet til å skape refleksjon i spillsituasjoner slik at spillerne får øvd taktiske forståelse og beslutningstaking (Wright & Forrest, 2007), samtidig som de tekniske ferdighetene øves i tilknytning til det taktiske valget (MacPhail et al., 2008). Gjennom dette prosjektet har treneren blitt studert i fra en rolle som tilstedeværende observatør, og som jeg beskriver i kapittel 5, står jeg på en gitt avstand fra treneren for å ikke forstyrre den reelle konteksten. Konsekvensen av dette har blitt at mine observasjoner av trenerens tilbakemeldinger i stor grad belager seg på hvordan treneren arbeider i plenum, da det var umulig for meg å komme tett nok til å høre hva treneren sa til enkeltspillere eller små grupper av spillere i samtaler på feltet. Faktum er at jeg i svært liten

grad har observert at treneren bruker spørsmålstilling på treningsfeltet i spillsituasjoner, verken når enkeltspillere skal adresseres høyt at jeg hører det, eller når det kommuniseres i plenum. Dette samsvarer i liten grad med hvordan det i GCA (Wright & Forrest, 2007; Griffin et al. 2005; Gréhaigne et al. 2001) beskrives at underviseren, og her da treneren, skal jobbe på praksisfeltet. Kun ved en anledning har jeg observert at treneren har brukt en spørsmålstilling. Da ble det arbeidet med back og stopper, og det ble stilt spørsmål om hvordan de ønsker å presse og sikre i forhold til hverandre for å stenge rommet mellom seg. Denne observasjonen er en av svært få som samsvarer med GCA med tanke på hvordan treneren kan stilles spørsmål. Denne observasjonen viser til hvordan det i følge Wright & Forrest (2007) bør stilles spørsmål som er så åpne at spillerne får vurdere og velge selv, og være praktisk rettet i forhold til spillsituasjonen (Griffin et al., 2005). Jeg spurte treneren om hvorfor jeg har observert så lite spørsmålstilling på treningsfeltet og trenere responderte med at:

”Ja jeg har lite behov for å stille spørsmål i plenum. Jeg tror ikke nødvendigvis det er så godt for spillerne, altså hvis de er i tvil, også skal de svare feil. Jeg tror det er mye bedre å ta spørsmål og slikt i mindre fora, så jeg opplever at den typen inngang bruker vi ofte”.

Denne tanken om å ikke la spillerne stå til ansvar i plenum samsvarer med Forrest et al. (2012) som fant at elever opplevde det som ukomfortabelt å bli satt i en slik situasjon, Trener har gjennom hele perioden jeg har fått kommet inn i dette laget vært tydelig på at trenerrollen handler om helheten i det pedagogiske arbeidet, i større grad enn ”den rette” måten å gjøre ting på. Treneren forsterker også dette under det avsluttende intervjuet der det blir sagt at

”Vi gjør jo mye av det på video blant annet, inne. Så er det jo mye slik at det fotballfaglige og helhetsbiten er basert på at vi har jobbet med på video og på tavla, som det vi gjøre ute på feltet. Det er ikke det ene eller det andre, men det henger sammen...jeg har egentlig ikke noe stor tro på å coache en gruppe sammen. Jeg tror øyekontakt er viktig...noen har behov for den type feedback, mens andre har behov for en annen type feedback”

Jeg har til stadighet observert at treneren er borte å prater med enkeltspillere, legger armen rundt dem, står å snakker med dem både før og etter trening. Ved alle slike situasjoner har det ikke vært mulig for meg å vurdere trenerens metodikk, men om treneren som han sier er opptatt av øyekontakt og det å ikke coache gruppa i plenum kan det tenkes som treneren selv

sier at mye av spørsmålstilling tas der. Treneren understreker også bruken av flere arenaer med både video og tavle utenfor treningsfeltet. Treneren sier om det å stille spørsmål at

”jeg opplever at den inngangen bruker vi ofte...så kanskje vi ikke bruker den inngangen så direkte inn på hele gruppa”.

I så måte kan trenerens potensielle bruk av spørsmål og refleksjon med spillerne en til en, på tavla i garderoben eller ved bruk av video i plenum eller en til en, sies å samsvare med GCAs intensjon om å skape taktisk forståelse og refleksjon. Wright & Forrest (2007) viser til taktiske refleksjoner omkring spillscenario som viktig, og det kan bli ivaretatt gjennom at trener og spillere reflekterer over situasjoner på video. Gréhaigne et al. (2001) ser på plenumsdiskusjoner og refleksjon hos flere som en styrke i GCA. Om dette brukes som en inngang, som treneren hevder, i garderobe på tavla eller i spillermøter der flere jobber med video sammen, vil dette kunne ivaretas dersom man ser på helheten i hvordan treneren arbeider. Dessverre har mitt prosjekts observasjoner kun sett på treningsfeltet, noe som kan sies å være en utfordring ved prosjektet, da jeg har opplevd gjennom prosessen at trenerrollen bør sees som langt mer helhetlig, også fotballfaglig, enn hva som skjer på treningsfeltet.

Der spørsmålstillingen nødvendigvis ikke samsvarer med GCA er tilknytning med den konkrete spillsituasjon slik den ser ut der og da (Griffin et al., 2005). I hvilken grad spillerne evner å ta med seg de refleksjoner som gjøres utenfor selve spillet, inn i spillsituasjonen vil være vanskelig å si noe om. Dette vil i så fall, i følge Griffin et al. (2005), være gunstig for spillerne med tanke på å utvikle taktisk forståelse å få spørsmålstillingen relatert til den praktiske situasjonen slik den ser ut. Dersom spørsmålstilling på feltet, slik GCA ser det, sees som veien til taktisk forståelse vil denne kunne føre til evne til raskere avgjørelser på spillfeltet, større evne til å ta til seg informasjon og en høyere taktisk forståelse (Griffin & Patton, 2005). Kanskje kunne treneren, gjennom å i større grad bruke spørsmålstilling på treningsfeltet, lagt til rette for enda mer spillkompetente spillere? Nå kan et jo være at treneren oppnår dette gjennom å samtale med spillerne i pausene på feltet, og hva og hvordan spillerne lærer gjennom spørsmålstilling i ulike fora blir svært lite målbart og konkret i et slik prosjekt. Treneren gjør også noen gode argumenter for hvorfor han velger andre arenaer enn selve spillsituasjonen. Jeg har allerede vist hvordan treneren ikke ønsker å sette spillerne i en situasjon der de potensielt må svare feil foran alle, og dette samsvarer Forrest et al. (2012) sine undersøkelser som viste at skoleelever opplevde det å bli pålagt ansvaret med å finne løsninger slik. Treneren sier også at

”Jeg har mest trua på å slippe det litt...jeg tror det er så lett at hvis man stopper og ”hva gjør du nå?” så blir det fort at man mister spillerne, så jeg tror fort det kan bli litt for teoretisk og for lite action.”

Dette prosjektet søker å finne svar på hvordan en trener i toppfotballen arbeider i spill, altså må ikke GCA nødvendigvis sees som fasiten, men rammeverket for å diskutere å tolke treneren tilnærming. Denne uttalelsen fra treneren samsvarer med en av styrken ved en spillsentrert tilnærming Wang & Ha (2013) belyser, nemlig at metoden har potensiale til å skape et meget høyt aktivitetsnivå. Kanskje er det dette treneren, men god kjennskap til preferanser i egen gruppe, tar sikte på når treneren ikke ønsker for mye stopp og plenumsdebatter i selve spillaktiviteten. Om treneren da i stor grad forbeholder spørsmålene til andre fora en det jeg har observert i min posisjon på feltet, hva slags metodikk har treneren benyttet seg av?

Treneren varierer i hovedsak mellom positivt forsterkning og korrigerende eller instruksjon i sin tilbakemelding til spillerne. Stort sett skjer dette i løpende coaching som innebærer at treneren tar det underveis mens spillerne spiller. Av og til har også treneren valg det han kaller å ”fryse spillet”. Da stopper han spillsituasjoner og er tydelig på hva han ønsker i den konkrete situasjonen. For eksempel har jeg observert treneren stopper spillet og forklare hvordan det å spille seg ut bakfra mot to spisser, skiller seg fra det å spille seg ut mot lag med en spiss. Treneren har da også vist ved å bruke spillerne hvilke bevegelser og posisjoner som er ønsket. Treneren viser under intervjuet i etterkant av observasjonsperioden en bevissthet rundt egen metodikk som samsvarer med mine observasjoner.

” Jeg opplever at jeg er en forsterker og noen ganger dyktig til å holde tak i få ting...gjennom å være entusiastisk og engasjert selv, så opplever jeg at det er mye feedback og hyppig feedback... Positiv feedback, det er innmari viktig. Så mener jo jeg som et grunnsyn at ingen av mine spillere gjør feil med vilje, og da behøver heller ikke jeg å forsterke feilene”

Jeg kan på bakgrunn av mine observasjoner stå inne for at treneren gir tilbakemelding både hyppig at det forsterkes med engasjement, samtidig som treneren gir korreksjoner der det er behov for det. Jeg opplever dog at selv om treneren ikke stiller spørsmål, gis tilbakemeldingene på en slik måte at jeg lurer på om de fremdeles kan gi grunnlag for taktisk

lærings og forståelse, der handlingsvalget ikke tas fra spilleren på trening. Treneren kunne underveis i spillsituasjoner si

”Godt valg Ola og Fredrik, hvis dere to går ut der nå og blir fulgt vil det bli rom sentralt” eller ”Greit tenkt det Kari, husk at du også har lengre pasninger som et alternativ”.

Et slikt utsagn som det treneren gir til Kari i dette eksempelet er ikke et spørsmål, men heller ingen fasit. Treneren anerkjenner det eksisterende taktiske valget, men kan sies å samtidig skape bevissthet for spilleren rundt handlingsvalget gjennom å presentere alternativer. GCA søker å gjøre spillsituasjoner mer håndgripelig for spillerne (Griffin et al. 2005), gi en dypere forståelse for spillet (Werner et al., 1996) og totalt sett øke spilleren evne til å løse spillsituasjoner (Oslin & Mitchell, 2006). Som jeg nevner innledningsvis i oppgaven er det forsket lite på GCA på praksisfeltet, og mye av teorien omkring tilnærmingen er dannet på bakgrunn av teoretisk antakelser (Harvey & Jarett, 2014). Jeg stiller da spørsmåltegn ved om spørsmålstilling i spillsituasjoner behøver å være den eneste veien til taktisk forståelse på treningsfeltet. Kanskje kan det være slik at gjennom å forsterke og anerkjenne valg, samtidig som man presenterer ulike løsninger for spillerne, at man kan skape mer håndgripelige spillsituasjoner der spillerne får tatt taktiske valg, uten at man nødvendigvis må stille spørsmål. Er det spørsmålet i seg selv eller er det evnen til å skape taktisk forståelse som er viktig? Gréhaigne & Godbout (2014) viser til at retningslinjer og prinsipper er med på å regulere og guide handling, slik at spillerne ikke handlinger verken tilfeldig eller fritt, men i et kollektivt system som bidrar til at flere kan handle sammen. Altså man kan forstå det slik at man gir tilbakemeldinger som avgrenser handlingsvalg, men ikke tar dem bort. Dette påpekes også tydelig fra treneren

”Hvis jeg på en måte tegner opp en fasit på at sånn skal vi gjøre det, så tar man bort valg dimensjonen, og det tror jeg er skadelig og hemmende.”

Treneren viser her at det å være en forsterker og være tydelig i spillsituasjonen, mens spørsmålstillingen primært forespeiles andre situasjoner, ikke stammer fra en tanke om å ta vekk spilleren taktiske valg. Fra et dynamisk systemperspektiv kan det å gi tilbakemeldinger med ytre fokus være i en gunstig tilnærming på fotballfeltet følge Davids et al.(2005). Tilbakemeldinger som tar sikte må å gi informasjon om ytre aspekter som ball, rom, medspillere og motspiller har til hensikt å bidra til å guide spilleren mot hvilken informasjon i omgivelsene som er gunstig å søke mot for å kunne skape effektiv handling. Ser man tilbake

på overnevnte eksempel med Kari presenterer treneren en funksjonell løsning som forholder seg til pasningsvalget i forhold til å søke rom lengre unna ball. Det å presentere slike funksjonelle løsninger for spillerne har Wulf et al. (2002) vist at gir god læringseffekt, sammenliknet med å gi spillerne detaljstyrte ”fasit” løsninger. Treneren sier selv at

”Jeg kan gi dem kunnskap, og jeg kan gi dem mine erfaringer, så må de evne å velge selv...du kan lede hesten bort til brønnen, men han må lære seg å drikke selv, du kan ikke drikke for han. Det ordtaket rimer litt i forhold til både det med metodikk og grunnsyn”.

Igjen viser treneren et ønske om å gi dem verktøyene for å lykkes i fotballspillet, gjennom at de selv skal velge. Dette samsvarer med både hvordan man i et læringsperspektiv som DST setter fokus på at den lærende skal oppdage løsninger gjennom å skaffe informasjon og handle i læringsmiljøet (Davids et al., 2005), og hvordan man i GCA skal sette spilleren i sentrum for undervisningssituasjonen, og la spilleren stå til ansvar for å skape forståelse i spillkonteksten (Dyson et al., 2004). Oppsummert kan man si at for denne treneren så handler det ikke om å stille spørsmål, å forsterke eller korrigere, men det handler som hva den enkelte har behov for og til hvilken tid det er riktig å benytte tilbakemeldingen.

”Jeg må kjenne dem og vite hvilket behov hver enkelt har... det er viktig å ha et bevisst forhold til hva hver enkelt trenger”.

Det kan være berettiget å stille spørsmål om spørsmålsstilling bør stå som eneste nøkkelverktøyet i en spillsentrert tilnærming, eller om videre studier av praksisfeltet i idrett bør ta sikte på studere hvordan taktisk refleksjon kan skapes i et holistisk perspektiv på trenerrollen.

6.3.2 Informativ tilbakemelding

I følge Griffin et al. (2005) er det viktig at tilbakemeldingene som gis til spillerne er informative i spillsituasjoner. Jeg har i løpet av mine 9 økter nesten utelukkende observert tilbakemeldinger til spillerne i spillsituasjoner som har gitt informasjon til spilleren omkring sin involvering i spillkonteksten, enten det har vært forsterkning eller korrigerende av adferd. Treneren har for eksempel ofte gitt spillere ros, da i form av å ofte bruke fraser som; godt valg, riktig tenkt eller bra Kari! Men i de aller fleste tilfeller jeg har registrert har slike fraser vært etterfulgt av informative setninger som:

”lurt å vende der, du trekker på deg folk og skaffer deg rom” eller ”kommuniser med side mann der så går det enda lettere” eller ”gjør et valg, enten så starter du eller så møter du, men ikke bli statisk”.

Igjen så har jeg opplevd at tilbakemeldingene ikke virker ekskluderende for handlingsvalg, men snarer informativ om handlingsvalg som er mulige, eller handlingsvalget som er tatt og med et ytre fokus slik anbefalt av Davids et al. (2005). På spørsmål om viktigheten av å være informativ i tilbakemeldingen til spillerne, svarer treneren at

”Det er jo avgjørende, det på en måte det som skaper læringa. Altså den positive forsterkninga skaper trygghet og motivasjon, men det er den faglige tilbakemeldingen som skaper læring”

Treneren gir altså tilbakemeldinger til spillerne, men en tanke om å gi dem kunnskap og skape læring og mener da det er avgjørende og være informativ. Fra et dynamisk perspektiv samsvarer dette med hvordan læring skjer som en følge av koblingen mellom å gjenkjenne informasjon i omgivelsene og handle (Davids et al., 2008), på den måten at treneren påvirker begrensinger ved individet (Newell, 1986) ved å gi individet informasjon som individet må velge eller ikke velge å ta hensyn til å sin samhandling med omgivelsene. Gréhaigne et al.(1996) viser til at fotballspilleres plan for handling, tar i utgangspunkt i tilgjengelig informasjon, og gjennom å være informativ i tilbakemeldingene kan treneren hjelpe utøver å skaffe til veie og avgrense informasjonen.

Et viktig perspektiv kan dog være at når man gir informativ tilbakemelding underveis i spill, er det ikke sikkert spillere, fokusert på spillsituasjonen, får det med seg. Treneren anerkjenner dette og forteller at

”Jeg tror at, den roping så foregår under spill, vel de får ikke med seg alt det er jeg sikker på, meng jeg tror vi mennesker er laget slik at vi får med oss ganske mange forsterkere. Bevist og ubevist tror jeg vi får med oss positiv feedback. Så tror jeg på mange måter at de small talkene, og det som blir gjort i pauser, og i garderoben etterpå, kall det oppfølgingen, der kan være viktigst. ”

Igjen kan man se viktigheten av å se trenerrollen i et helhetsperspektiv, og da ikke studere treningsfeltet og spillsituasjonen isolert som jeg har gjort i dette prosjektet. Da treneren ser ut til å arbeide i en mye større skala, samtidig som læring skjer mer helhetlig (Arujo et al., 2003) enn bare i en isolert setting som treningsfeltet. Ser jeg tilbake til trenerens tidligere uttalelser om at lærings skjer best i spill, kan man spørre seg om det er lite samsvar mellom uttalelsene

fra treneren. Slik jeg forstår treneren på bakgrunn av samtaler gjennom hele prosjektet, tenker treneren at alle arenaer det et interaksjoneres med spillerne er arenaer det spillerne kan få kunnskap de kan ta med seg og anvende i spillet. Altså spillerens individuelle begrensninger (Newell, 1986) kan sies å skifte ettersom som spillerne gjennom å påvirkes av treneren på ulike arenaer, tar med seg ny informasjon inn spillet. Et annet perspektiv man kan ta ut ifra det siste utsagnet fra treneren bringer meg over til neste punktet, som handler om at den informative tilbakemeldingen må være riktig timet for at spilleren skal få nytte av den.

6.3.3 Tilbakemeldingens timing

Griffin et al. (2005) sier at tilbakemeldingen i GCA bør komme i den praktiske situasjonen slik den ser ut der og da. Altså tilbakemelding må times slik at den kan tilknyttes spillsituasjonen for enkeltspilleren. Jeg har observert at når treneren gir tilbakemeldinger på dette treningsfeltet, har tilbakemeldingene blitt gitt relativt umiddelbart etter spilleren involvering. Jeg har fortsatt til gode å observere at treneren har gitt instruksjoner om hva spillere skal gjøre i forkant av situasjoner. Dette kan sees i samsvar med det Davids et al. (2005) sier om at spillere i fotball må få lov til å oppdage løsninger og skaffe seg erfaringer. Treneren oppfatter en timing i tilbakemelding der, der den gis umiddelbart etter situasjonen som at

”av og til så er det knallbra, og av og til så er det sannsynligvis dårlig timing og ikke hørt...Den gangen du vil ha noe fram, da vil du noen ganger gå inn å fryse spillet og gå inn med større og sterkere stemme.”

Trenerens timing oppfattes her av treneren selv bra i perioder, men treneren anerkjenner at i spillsituasjonen kan det være vanskelig å oppfatte alt som blir sagt. Fra et dynamisk perspektiv kan det tenkes at selv om spilleren ikke får bearbeidet en slik umiddelbar tilbakemelding underveis, vil en tilbakemelding gitt umiddelbart med et ytre fokus bidra å peke ut retning for spilleren med tanke på hvor det er relevant å søke informasjon og handle effektiv (Davids et al. 2005). Jeg har for eksempel observert treneren gå inn å rose en spiller for et godt pasningsvalg i en possession, der spilleren valgte å bruke et det lange alternativet som oppstod i bakrom da en annen spiller møtte ball og dro med seg forsvaret. Treneren gjorde dette underveis mens de spilte, og spilleren ga ingen tegn til respons på trenerens utsagn. Jeg kunne dog observere gjennom å kun følge den spilleren, at spilleren søkte mot de lengre alternativene i resten av øvelsen, til tross for flere nærliggende alternativer. Det kan

være tilfeldigheter, skyldes tidligere instruksjoner eller være begrensninger ved for eksempel spilleren individuelle ferdigheter som førte til nevnte handlingsvalg. Eksempelet viser likevel hvordan en umiddelbar tilbakemelding som er konkret, kan tenkes å påvirke en spillers fokus mot gitte bevegelsesløsninger. Treneren forsterker dette ved å vise til at umiddelbar tilbakemelding kan føre til at

”Det blir lettere å huske situasjonene, og det vil da ikke være noe tvil om hva du mener”.

Som nevnt ser treneren muligheten for at noe går tapt i en slik umiddelbar tilbakemelding på feltet. Treneren viser nok en gang til viktigheten av å tenke helhetlig og ta i bruk ulike metoder for å tilnærme seg spillerne gjennom at treneren sier at

” Det er viktig å følge det opp å... med å gå inn i pausen, og kanskje legge hånda rundt spilleren og liksom ”det vi snakket om underveis nå, det er viktig at du fortsetter”... det er viktig at man følger opp den løpende feedbacken ved å se dem i øynene og få kontakt.”

Slik sett kan det tenkes at treneren ivaretar hvordan man gjennom DST (Davids et al. 2005) kan gi ytre fokus underveis og lede oppmerksomhet som betinger handling, gjennom å gi tilbakemeldinger umiddelbart etter handling. Samtidig gjennom å være bevisst på å følge opp i etterkant gjennom ulike fora, og da kanskje gjennom spørsmål, får hentet opp det den taktiske refleksjonen Wright & Forrest (2007) er ute etter i GCA. Om treneren gir tilbakemeldinger om spillsituasjoner i ettertid som ikke har vært tatt underveis, vil være umulig for meg og si. Som nevnt over ser treneren viktigheten av at spillerne husker spillsituasjonen, og jeg har opplevd hyppig bruk av korrigerende og positivt forsterkende tilbakemeldinger underveis, som treneren selv hevder han følger opp. Slik sett kan timingen til treneren potensielt være gunstig med tanke på å skape læring, selv om refleksjonen kanskje ikke skjer i umiddelbartilknytning til spillsituasjonen med i etterkant. Dette vil være vanskelig å si noe om da mitt prosjekt ikke har fulgt hva som skjer utenfor treningsfeltet, eller i private samtaler mellom spiller og trener, samt at jeg ikke har samlet data på hvordan spillere opplever tilbakemeldinger underveis med tanke på å hente fram situasjoner senere.

6.3.4 Tilbakemelding til den enkelte – læring for flere?

Det siste punktet jeg vil diskutere omkring trenerens verbale rolle som underviser, som viser hvordan treneren jobber i spillsituasjoner på trening, er om treneren gir tilbakemeldinger som kan være til nytte for flere enn den enkelte spilleren. Gréhaigne et al. (2001) viser nemlig til at

spørsmålstillinger i GCA kan ha en læringseffekt hos flere, da verbalisering av spillsituasjon kan danne grunnlag for refleksjon hos flere. Nå har jeg diskutert spørsmålstillingen i stor grad, og selv om den ikke brukes mest under spill på trening, vil trenerens måte å gi tilbakemeldinger på kunne diskutere under de samme premissene om å gi læring for flere. Jeg har observert at treneren kommuniserer med høy stemme, og som diskutert tidligere gis tilbakemeldingene til den enkelte spillere informativt og positivt i den konkrete spillsituasjonen. Ved å bruke en slik stemme som treneren bruker, er det ikke tvil om at spillerne på treningsfeltet hører at treneren kommuniserer, men som nevnt tidligere er også treneren skeptisk på hva de får med seg. Treneren forteller at det nok blir utfordrende for dem å ta til seg tilrop som går til andre spillere. Fra et dynamisk perspektiv vil begrensninger i omgivelsene til den enkelte spillere skaper målrettet adferd, som vil kunne gi erfaringer (Renshaw et al. 2010). I hvor stor grad det å oppfatte en annen person tilbakemeldinger og inkorporere dem i sin egen informasjonssøking i omgivelsene er realistisk er vanskelig å si noe om. Tilbakemeldinger som søker å gi prinsipper for spillet som skal guide utøverne, skal i følge Gréhaigne et al. (2014), organisere kollektivet slik at spillerne søker mot mye av denne samme informasjonen. Et eksempel på en tilbakemelding treneren har gitt er hvordan midtstopperne ønskes posisjoner i frispillingen. Denne tilbakemeldingen påvirker backen bevegelser, og dermed hvilken informasjon backen må søke for å samhandle med midtstopperne. Kanskje vil også da en slik tilbakemelding til midtstopperne faktisk skape refleksjon omkring den gitte scenarioet (Wright & Forrest, 2007) og slik sett har treneren gjennom å gi konkrete tilbakemeldinger til noen, gitt grunnlag for refleksjon for andre omkring egen rolle i tilknytning. Dette er ikke noe som lar seg måle, og det vil da kun bli med spekulasjoner om hvordan dette kan foregå. Totalt sett kan jeg si at trenerens tilbakemelding til spillerne på dette feltet ikke samsvarer med hvordan man i GCA søker å skape refleksjon sammen hos flere i spillsituasjon på trening (Wright & Forrest, 2007), da dette skjedde i liten grad, og dette var en tilnærming treneren, som nevnt tidligere ikke hadde troen på. Det helhetlige perspektivet omkring hvordan slike tilbakemeldinger som påvirker flere kan gi refleksjon, for eksempel på et spillermøte på video, er fortsatt verd å ta med seg, selv om dette prosjektet ikke har sett på dette.

7.0 Oppsummering

I dette prosjektet har jeg undersøkt hvordan en trener i norsktoppfotball arbeider i spillsituasjoner på trening for å skape læring av fotballferdighet i sitt lag. Denne oppsummeringen tar sikte på å svare på denne problemstillingen gjennom å vise hvilke funn som er gjort vedrørende trenerens forståelse av fotball, og i tilknytning til trenerens rolle som fasilitator av aktivitet og verbal rolle i spillsituasjoner på trening. Disse praksisene har gjennom analysen blitt vurdert med tanke på i hvilken grad de samsvarer med hvordan spill kan brukes som pedagogisk verktøy for læring av fotballferdigheter, i form av GCA, og hvordan læring av praktiske ferdigheter kan skje, i form av DST.

Dette prosjektet gir ikke et entydig svar på hvordan man som trener jobber på praksisfeltet, ei heller noen fasit på hvordan man skal jobbe. Dette studiet av en enkelt trener har forsøkt finne ut hvilke pedagogiske praksiser som eksisterer på et toppfotballfelt i spill ved å se på eksempler fra det reelle praksisfeltet, da dette tidligere har vært en mangelvare i forskningen (Harvey & Jarrett, 2014). Argumentasjonen gjort gjennom oppgavens analyse kan sies å framvise eksempler på praksiser på treningsfeltet i fotball, som andre trenere kan benytte seg av og teste på sine praksisfelt. Dette sammenfaller med hvordan Flyvbjerg (2001) viser til at casestudier kan tjene som eksempelets makt, og bringe til veie kunnskap som andre kan lære og benytte seg av.

Gjennom dette prosjektet har jeg funnet at denne toptreneren forstår fotballspillet som et spill som betinges av medspill og motspill, der spillsituasjonen er styrende for handling og handlingsvalg. Trenerens syn på læring i fotball samsvarer med GCA i form av at treneren mener at læring skjer best i spill, og selv om andre tilnærminger også anerkjennes og brukes av treneren. Treneren trekker fram fordelene spillet gir for trening av fotballferdigheter i et helhetlig perspektiv med tanke på å utfordre på valgdimensjonen i tillegg til utførelsen, samt forståelse av stadig skiftende rom som følge av motspill. Altså valg og utførelse styrker hverandre i spillet (MacPhail et al. 2008).

På praksisfeltet kommer treneren sin rolle som fasilitator av spillaktivitet først og fremst til syne gjennom hvordan treneren, ut ifra hva som er ønskelig å fokusere på i den enkelte øvelse og økt, bruker ulike exaggerations eller betingelser for å regulere aktiviteten. Dette samsvarer med Thorpe & Bunker (1997) sitt prinsipp for GCA. Det viktigste funnet rundt trenerens rolle

som fasilitator kan sies å være viktigheten av å bruke ulike betingelser, forsterkere og elementer i spilløvelsene for å fremme ulike bevegelsesløsninger, som gir ulike betingelser for ferdighetslæring. Spilløvelser sees da ikke kun som vanlig spill med likt antall, men som alle øvelser som inkluderer medspill og motspill. Treneren fasiliteter spillsituasjonen ut ifra hva treneren ønsker å ha fram og lære bort, og lar det være styrende for aktiviteten, noe som samsvarer med Dyson et al. (2004) som hevder at en viktig treneroppgave i spillsituasjoner er å manipulere spill slik at det skaper forutsetning for læring.

Treneren har brukt ulike banestørrelser og ulike mål og målplasseringer for å forsterke for eksempel vending av spill på brede baner. Betingelser som joker og generelle overtall har vært brukt før å øve utnyttelsen av overtall, mens begrensinger i form av touch, presshøyde og kamplengde har vært verktøy for å både presse intensitet og legge til rette for ulike taktiske vurderinger. Dette samsvarer med hva Griffin et al. (2005) peker på som trenerens hovedoppgave i en spillsentrert tilnærming, nemlig skape spillsituasjoner der spillerne får løse ulike taktiske problem i den reelle konteksten. Treneren har også vært bevist på å sette sammen lag på forhånd og sette spillere i riktige posisjoner, med riktig sammensetting av ledd i større spill for å skape kamplike relasjoner. Treneren sørger for, gjennom slike forsterkere, å jobbe med relasjonene mellom enkeltspillere med en tanke om å ivareta kamplikhet, og har i så måte ivaretatt prinsippet om representation (Mandigo et al., 2007) der alle tilpasninger må ta utgangspunkt i helhetsspillet. Med tanke på å ta vare på helhetsspillet har treneren også sørget for medspill/motspill med kamplik intensitet, men ulik grad av kamplikhet i regler, avhengig av hva man vil ha fram, for eksempel ved å fjerne offside i spill 4 mot 4 for å øke intensitet. Prinsippet om sampling ivaretas i stor grad av denne treneren da ulike spillformer legger vekt på de samme momentene, og treneren har selv valgt å prioritere fokusområder for å gjøre elementene gjenkjennelig for spillerne. I hvilken grad elementer overføres fra spillform til spillform (Thorpe & Bunker, 1997) er vanskelig å måle, men det kan både observeres, og det bekreftes av treneren, at øvelsene stiller krav til og vektlegger de samme ferdigheten på tvers av øvelsene, både gjennom betingelsene og i form av hva som vektlegges verbalt. Treneren er også bevist på å ivareta tactical complexity, gjennom å tilpasse vanskelighetsgrad i spillsituasjonene til spillerne, og utfordre dem på taktiske løsninger med lite tid og rom, slik anbefalt for spillere på høyt nivå (Tan et al., 2012). Treneren er dog bevist på psykologiske faktorer ved individet, slik som selvtillit, og vektlegger trygghet og det å lykkes i like stor grad som det å utfordre til nye taktiske løsninger.

Når det gjelder treners verbale rolle på feltet sammenfaller den i mindre grad med de teoretiske antakelse ved GCA, der spørsmålstilling er nøkkelementet (Wright & Forrest, 2007), enn hva den fasiliterende rollen gjør. Treneren på dette feltet bruker i hovedsak positiv forsterkning og instruksjon som sin metodikk på treningsfeltet, i hvert fall i plenum, slik observert i dette prosjektet. Treneren viser selv til at spørsmålstilling er noe som hovedsakelig forbeholdes samtaler en til en eller i små grupper, og andre fora som garderoben eller arbeid med videoanalyse. Treneren ser ikke behovet for å sette spillerne i ukomfortable spørsmålssituasjoner i plenum for ofte, samtidig som høy aktivitet er vektlagt. Trenerens tilbakemeldinger til spillerne er konsekvent informativ og tilknyttet spillsituasjon hva både innhold og timing angår, og kan slik sett samsvare elementer Griffin et al. (2005) peker på som sentralt for å skape taktisk forståelse i spillsituasjoner. Et viktig poeng er at selv om jeg ikke har observert at treneren stiller så mange spørsmål, poengterer treneren at metodikken brukes, men i større grad i andre fora jeg ikke har observert og kanskje har jeg også observert over en for kort periode. Treneren gir tilbakemeldingene på en slik måte at spillernes løsninger anerkjennes, samtidig som treneren presenterer alternative løsninger, heller enn å gi dem faste løsninger de må følge. Treneren påpeker viktigheten av å la spillerne velge selv, og at trenerens oppgave er å gi dem kunnskap og la dem prøve, slik at de skal bli i stand til å ta valgene selv. Denne metodikken samsvarer med intensjonen ved det å øve i spill som handler om å sette spilleren i stand til å ta taktiske valg i spillsituasjonen (Dyson et al., 2004). Denne inngangen mot spillerne samsvarer også med hvordan man i et dynamisk systemperspektiv kan guide utøverne mot informasjon i omgivelsene slik at de kan utføre hensiktsmessige valg og bevegelsesløsninger, i samspill med sine omgivelser (Davids et al., 2005). Slik sett kan man si at selv om treneren ikke stiller enorme mengder spørsmål på treningsfeltet, er det tydelig at intensjonen med trenerens metodikk handler om å skape taktisk forståelse og evne til beslutningstaking gjennom å veilede spillerne mot ulike handlingsvalg til det beste for spillere og lag. Man kan spørre seg om det er det å stille spørsmål som er det essensielle i en spillsentrert tilnærming, eller om det fins andre veier til å skape taktisk forståelse, slik som for eksempel å forsøke å gi kunnskap gjennom forsterkning og instruksjon, for så å la dem forsøke å velge løsninger selv i spillsituasjonen.

Dette prosjektet har sett på ulike måter en topptrener arbeider i spill på, og viser at metodikken både samsvarer, og utfordrer perspektiver ved GCA. Treneren arbeider i spillsituasjoner på trening med en forståelse av spillet som et viktig verktøy for ferdighetslæring, der treneren både fasiliterer spillet ut ifra hvilke element man ønsker å øve,

samtidig som treneren verbalt forsøker å gi spillerne kunnskapen til ta handlingsvalg og øve beslutningstaking gjennom ulike verbale tilnærminger. Videre forskning kan i så måte ta sikte på å adressere ulike pedagogiske verktøy som spørsmålstilling, forsterkning og instruksjon, med den hensikt å avdekke mulighetene for å fremme spillkompetanse i de ulike metodene. En svakhet ved dette prosjektet, som videre studier av trenerpraksis bør ta hensyn til, er at treneren kun ble studert på treningsfeltet, noe som gjorde at helhetsperspektivet i metodikk falt bort. Treneren hevder å bruke spørsmålstilling i mange ulike fora, og metodikken kan i så fall samsvare med GCA (Wright & Forrest, 2007) dersom dette stemmer. Studier over lengre tid anbefales også for å i større grad fange kompleksiteten og variasjonen, både i trenerrollen og på et treningsfelt. Videre kvalitative studier, med større rammebetingelser enn denne masteroppgaven, kan også ta sikte på å sammenlikne ulike trenerpraksiser for å vise en større variasjon og dybde i trenerrollen. I dette studiet ble også kun toppfotballen studert. Videre studier kan ta sikte på å studere hvordan trenere i barnefotballen arbeider i spill, kanskje i et miljø som er mer utviklingspreget og legger mer vekt på ferdighetsutvikling over tid enn toppfotballen.

Litteraturliste

- Andersen, P. (2005). Observasjoner i institusjons- og klasserumsforskning. I T. Jensen, & G. Christensen, *Psykologiske og pædagogiske metoder* (ss. 181-202). Ferdricksberg: Roskilde universitetsfrolag.
- Araújo, D., Davids, K., Bennett, S., Button, C., & Chapman, G. (2003). Emergence of sport skills under constraints. I A. Williams, & N. Hodges, *Skill Acquisition in Sport: Research, Theory and Practice*. (ss. 409-433). London: Routledge, Taylor & Francis.
- Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2007). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Chambliss, D., & Schutt, R. (2010). *Making sense of the social world*. Thousand Oaks, California: Pine Forge Press.
- Corbin, C. (2002). Physical education for everyone: what every physical educator should know about promoting lifelong physical activity. *Journal of teaching in physical education*, 21 (2), ss. 128-144.
- Davids, K., Araújo, D., & Shuttleworth, R. (2005). Applications of dynamical systems theory to football. *Science and football V*, ss. 537-550.
- Davids, K., Button, C., & Bennett, S. (2008). *Dynamics of skill acquisition: A constraints-led approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Davids, K., Button, C., & Bennett, S. (2004). *Coordination and Control of Movement in Sport: An Ecological Approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Davids, K., Williams, M., Button, C., & Court, M. (2001). An integrative modeling approach to the study of intentional movement behavior. I R. Singer, H. Housenblas, & C. Janelle, *Handbook of sport psychology* (ss. 144-173). New York: John Wiley.
- Dreier, S., Morisbak, A., & Skarsfjord, T. (2009). *Fotballferdigheten*. OSLO: Akilles.
- Dyson, B., Griffin, L., & Hastie, P. (2004). Sport education, tactical games and cooperative learning: theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, 56 (2), ss. 226-240.
- Flyvbjerg, B. (2001). *Making social science matter*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Forrest, G., Wright, J., & Pearson, P. (2012). How do you do what you do? Examining the development of quality teaching in using GCA in PETE teachers. *Physical education and sport pedagogy*, 17 (2), ss. 145-156.
- Forskningsetiske komitéer. (2006). *etikkom.no*. Hentet Mai 5, 2015 fra Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi.: <http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som->

PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20hu
maniora,%20juss%20og%20teologi%20(2006).pdf#page=3.

- Gibson, J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Giske, R. (2006). Læring i lagballspill. I H. Sigmundsson, & J. Ingebrigtsen, *Idrettspedagogikk* (ss. 193-215). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gréhaigne, J.-F., & Godbout, P. (2014). Dynamic systems theory and team sport coaching. *Quest*, 66 (1), ss. 96-116.
- Gréhaigne, J.-F., Bouthier, D., & David, B. (1997, April 14). Dynamic-system analysis of opponent relationships in collective actions in soccer. *Journal of sports sciences*, 15, ss. 137-149.
- Gréhaigne, J.-F., Godbout, P., & Bouthier, D. (2001). The teaching and learning of decision making in team sport. *Quest*, 53 (1), ss. 59-76.
- Griffin, L., & Patton, K. (2005). Two decades of teaching games for understanding: looking at the past, present and future. I L. Griffin, & J. Butler, *Teaching games for understanding: teaching, research and practice*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Griffin, L., Brooker, R., & Patton, K. (2005). Working towards a legitimacy: two decades of teaching games for understanding. *Physical education and sport pedagogy*, 10 (3), ss. 213-223.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk - grunnlaget for feltarbeid og forskning*. Oslo: Gyldendal.
- Harvey, S. (2009). A study of interscholastic soccerplayers perception of learning with game-sense. *Asian Journal of exercise and sports science*, 6 (1), ss. 1-10.
- Harvey, S., & Jarrett, K. (2014). A review of game-centered approaches to teaching and coaching literature since 2006. *Physical education and sport pedagogy*, 19 (2), ss. 278-300.
- Holme, I., & Solvang, B. (1996). *Metodevalg og metodebruk*. Oslo: Tano.
- Hopkins, B., & Butterworth, G. (1997). Dynamic systems approaches to the development of action. I G. Bremner, A. Slater, & G. Butterworth, *Infant development: Recent advances* (ss. 75-100). East Sussex: Psychology press .
- Johannessen, A., Tufte, P., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. OSLO: abstrakt forlag.
- Kirk, D., & MacPhail, A. (2002). Teaching Games for Understanding and situated learning: rethinking the Bunker-Thorpe Model. *Journal of teaching in physical education*, 21 (2), ss. 177-192.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Lewis-Beck, M., Bryman, A., & Liao, T. (2003). *The sage encyclopedia of social research methods*. Thousand Oaks, California: Sage publications.
- MacPhail, A., Kirk, D., & Griffin, L. (2008). Throwing and catching as relational skills in game play: situated learning in a modified game unit. *Journal of teaching in physical education* , 27 (1), ss. 100-115.
- Magill, R. (2001). *Motor learning: concepts and applications*. New York: Mc Graw-Hill.
- Mandigo, J., Butler, J., & Hopper, T. (2007). What is Teaching Games for Understanding? A Canadian perspective. *Physical and health education Journal* , 73 (2), ss. 14-20.
- Memmert, D., & Roth, K. (2007). The effects of Non-Specific and specific concepts on tactical creativity in team ball sports. *Journal of sports sciences* , 25 (12), ss. 1423-1432.
- Neuman, L. (2007). *Basics of social research*. Boston, MA: Pearson Education.
- Newell, K. (1986). Constraints on the development of coordination. I M. Wade, & H. Whiting, *Motor development in children. Aspect of coordination and control* (ss. 341-360). Dordrecht, Nederland: Martinus Nijhoff.
- NFF. (2012). *fotball.no* . Hentet April 2015, 27 fra NFF - regler og retningslinjer: http://www.fotball.no/nff/Regler_og_retningslinjer/Klubblisens/
- NFF. (2015). *Fotball.no*. Hentet April 23, 2015 fra Landslag og Toppfotball: http://www.fotball.no/Landslag_og_toppfotball/Toppfotball/
- Nilsen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier*. Oslo: Universitetsforlaget .
- Oslin, J., & Mitchell, S. (2006). Game-Centered approaches to teaching physical education. I D. Kirk, D. MacDonald, & O. Sullivan, *The handbook of physical education* (ss. 627-651). London: Sage.
- Paulgaard, G. (1997). Feltarbeid i egen kultur. I E. Fossåskaret, O. Fuglestad, & T. Aase, *Metodisk feltarbeid - Produksjon og tolkning av kvalitative data* (ss. 70-93). Oslo: Universitetsforlaget.
- Renshaw, I., Chow, J., Davids, K., & Hammond, J. (2010). A constraint-led perspective to understanding skill acquisition and game play: a basis for integration of motot learning theory and physical education praxis? *Physical education and sport pedagogy* , 15 (2), ss. 117-137.
- Riisnæs, D. (2014, Mars 26). *Fotball.no*. Hentet Oktober 15, 2014 fra Pasningskultur - Konsekvenser for treneren:

http://www.fotball.no/Landslag_og_toppfotball/spillerutvikling/2014/Pasnings_kultur---konsekvenser-for-treneren/

Roberts, S. (2011). Teaching games for understanding: the difficulties and challenges experienced by participation cricket coaches. *Physical education and sport pedagogy*, 16 (1), ss. 33-48.

Ronglan, L. (2008). *Lagspill, læring og ledelse*. OSLO: Akilles forlag.

Sæther, S. (2015). Evaluering av trenerrollen. I S. Sæther, *Trenerroller* (ss. 145-154). Bergen: Fagbokforlaget.

Sæther, S. (2015). Introduksjon. I S. Sæther, *Trenerroller* (ss. 9-14). Bergen: Fagbokforlaget.

Shaw, C. (2006). Case study method. I M. David, *Case study research Volume 1* (ss. 3-12). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Skjervheim, H. (1996). *Deltaker, tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehouf.

Storey, B., & Butler, J. (2013). Complexity thinking in PE: game centred approaches, games as complex adaptive systems, and ecological values. *Physical education and sport pedagogy*, 18 (2), ss. 133-149.

Tan, C., Chow, J., & Davids, K. (2012). How does TGFU work? examining the relationship between learning design in TGFU and nonlinear pedagogy. *Physical education and sport pedagogy*, 17 (4), ss. 331-348.

Thorpe, R., & Bunker, D. (1997). A changing focus in games teaching. I L. Almond, *Physical education in schools* (ss. 52-80). London, UK: Kogan Page.

Van Gelder, T., & Port, R. (1995). *Exploration in the dynamics of cognition: Mind as motion*. London: MIT: Press.

Wang, L., & Ha, A. (2013). Three groups of teachers views, learning experience, and understanding of teaching games for understanding. *Physical education and sport pedagogy*, 18 (3), ss. 336-350.

Werner, P., Thorpe, R., & Bunker, D. (1996). Teaching games for understanding: Evolution of a model. *The journal of physical education recreation and dance*, 67 (1), ss. 28-33.

Wright, J., & Forrest, G. (2007). A social semiotic analysis of knowledge construction and games centred approach to teaching. *Physical education and sport pedagogy*, 12 (3), ss. 273-287.

Wulf, G., McConnel, N., Gartner, M., & Schwarz, A. (2002). Enhancing the learning of sport skills through external-focus feedback. *Journal of motor behavior*, 34 (2), ss. 171-182.

Yin, R. (2009). *Case study research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Vedlegg 1 – Øktplan

Dette er et representativt oppsett for øktene jeg observerte

Del av trening	Øvelser	Hvem
Oppvarming Ca. 20 min	- Spilleklar – oppvarmingsøvelse uten ball - teknisk pasningsøvelse	Ledet av en ny spiller hver trening
Spillorienterte øvelser Ca. 40 min	- 1 vs. 1 med omstilling - Possession - Shadow - Spill mot et mål	Ledet av hovedtreneren (hoved og ass. hvis deling av gruppa)
Spillsekvens (vanlig spill) Ca. 30 min	Varierte spillform fra 4 vs. 4 og opp til 8 vs. 8 med keeper	Leder av hovedtrener

Viktig å understreke at ikke alle de spillorienterte øvelsene nevnt over ble gjennomført i samme økt. Dette er eksempler på øvelser gjennomført mens jeg observerte.

Vedlegg 2 – Intervjuguide 1

Opplysning til informant:

Det er frivillig å delta og du kan trekke deg når som helst.

Hva det handler om:

Jeg ønsker å se på hvordan du som trener bruker spillet som verktøy for å fremme lærings hos spillerne. Både i form av hvordan dere legger opp all medspill/motspill aktivitet ift. rammefaktorer, og i form av hvordan du/dere verbalt coacher spillerne.

Hva som skal skje:

Jeg skal gjennomføre et intervju, hvor jeg stiller spørsmål og du svarer så ærlig du ønsker. Intervjuet vil vare omtrent 30-40 minutter. Du kan bruke så lang tid du ønsker på å besvare spørsmålene. Det vil være ønskelig om du kan svare så utdypende som mulig på spørsmålene. Dette intervjuet har til hensikt å gi en forståelse av hvordan du og dine tenker og arbeid rundt trening, fotballspillet og utvikling av spillere og lag, slik at jeg som undersøger bedre kan forstå den konteksten jeg skal studere.

Hjelpemidler:

Det vil bli gjort lydopptak på telefon som blir lagret og brukt senere til transkribering. I tillegg vil jeg legge til rette for at jeg selv kan ta notater underveis. Det er kun jeg som skal bruke lydklippet, og det vil bli slettet etter oppgaven er levert, da opptakene ikke vil være noe mer til nytte.

1. Innledende spørsmål

- Hva heter du og hvor gammel er du?
- Hvor lenge har du vært trener i denne klubben?
- Hvorfor er du trener i denne klubben?
- Hvor mange klubber har vært trener i?
- Hvor mange år har du vært trener på toppnivå? (Tippeliga eller 1 div) (Både dame og herre)
- For hvilke klubber?

2. Trenerens forståelse av fotballspillet

- Hva handler fotballspillet om for deg?
- Ideelt – hvordan mener du fotball bør spilles?
- Hvilke dimensjoner av fotballspillet er det viktig for deg som trener å vektlegge for å skape utvikling i din gruppe?

3. Lagets spillestil/plan for spillet

- Ligger det noen overordnede spilleprinsipper for hvordan dere spiller? I så fall hvilke?
- Hvordan ønsker dere å framstå i angrep? Hvordan skal dere skåre mål?
- Hvordan ønsker dere å framstå i etablert forsvar?
- Tilpasser dere spillestil ift. motstander i stor grad eller er dere tro mot egen filosofi nærmest uansett?
- Hvordan ønsker dere å opptre i omstillingsfasene fra A->F og F->A?

4. Treneren og lagets prinsipper for trening og læring

- Hvordan tenker du at fotballferdigheter bør læres?
- Hvordan tenker du at man på treningsfeltet skaper relasjoner og samhandling i et lag?
- Hva slags aktiviteter prioriterer dere på trening? Og hvorfor?
- Hva slags rolle har du som hovedtrener på feltet? Kan du gi en kort beskrivelse av din metodikk som fotballtrener ift. hvordan du tilnærmer deg spillerne?
- Hvordan er arbeidsfordelingen mellom dere trenerne på trening?
- Legger klubben noen føringer på hvordan der skal spille eller trene?
I så fall hvordan og på hvilken måte?

Til slutt:

- Er det noe annet du har lyst til å legge til angående hvordan dere driver fotballaktivitet?
- Er det noe annet jeg burde spurt om med tanke på å forstå hvordan dere arbeider og spiller fotball?

Vedlegg 3 – Observasjonsskjema

Sampling	Representasjon	Exaggeration	Tactical Complexity	Spørsmålstilling	Annet
Taktiske element – går de samme taktiske elementene igjen i ulike øvelser? Vektlegger trener TE verbalt på tvers av øvelsene? Hvordan?	Representerer spilløvelsene helhetsspillet? Hvilke deler av helhetsspillet representeres? rolle?, relasjoner? Kombinasjoner?	Betingelser som forsterker/overdriver enkelte løsninger? (Touch, vegger etc)	Kompleksitet – rom og tid? Antall taktiske element? Hvor mange fokusområder? Differensiert?	Åpne SP? Informativ? Knyttet til handling? Involvering av flere? Ball og rom?	

Dette observasjonsskjemaet hadde under datainnsamlingen et liggende format, men har blitt endret for å tilpasses sideformatet til masteroppgaven.

Vedlegg 4 – Intervjuguide 2

Informasjon til informanten

Jeg vil nok en gang gjøre oppmerksom på at det er frivillig og delta, du kan trekke deg når som helst og du svarer så utdypende og ærlig som du ønsker.

Når det er sagt ønsker jeg gjerne at du er så beskrivende som mulig i dine svar.

Dette intervjuet kommer til å omhandle mine observasjoner av treningene, der jeg ønsker dine tanker og meninger om det jeg har observert, slik at jeg enda bedre kan forstå det jeg har sett og hørt.

1. Innledende spørsmål

- Hvordan opplever du det å ha en observatør på trening?
 - Fordeler/Utfordringer?

2. Sampling

- En observasjon jeg har gjort er at momentene/elementene går igjen fra øvelse til øvelse, og delvis fra økt til økt, hvor viktig tenker du at det er å ha en rød tråd? Fra pasningsøvelser, til posisjon, til spill for eksempel?

- På de 9 øktene jeg har observert åpner dere alltid med en pasningsøvelse som stiller krav til vinkler og timing, relevant for dere som lag? Men dere har enda ikke benyttet samme øvelse 2x. Hva er dine tanker rundt dette? Er det bevist? Og hva er i så fall hensikten?

3. Representation

- Hvor viktig for deg er det å øve så kamplikt/reelt som mulig?
- I 7vs7 bruker dere ikke innspark og Corner – men at keeper starter med ball – hvorfor?
- I 4vs4/5vs5 tas offside bort? – hvorfor?
- Hva tenker du er forskjellen på en possessionøvelse med og uten retning?
- Spillerne som spiller sammen i kamp – spiller gjerne sammen på trening i sine respektive posisjoner. Hvor viktig tenker du det er og hvorfor?

4. Exaggeration

- Du planlegger alltid hvem som er på lag på forhånd? – hvorfor?
- I noe possessionspill har dere brukt flere mål – for eksempel i hjørnene. Hvorfor?
- I noe spill/possession bruker dere joker. Hvorfor?
- Banestørrelse i både posisjon/spill har variert mellom veldig stor(bred) og veldig trang – hvilken rolle tenker du banestørrelse spiller på trening? Hva er hensikten med en trang vs en bred bane?
- i 7vs7 spiller dere alltid med 3 ledd – hvorfor?
- I enkelte treninger har dere ekstremt høyt press i 7vs7, men andre ganger ikke? Hvorfor? Og hva er i så fall hensikten med høyt/lavere press?
- I 4vs4 spiller dere svært korte kamper. Hvorfor? Kan det ha et fotballtaktisk aspekt for eks. vilje til å gå på mål etc?

- i 4vs4 spillere dere mann-mann i forsvar? Hvorfor? – hvordan tenker du overførbarheten til kamp?
- dere teller poeng i spill/possession? – hvorfor? Straff/belønning?

5. Tactical complexity

- Hvor mye tenker du en spiller kan få med seg av coaching, tema, momenter osv ila en trening på dette nivået?
- I hvor stor grad tenker du at det er viktig at spillerne presses på tid og rom?

6. Trenerens tilbakemelding

- Hvordan gir du tilbakemelding til spillerne på trening?
- Du gir ofte tilbakemelding umiddelbart etter situasjonen, mens de fortsatt spiller – hva tenker du rundt timingen i en slik tilbakemelding?
- Jeg har ikke observert at du er i forkant av situasjoner for å veilede på hva som bør gjøres – hvorfor ikke?
- Hvor viktig er det at din tilbakemelding er informativ og ikke bare ”bra”?
- Når du gir tilbakemelding i spill har den ofte et slikt volum at alle hører – tenker du at flere kan lære av tilbakemeldingen til den enkelte?
- Slik jeg har observert det bruker du i hovedsak to former for verbal tilbakemelding – positiv forsterkning og korrigerende, kun en gang har jeg registrert at du stiller spørsmål til spillerne dine. Hva tenker du rundt en slik observasjon?
- Det er sjeldent dere reflekterer/diskuterer på feltet som jeg har sett? Når det for eksempel fryses spill er det som regel du som forteller hvordan du ønsker situasjonen. Altså du er veldig tydelig på hva du ønsker – tenker du at manglende spørsmål/diskusjon/refleksjon på feltet gir mindre øving i valg/taktiske utfordringer for spillerne?
- Tenker du at din positive forsterkning ”riktig valg..” og korrigerende ” du kan også slå langpasning” kan bidra til å trene spillernes taktiske valg? I så fall hvordan?
- Er ikke mitt i spill/possession etc arenaen for spørsmål, refleksjon, diskusjon? Er spørsmål og diskusjon noe du bruker mer til? Når dere ser video? På spillermøter?
- jeg har observert at du er svært tydelig på hva du ønsker, men du poengterer aldri hva du ikke ønsker? Hvorfor?
- Jeg tenker at – måten du forsterker/korrigerer på – altså at du aksepterer/anerkjenner spillerens handlingsvalg, men gir samtidig alternativer – gjør at spesifikke handlingsvalg vektas, uten at det ekskluderer alternative handlingsvalg – og at denne måten i å gi verbal tilbakemelding gir tydelighet, men ivaretar handlingsvalget selv uten en såkalt ”spørrende tilnærming” – hva tenker du om en slik slutning?