

Christoffer A. W. Reyes

## Videofeedback i Norsk Fotball

Et Verktøy for Læring og Ferdighetsutvikling  
- Casestudie

Masteroppgave i Idrettsvitenskap

Veileder: Nils Petter Aspvik

Mai 2021



Christoffer A. W. Reyes

# **Videofeedback i Norsk Fotball**

Et Verktøy for Læring og Ferdighetsutvikling  
- Casestudie

Masteroppgave i Idrettsvitenskap  
Veileder: Nils Petter Aspvik  
Mai 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for sosiologi og statsvitenskap



Kunnskap for en bedre verden



## **Forord**

Min viktigste prioritet da jeg skulle velge studieretning på universitetsnivå var at det skulle være noe jeg kunne glede meg over, være interessert i, og ikke minst ha lidenskap for – da var valget enkelt ... Idrett! Resultatet ble i første omgang en bachelorgrad innen Samfunns- og Idrettsvitenskap, som jeg nå følger opp med en fullført mastergrad innen Idrettsvitenskap. Det har vært en lang reise fra høsten 2016 til i dag, men samtidig har tiden gått utrolig fort. Jeg er glad og stolt over at jeg står her i dag og kan si at jeg leverer et produkt jeg er fornøyd med, en oppgave som kan representere den gode progresjonen jeg har hatt fra jeg begynte på NTNU til i dag. Fordi kvaliteten på oppgavene, både akademisk, metodisk og strukturelt, har virkelig blitt forbedret, og jeg håper at denne studien kan bli prikken over i-en, kronen på verket, selve kulminasjonen.

Målet med denne oppgaven var at jeg ville gjøre noe unikt, noe av betydning, noe som ingen andre hadde gjort før. Kanskje noe ambisiøst, men jeg føler at spikeren har blitt truffet på hodet. Dette studiet tar for seg hvordan videoanalyser blir brukt som feedbackverktøy for rekruttspillere i én Eliteserie-klubb i norsk herrefotball – med fokus på hvordan prosessen kan beskrives fra et læringsteoretisk perspektiv. Jeg vil derfor først og fremst takke klubben som oppgaven representerer, både ansatte og spillerne som stilte til intervju. Dere ga meg god innsikt og mye relevant informasjon. Jeg har gjort alt i min makt for at denne oppgaven både skal være relevant med tanke på praktiske betydninger for dere og andre som leser den, men også som en representasjon for hvordan lignende studier kan ta form i fremtiden, både med tanke på perspektiv og struktur.

Jeg vil også rette en stor takk til veilederen min Nils Petter, som virkelig har løftet meg opp og frem med kritiske spørsmål, gode diskusjoner og motiverende samtaler. Uten dine vinklinger på oppgaven ville den ikke vært der den er i dag – selv om jeg også vil gi meg selv litt ros, som tross dine råd også har valgt å følge mine egne instinkter. Jeg ønsker selvsagt også å takke foreldrene mine som har vært støttende gjennom hele studietiden og alltid har vært der for meg hvis jeg har trengt det. Selv om jeg ikke har plass til å nevne alle som har vært støttespillere, vil jeg likevel rette en stor takk, uavhengig om dere er en fast del av min hverdag eller ikke. Alle er av stor betydning, og ingen vil bli glemt.

*Christoffer A.W. Reyes*

*Trondheim, 31. Mai 2021.*



## **Abstract**

In the last 15-20 years, *video feedback* (VFB) has a more frequent method in football for analyzing and evaluating of one's team and opponents' skills and performances. VFB can help promote the development of several types of skills required to become a top-class player in football; tactical-, technical- and psychological skills. Research within VFB has mentioned *learning* as an important factor for skill and performance development, but nevertheless minimal attention has been paid to understanding of how players experience learning as a consequence of using the tool from a learning theoretical perspective. There are also shortcomings in studies related to the use of feedback theory, and how feedback can be used as an effective tool of evaluation.

With previous research taken into account, it will be appropriate to use learning theory (ELT) and augmented feedback theory (UFT) to further describe players' opinion, experience and benefits of the tool. The purpose of this study will be to create a better understanding of the implications associated with the use of VFB, both before, during, and after the meetings takes place. The data collection was done using in-depth interviews of eight informants within the framework of a specific case. The case the informants were selected from was a recruiting team for one Elite series-club in Norwegian men's football.

The results of this study show that VFB, within the framework of ELT and UFT, can be described as a learning process. Because feedback proves to be a crucial component for effective learning, but at the same time also help to neglect it. The players point out that VFB is largely conducive to the development of tactical skills, but also to the development of technical and psychological. Self-reflections, individual meetings and team meetings help individuals reflect on situations, where further experimentation with new concepts and theories also proves to be a beneficial method for increased learning. On the other hand, there are also some challenges associated with VFB. Only a few players are comfortable being verbally active in VFB meetings, leading to the most effective learning for those who communicate the most. VFB can also be inhibiting if players feel too dependent on the coach's feedback, or if the video clips are given too much power. This can be prevented by the coach by giving varying feedback, as well as awareness related to the validation of the players' experiences. Based on these findings, further research should try to describe VFB more as a process, where implications before and after meetings are put as much focus on as the actual video feedback meetings.

*Key words: Video feedback, learning, feedback, skill and performance development, football*





## Sammendrag

De siste 15-20 årene har *videofeedback* (VFB) blitt en mer benyttet metode i fotball for analysering og evaluering av eget lags- og motstanderes ferdigheter og prestasjoner. VFB kan være med på å fremme utviklingen av flere typer ferdigheter som kreves for å bli en topp spiller i fotball; taktiske-, tekniske- og psykologiske ferdigheter. Forskningen innen VFB har nevnt *læring* som en viktig faktor for ferdighets- og prestasjonsutvikling, men likevel er det rettet minimalt med oppmerksomhet mot forståelsen av hvordan spillere opplever læring ved bruk av verktøyet fra et læringsteoretisk perspektiv. Det er også tydelige mangler på studier knyttet til bruk av feedbackteori, og hvordan feedback kan benyttes som et effektivt evalueringsverktøy.

Med tidligere forskning tatt i betraktning vil det være hensiktsmessig å ta i bruk erfaringsbasert læringsteori (ELT) og utvidet feedbackteori (UFT) for å nærmere beskrive spilleres erfaring, opplevelse og utbytte av verktøyet. Hensikten vil være å skape en bedre forståelse av implikasjonene knyttet til bruken av VFB, både før, under, og etter at møtet finner sted. Datainnsamlingen ble gjort ved bruk av dybdeintervju av åtte informanter innenfor rammene til en bestemt case. Casen informantene ble plukket ut ifra var et rekruttlag til én Eliteserieklubb i norsk herrefotball.

Resultatene i denne studien viser at VFB, innenfor rammene av ELT og UFT, kan beskrives som en læringsprosess. Fordi feedback viser seg å kunne være en avgjørende komponent for at læring skal kunne skje effektivt, men samtidig også være med på å negligjere nytteverdien. Spillerne trekker frem at VFB i stor grad er fremmende for utvikling av taktiske ferdigheter, men også for å utvikle tekniske og psykologiske. Egenrefleksjoner, individuelle møter og lagmøter hjelper individene med å reflektere over situasjoner, hvor også videre eksperimentering av nye konsepter og teorier viser seg å kunne være en gunstig metode for økt læring. På den andre siden finnes det også noen utfordringer knyttet til VFB. Kun et fåtall av spillerne er komfortable med å være muntlig aktiv i store deler av videofeedback-møter, noe som fører til mest effektiv læring for de som kommuniserer mest. VFB kan også være hemmende hvis spillerne føler seg *for* avhengig av trenerens tilbakemeldinger eller hvis videoklippene tilføres for mye makt. Dette kan forhindres av treneren gjennom å gi varierende feedback, samt bevissthet knyttet til validering av spillernes opplevelser. Videre forskning bør ut fra disse funnene forsøke å beskrive VFB mer som en *prosess*, hvor implikasjoner før og etter møter settes like mye fokus på som selve videofeedback-møtene.

*Nøkkelord: Videofeedback, læring, feedback, ferdighets- og prestasjonsutvikling, fotball*



# Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>I</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>III</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>V</b>
<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>5</b>
1.1 Hensikt og Forskningsspørsmål .....	7
1.2 Oppgavens Struktur.....	8
<b>2.0 Fagfelt – Tidligere Forskning og Teoretisk Rammeverk</b> .....	<b>9</b>
2.1 Talent, Ferdighetsutvikling og Videofeedback .....	9
2.1.1 Ferdighetsutvikling i Fotball og Videofeedback.....	10
2.2 Tidligere Forskning .....	11
2.2.1 Videofeedback som Prosess .....	12
2.2.2 Relasjoner innen Videofeedback.....	14
2.2.3 Utvikling av Ferdigheter .....	16
2.3 Erfaringsbasert Læringsteori – Hva er Læring og Hvordan Skjer Læring? .....	17
2.3.1 Erfaringsbasert Læringsteori .....	18
2.3.2 Modell i Praksis.....	19
2.4 Utvidet Feedback.....	22
2.4.1 Utvidet Feedback – Fire roller .....	24
2.4.2 Utvidet Feedback – Hvordan Skal det Formidles, og i Hvilke Kontekster? .....	27
<b>3.0 Metode</b> .....	<b>29</b>
3.1 Valg av Metodisk Design.....	29
3.2 Forskningsdesign - Case.....	30
3.3 Dybdeintervju som Metode.....	31
3.4 Utvelgelse av Case og Informanter .....	32
3.4.1 Informantene .....	33
3.5 Prosedyre .....	34
3.5.1 Forberedelser – Intervjuguide og Prøveintervju.....	34
3.5.2 Gjennomføring av Intervju.....	35
3.5.3 Etterarbeid og Stegvis-Deduktiv Induktiv Metode .....	36
3.6 Kvalitet i Forskning.....	37
3.6.1 Etske Betragtninger.....	38
<b>4.0 Analyse – En Deskriptiv Fremgang</b> .....	<b>41</b>
4.1 Bruk av Videofeedback .....	41

4.2 Hensikt med Videofeedback .....	44
4.3 Utbytte ved Bruk av Videofeedback – «Output» .....	46
<b>5.0 Diskusjon – Videofeedback Sett i Lys av Læring og Feedback .....</b>	<b>51</b>
5.1 Konkrete Erfaringer.....	52
5.1.1 Nytteverdi av Videofeedback.....	54
5.1.2 Video som Maktaktør.....	60
5.2 Refleksive Observasjoner.....	62
5.2.1 Egenrefleksjon.....	63
5.2.2 Lag-Møter og Individuelle Møter .....	66
5.3 Abstrakt Konseptualisering .....	75
5.4 Aktiv Eksperimentering .....	77
5.4.1 Kunnskap om Resultat og Kunnskap om Utførelse .....	79
5.4.2 Effektiviteten av Aktiv Eksperimentering.....	81
<b>6.0 Oppsummering .....</b>	<b>83</b>
6.1 Praktiske Anbefalinger .....	86
6.2 Kvalitetskriterier.....	87
6.3 Veien Videre .....	88
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>91</b>
<b>Vedlegg 1 – Strukturert Litteratursøk, Kriterier og Antall Treff.....</b>	<b>95</b>
<b>Vedlegg 2 – Litteratursøk Resultater – Tidligere forskning .....</b>	<b>98</b>
<b>Vedlegg 3 – Intervjuguide.....</b>	<b>101</b>
<b>Vedlegg 4 – Samtykkeerklæring .....</b>	<b>103</b>
<b>Vedlegg 5 – Godkjenning av Håndtering av Personverndata, NSD.....</b>	<b>105</b>

## **Figur- og Tabelloversikt**

<b>Figur 1.</b> Erfaringsbasert Læringsteori (Kolb & Kolb, 2009) .....	20
<b>Figur 2.</b> Utvidet Feedbackteori, oversikt (Magill & Anderson, 2014) .....	23
<b>Figur 3.</b> Flowchart for utvalgte artikler i litteratursøk .....	96



*“To be the ultimate team, you must use your body and your mind. Draw up on the resources of your teammates. Choose your steps wisely and you will win. Remember, only teams succeed.”*

*José Mourinho, 2008*

## **1.0 Innledning**

Fotball kan beskrives som en kompleks idrett, som krever både gode taktiske-, tekniske- og psykologiske ferdigheter for å nå nasjonalt eller internasjonalt toppnivå (Ali, 2011; Sarmiento et al., 2018; Sæther, 2017). Williams og kollegaer (2020) påpeker i denne sammenheng hvor ressurskrevende det er å utvikle talentfulle unge spillere, både med tanke på midler, personell, tid og utstyr. Jeg finner det særlig interessant at fotballen stadig forsøker å tilpasse seg, slik at klubber alltid streber mot å utvikle talenter på best mulig måte. Nye verktøy og ressurser tas i bruk og implementeres. Noen kan sies å være mislykket eller ha en varierende grad av suksess, mens andre er kommet for å bli. Et av fenomenene som virkelig har skutt fart de siste 15-20 årene er bruk av video og videoanalyser som feedbackverktøy. Dette har i mange klubber blitt et verktøy som benyttes daglig, selv for dem med begrensede ressurser (Mackenzie & Cushion, 2013).

Trenere har tradisjonelt antatt at forskjellen på seier og tap er basert på grunnlaget av teknisk og taktisk overlegenhet (Wright et al., 2016). I denne sammenheng kan tilbakemeldinger ved bruk av video, eller *videofeedback* (VFB), være et hensiktsmessig verktøy. Fordi bruken av VFB kan være med på å forbedre tekniske ferdigheter, øke den taktiske forståelsen, skape mer kritisk tenkning, samt forbedre evnen til å ta valg hos spilleren (Groom & Cushion, 2004). Videoanalyse, eller *ytelsesanalyse* (*performance analysis*) (PA), kan beskrives som en form for observasjon eller evaluering av eget lag og/eller motstandere – hvor hensikten er å samle inn data som grunnlag for å gi meningsfulle tilbakemeldinger til enkeltspillere og spillergruppen (Wright et al., 2014). Lyle (2005) har identifisert ytelsesanalyser som en av grunnpilarene til å bygge effektiv treneratferd. Hvor trenerens evne til å evaluere ytelse, diagnostisere problemer og gi instruerende og motiverende tilbakemeldinger er en sentral del av trenerens ansvar. Samtidig som det setter unike premisser og forventninger til læring. Utvikling av ulike ferdigheter hos fotballtalent har blitt en mer profesjonalisert prosess som innebærer bruk av mye ressurser for å få frem de beste spillerne. Hvor tusenvis av ungdomsspillere deltar i systematiske treningsregimer i profesjonelle klubber rundt om i verdenen (Williams et al., 2020). Klubber introduserer verktøy som VFB tidlig i ungdomsalderen, for å mest effektivt kunne utvikle prestasjoner og ferdigheter (Brümmer,

2018; Groom et al., 2012; Middlemas & Harwood, 2018) – i alderen hvor spillerne er særlig mottakelige for læring (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Med tanke på læring trekkes ofte *læringsmiljø* (Sarmiento et al., 2018) og villigheten til å lære (Williams et al., 2020) frem som viktige faktorer for at effektiv ferdighetsutvikling skal finne sted. Hvor læring kan forstås som prosessen knyttet til menneskelig tilpasning til ulike miljøer og andre individer (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Det samme kan sies om ferdighets- og prestasjonsutvikling, der formålet med trening vil være å utvikle talentfulle spillere med den hensikt å få dem til å nå sitt fulle potensial (Mustafovic et al., 2020). Ut fra disse to måtene å forstå fenomenene på mener jeg at det er grunnlag for å trekke paralleller mellom *læring* og *ferdighetsutvikling*. To begreper som innehar mange av de samme komponentene – det handler om å tilegne seg mer og bedre kunnskap om noe.

Forskning innen VFB nevner ofte læring som en viktig faktor for ferdighets- og prestasjonsutvikling (Booroff, 2016; Groom & Cushion, 2004), og har i stor grad forsøkt å beskrive sportslig prestasjoner så nøyaktig som mulig (Hughes & Franks, 2008). Likevel er det rettet lite oppmerksomhet mot forståelsen av hvordan spillerne selv opplever læring ved bruk av VFB (Groom et al., 2011; Middlemas & Harwood 2018), og ingen forskning har eksplisitt undersøkt spillernes opplevelse av VFB fra et læringsteoretisk perspektiv. Forskingen har også tydelige mangler når det kommer til bruk av feedbackteori, og hvordan feedback kan brukes som et effektivt evalueringsverktøy. Med dette i bakhodet er vår forståelse av komplikasjonene og dynamikken knyttet til VFB som en form for tilbakemelding begrenset. Dette i stor grad på grunn av mangel på forskning viet til fenomenet. Tilsvarende er det en overraskende mangel på forskning som har adressert effektiviteten og/eller leveransen av VFB i konkrete kontekster, og har etterlatt mye av hensikt og virkning ubesvart (Mackenzie & Cushion, 2013; Middlemas & Harwood, 2018). Derfor, for å kunne få en bedre forståelse av implikasjonene knyttet til bruken av VFB, vil det være hensiktsmessig å ta i bruk læringsteori og feedbackteori for å nærmere beskrive spillernes erfaring, opplevelse og utbytte av verktøyet.

I denne oppgaven kommer jeg derfor til å benytte en læringsteori for å beskrive ungdomsspilleres opplevelse knyttet til bruk av VFB i deres treningshverdag. Mer konkret vil Kolbs (1984, 2007) beskrivelse av *erfaringsbasert læringsteori* (ELT) sette rammer for tolkningen av læringsprosessene som skjer i den gitte konteksten – hvor læring forstås som en prosess der individet forsøker å tilpasse seg ulike miljø gjennom tilegnelse av erfaring og transformasjon til ny kunnskap. Feedbackteori vil også være hensiktsmessig å benytte, ettersom tilbakemeldingene treneren gir til spillerne i stor grad vil kunne påvirke utøverne, både i positiv og negativ forstand (Sæther, 2017). I denne sammenheng ønsker jeg å legge frem beskrivelsen



av *utvidet feedbackteori* (UFT) i tråd med Schmidt og Lee (2011), Magill (1994) og Magill og Anderson (2014). Magill (1994) og Magill og Anderson (2014) beskriver hvordan feedback fra eksterne aktører (e.g. trener, andre spillere og video) kan påvirke læring på fire forskjellige måter; ved å enten være (1) nødvendig-, (2) unødvendig-, (3) fremmende- eller (4) hemmende for læring.

## **1.1 Hensikt og Forskningsspørsmål**

Med dette tatt i betraktning ønsker jeg å ta anbefalingene fra Mackenzie og Cushion (2013) og Middlemas og Harwood (2018) på alvor, og forsøke å skape en mer helhetlig forståelse rundt bruken av VFB i fotball. Dette ved å beskrive fenomenet med hjelp av læringsteori og feedbackteori. Her vil fremgangsmåten være å ta utgangspunkt i ELT og UFT med den hensikt å beskrive hvordan ungdomsspillere i et rekruttlag til én Eliteserie-klubb i norsk herrefotball opplever bruken av VFB, hvilket læringsutbytte dem får ut av bruken, samt hvordan dette påvirker deres prestasjons og ferdighetsutvikling overordnet. Dette har gitt meg to overlappende forskningsspørsmål:

***Hvilke opplevelser og erfaringer har unge spillere i norsk herrefotball knyttet til bruken av VFB?***

og

***Sett i lys av erfaringsbasert læringsteori og utvidet feedbackteori, hvordan kan videofeedback påvirke læring som prosess, samt ferdighets- og prestasjonsutvikling hos unge spillere i norsk herrefotball?***

To faktorer gjør det hensiktsmessig å formulere problemstillingene på denne måten; (1) det finnes ingen forskning som beskriver unge spilleres opplevelser og erfaring knyttet til VFB i norsk fotball, (2) læringsteori og feedbackteori har ikke blitt benyttet konkret for å beskrive hvordan VFB kan påvirke læring som prosess.

Hensikten med studiet er at resultatene skal gi en bedre forståelse rundt hvordan VFB fungerer som prosess, avdekke hvilke opplevelser og erfaringer spillere har rundt fenomenet, samt få frem en beskrivelse av hvor effektiv læringsprosessen deres er. Funnene kan forhåpentligvis bidra til en dypere forståelse rundt bruken av VFB, ettersom dette perspektivet ikke har blitt benyttet i noen tidligere forskning. Samtidig håper jeg at informasjonen som kommer frem i dette studiet vil gi trenere og idrettsforskere praktiske anbefalinger rundt når og

hvordan VFB bør benyttes for å optimalisere psykisk respons hos spillerne og bruken av teknologien.

## 1.2 Oppgavens Struktur

Oppgavens struktur begynner med en «todelt» beskrivelse av de rammene som studiet kommer til å operere innenfor. Dette innebærer først en presentasjon av fenomener som allerede er kjent innenfor fagfeltet; *ferdighets- og prestasjonsutvikling i fotball*, samt tidligere forskning på feltet – hvor hensikten vil være å skape en forståelse av hvordan VFB benyttes i den gitte konteksten knyttet opp mot utvikling av fotballspillere. Deretter vil mindre operasjonaliserte fenomener gjøres rede for; *erfaringsbasert læringsteori*, og *utvidet feedbackteori*. Dette er de eksplisitte teoriene jeg kommer til å benytte i den hensikt å skape en ny og utvidet forståelse av videofeedback sin plass innen fotball. Etter å ha redegjort for fagfeltet vil jeg beskrive begrunnelsen for valg av kvalitativ metode (case), samt gjennomgå dybdeintervju som metode for datainnsamling.

Deretter vil jeg forsøke å besvare problemstillingene gjennom en deskriptiv analyse (kapittel 4) og en mer utfyllende diskusjon (kapittel 5). Analysekapittelet vil i store trekk bære preg av induksjon, ettersom hensikten vil være å beskrive de «sanne» opplevelsene og erfaringene til spillerne – uten å manipulere data med teoretiske forståelser. På den måten vil jeg få frem viktige data knyttet til den relevante casen både når det kommer til bruk, hensikt og utbytte av VFB. Etter analysen, vil en grundig diskusjon legges frem, hvor ELT og UFT benyttes for å beskrive hvordan, feedback og videofeedback kan påvirke læring som prosess i en VFB-kontekst. Til slutt vil jeg oppsummere, konkludere og besvarer forskningsspørsmålene eksplisitt, samt komme med noen praktiske anbefalinger knyttet til hvordan videofeedback kan og bør brukes i en treningshverdag.

## 2.0 Fagfelt – Tidligere Forskning og Teoretisk Rammeverk

I dette kapittelet vil oppgavens rammeverk og tidligere forskning omhandlende VFB bli presentert. Dette vil i første omgang innebære en beskrivelse av talentbegrepet og ferdighets- og prestasjonsutvikling i fotball. Deretter vil jeg presentere hvilke implikasjoner og forståelser av VFB som trekkes frem av tidligere forskning, før det til slutt følger en grundig gjennomgang av de to teoriene som setter rammer for diskusjonen; erfaringsbasert læringsteori og utvidet feedbackteori. ELT vil i hovedsak bygge på Kolbs (1984) modell og beskrivelse av læring – som tar for seg læring som prosess gjennom fire ulike moduser; (1) konkrete erfaringer (KE), (2) refleksive observasjoner (RO), (3) abstrakt konseptualisering (AK) og (4) aktiv eksperimentering (AE). Deretter vil jeg presentere UFT i lys av Schmidt og Lee (2011), Magill (1994) og Magill og Anderson (2014) – hvor hensikten vil være å trekke frem elementer ved feedback som kan være med på å påvirke læringsprosessen.

### 2.1 Talent, Ferdighetsutvikling og Videofeedback

Defineringen av konseptet *talent* kan være utfordrende, og dagens forståelse av begrepet gjør at det ikke finnes noen samstemt definisjon på fagfeltet (Baker et al., 2017). Likevel, for å forsøke å forstå fenomenet vil det være nyttig å reflektere rundt hvordan det er og kan oppfattes. Et talent blir vanligvis, ifølge Collins og MacNamara (2018), sett på som individets nåværende og fremtidige ferdigheter og egenskaper, med lite fokus på prosessen og utviklingen som kreves for å nå ekspertnivå. En talentfull spiller blir ofte sett på som en utøver med bedre ferdigheter og bedre fysiske egenskaper sammenlignet med sine jevnaldrende (Sarmiento et al., 2018). Denne oppfatningen (eller misforståelsen) neglisjerer i stor grad talentidentifiseringsprosessen (e.g. speiding, talentutviklingsmodeller) som søker etter å identifisere stadig nye talenter. En mer fylldig og helhetlig forståelse står Robert N. Singer for, han sier følgende:

*«... an individual who disposes of a specific combination of anatomical-physical characteristic, abilities, and other personality traits which make it highly probable that he or she will attain the performances level of national or international top-class athletes in one type of sport, provided that specific training and other environmental conditions are given»* (Uneståhl 1986, s. 95)

Sæther (2017) betegner dette som en streng definisjon, ettersom den kun peker på de spillerne som har så gode ferdigheter at dem vil oppnå nasjonalt eller internasjonalt nivå innen

sin idrett. På den andre siden belyser den også viktige faktorer som ofte blir unnlatt når man snakker om talenter, nemlig nødvendigheten av spesifikk trening og et godt treningsmiljø (Collins & MacNamara, 2018). Tar vi utgangspunkt i Singers definisjon av talent, viser flere studier hvordan fotballens kompleksitet krever at spillerne utvikler flere ulike egenskaper og ferdigheter for å kunne nå status som profesjonelle utøvere i fremtiden (Ali, 2011; Mustafovic et al., 2020). Spesifikt omhandler dette tekniske, taktiske og psykologiske ferdigheter og egenskaper (Reeves et al., 2018; Sarmiento et al., 2018), som sammen med sosiologiske faktorer som treningsmengde (Ericsson et al., 1993), treningsmiljø (Larsen et al., 2013) og trener-spiller relasjonen (Jowett & Cockerill, 2003) spiller en viktig rolle for utviklingen.

### **2.1.1 Ferdighetsutvikling i Fotball og Videofeedback**

Fotball er en kompleks og sammensatt idrett som krever at spillerne må ha et sett med flere ulike egenskaper og ferdigheter for å kunne prestere på høyt nivå (Ali, 2011; Mustafovic et al., 2020). Dette gjør at prosessen med å identifisere, selektere og utvikle utøvere er krevende og ofte vanskelig (Williams & Reilly, 2000), særlig ettersom trenere ikke er gode til å predikere hvilke spillere som blir best i fremtiden (Baker et al., 2017). Williams og kollegaer (2020) trekker spesielt frem fire forskjellige faktorer som viser til å være avgjørende for at en spiller skal kunne utvikle seg til profesjonelt nivå; (1) gode fysiske egenskaper (e.g. fart, smidighet og koordinasjon), (2) gode sosiologiske forhold (e.g. trener-spiller relasjonen), (3) gode psykologiske ferdigheter (e.g. motivasjon og stressmestring) og (4) fotballspesifikke ferdigheter (e.g. taktiske- og tekniske ferdigheter, samt spill-intelligens).

Med tanke på VFB beskriver Groom og kollegaer (2011) dette som en kompleks prosess som innebærer flere psykologiske relasjoner og kontekstuelle faktorer. Deriblant den sosiale konteksten videofeedback brukes i, trenerens atferd og filosofi og mottakernes (spillernes) personlige kvaliteter. Relasjonen mellom trener og spiller innehar en særlig viktig rolle når det kommer til ferdighetsutvikling med bruk av videofeedback. Dette fordi relasjonen omhandler en prosess hvor både treneres og spilleres behov blir artikulert. Hvor effektiviteten av trenerens evne til å formidle, i stor grad avhenger av relasjonen (Jowett & Cockerill, 2002). VFB vil kunne beskrives som en prosess eller kontekst, som er avhengig av interaksjoner mellom flere aktører. Samtidig vil målet og/eller konsekvensen av VFB være å påvirke spillernes atferd – altså de taktiske-, tekniske- og psykologiske egenskaper, gjennom bl.a. økt spill-intelligens, bedre beslutningstaking og kreativ tenkning (Groom & Cushion, 2004; Groom et al., 2011; Middlemas & Harwood, 2018). Knyttet opp mot de fire punktene til Williams og kollegaer (2020) vil jeg dermed argumentere for at VFB i størst grad omhandler sosiologiske forhold,

ettersom relasjoner mellom flere aktører er avgjørende for en effektiv prosess (Groom et al., 2011). I tillegg vil psykologiske egenskaper og fotballspesifikke ferdigheter være relevante, ettersom utviklingen av disse vil være målet med VFB i seg selv (Booroff et al., 2016; Brümmer, 2018; Groom & Cushion, 2004; Wright et al., 2016). I denne sammenheng vil VFB være en sosiologisk faktor innen ferdighets- og prestasjonsutvikling («input»), hvor psykologiske faktorer og utvikling av taktiske- og tekniske ferdigheter blir resultatet («output») av prosessen. I tillegg, ettersom sosiologiske og psykologiske faktorer har blitt benyttet minst hyppig i studier (hhv. 4/27 og 7/27 studier i Williams et al., 2020) sammenlignet med fotballspesifikke ferdigheter og fysiske egenskaper, vil en beskrivelse av VFB i lys av ELT og UFT kunne skape en bedre forståelse av ferdighets- og prestasjonsutvikling knyttet til disse faktorene.

## 2.2 Tidligere Forskning

For å få en dypere forståelse av hvordan VFB fungerer i praksis, vil det være nyttig å trekke inn relevante studier på samme fagfelt. Tidlig i skrivefasen ble det gjort et litteratursøk i den hensikt å avdekke hvilke faktorer som beskriver bruken av VFB i fotball – både på senior- og juniornivå, samt herre og kvinnefotball. Fremgangsmåten for litteratursøket, utvalgskriterier, databaser, nøkkelord og antall treff er beskrevet i detalj i vedlegg 1. Ved å gjennomføre et slikt søk plasserer jeg min studie i det spesifikke forskningsfeltet slik at dets originale bidrag kan komme frem (Ringdal, 2018), samtidig som det skaper en økt transparens knyttet til hvilke valg som er gjort med tanke på oppbyggingen av denne oppgaven (Tjora, 2017). Cresswell og Cresswell (2017) påpeker hvordan et litteratursøk er med på å lokalisere og summere studier som er gjort på et fagfelt. Hvor hensikten vil være å presentere metodikk, analyser og funn som kan relatere til egen forskning – som igjen skaper grunnlag for sammenligning på tvers av studiene. På denne måten blir *forskningsfronten* på det spesifikke fagfeltet beskrevet, samt konsensus og uenigheter blant forskere vil kunne identifiseres (Tjora, 2017).

På bakgrunn av resultatene gjort i litteratursøket er det blitt identifisert tre ulike aspekter som kan forklare bruken av VFB i fotball. Disse omhandler *videofeedback som prosess*, *(makt)relasjoner* og *utvikling av ferdigheter*. Alle tre momentene er sammensatte og overlappende, som vil si at de påvirker og er avhengige av hverandre. Likevel beskriver de også tre ulike dimensjoner rundt VFB-konteksten. *Videofeedback som prosess* kan beskrives som det overordnede systemet – hvor data analyseres, relasjoner knyttes og feedback blir formidlet og mottatt (Groom et al., 2011). Treneren har i denne sammenheng hovedansvaret for å lede

prosessen – noe som plasserer han på toppen av makthierarkiet. Gjennom prosessen vil det dannes ulike *relasjoner* mellom aktører. Det har blitt identifisert tre ulike dimensjoner av relasjoner. Relasjonen mellom trener/spiller, video/spiller og spiller/spiller (Booroff et al., 2016; Bümmer, 2018; Groom et al., 2012). Hvilke implikasjoner som oppstår mellom de forskjellige aktørene, vil avhenge mye av hvordan treneren leder feedback-prosessen og forholder seg til spillergruppen. Hvor en god trener-spiller-relasjon vil kunne fremme en positiv utvikling (Jowett & Cockerill, 2002; Sæther, 2017). Hensikten bak VFB vil for treneren være å fremme ferdighets- og prestasjonsutvikling hos spillere (Groom & Cushion, 2004; Wright et al., 2016), gjennom f.eks. å skape bedre taktisk forståelse, økt selvtillit og motivasjon (Williams et al., 2020).

### **2.2.1 Videofeedback som Prosess**

Trenerens evne til å evaluere prestasjon, diagnostisere problemer, og gi korrigerende informasjon til utøverne er avgjørende for effektiv «*coaching*» (Lyle, 2005). Dessuten har utviklingen av teknologi og analyseverktøy innen PA gitt trenere flere valgmuligheter når det kommer til strukturering og formidling av feedback (Wright et al., 2014). Et av disse verktøyene er VFB, og det hersker stor konsensus innen idretten rundt PAs og VFBs positive nytteverdi – både for trenere og spillere (Groom & Cushion, 2004; Wright et al., 2016).

Groom og kollegaer (2011) beskriver hvordan kontekstuelle faktorer som sosiale forhold, sammensetning av spillergruppe og trenerfilosofi setter rammer for hvordan VFB blir formidlet. Sosiale forhold kan omhandle (makt)relasjoner mellom treneren og spillegruppen, og er et tema jeg kommer tilbake til i neste delkapittel. Når det kommer til sammensetning av spillergruppe viser det seg at ulike personligheter spiller en rolle for hvordan treneren formidler VFB. Spillere med sterke personligheter og lederroller i laget vil oftere få muligheten til å ytre sine meninger, og er også de spillerne som oftest ønsker å ytre seg (Groom et al., 2012). Med tanke på trenerfilosofi, beskriver McKenna og kollegaer (2018) hvordan trenerens erfaringsnivå og spillestil har en sentral rolle når det gjelder formidlingen av VFB – hvor anbefalingen er å legge til rette for at alle spillerne skal få lik grad av eksponering under VFB-møter. På den måten vil alle spillerne kunne dra nytte av tilbakemeldingene.

Både trenere og spillere deler oppfatningen om at VFB bør brukes som et verktøy for å fremme ferdighets- og prestasjonsutvikling, samtidig hersker det også en samstemthet om at dette bør gjøres gjennom dype refleksjoner og diskusjoner av trenere og spillere (Groom & Cushion, 2004; McKenna et al., 2018; Partington et al., 2015; Wright et al., 2016). Likevel viser forskning at flere trenere velger å bruke andre metoder i stedet for å legge til rette for refleksjon

(Booroff et al., 2016; Raya-Castellano et al., 2020), metoder som er med på å undergrave VFBs positive nytteverdi. Raya-Castellano og kollegaer (2020) viser til at trenere i 40-50% av tilfellene bruker verbal feedback som metode for tilbakemeldinger, mens 15% av tiden blir brukt til spillerrefleksjoner – altså under 1/6-del av tiden i et VFB-møte. På den andre siden viser funn gjort av Partington og kollegaer (2015) at trenere bør ha en «less-is-more»-tilnærming til feedbackformidling. Fordi spillere i større grad vil ta til seg tilbakemeldinger hvis dem er av et fåtall og konkrete, i stedet for flerfoldige og komplekse. Dermed bør en trener legge til rette for mindre verbal feedback, og i større grad fokusere på spillerrefleksjoner. Andre funn som også viser at spillerdeltakelse blir neglisjert, er gjort av Booroff og kollegaer (2016). De beskriver hvordan trenere kan bruke VFB til å fremme egeninteresser. Gjennom en en-person-case med en juniortrener ble det funnet at treneren spesifikt valgte å bruke mer tid på begavede spillere, siden hans mening var at disse spillerne hadde større sjanse for å utvikle seg til profesjonelle utøvere. Som dermed vil si at spillere med «mindre potensiale» ikke fikk like mye oppmerksomhet. Dette er en implikasjon som kan oppstå på juniornivå ettersom trenerens suksess måles etter antall spillere som tar steget til seniorfotballen. Hvorvidt dette er representativt for en profesjonell seniorklubb, hvor suksess i større grad måles etter resultater, kan diskuteres. Samtidig kan det være verdt å rette kritikk mot studiet, ettersom hensikten var å kartlegge trenerens pedagogiske praksis i en VFB-kontekst. Dermed kunne studiet også åpnet for positive konsekvenser på bakgrunn av treneren atferd, og ikke bare negative.

Det viser seg altså at trenere i ulik grad bruker forskjellige metoder for formidling av VFB, samtidig som dem må ta høyde for flere kontekstuelle faktorer (Booroff et al., 2016; Groom et al., 2011; Groom et al., 2012; McKenna et al., 2018; Raya-Castellano et al., 2020). Fellesnevneren virker å helle mot bruken av verbal og instruerende feedback. Dermed, selv om flere studier viser til treneres og spilleres ønske om å bruke VFB som et verktøy for læring og refleksjon (Groom & Cushion, 2004; Wright et al., 2016), velger trenerne å ta en mer kontrollerende og autoritær rolle (Booroff et al., 2016; Raya-Castellano et al., 2020). Dette viser konkret hvordan trener-spiller-relasjonen i stor grad handler om maktreelasjonen mellom aktørene, og at trenerens ansvar som leder og formidler gjør at det asymmetriske maktforholdet kan gå ut over VFBs funksjonalistiske idé. *Videofeedback som prosess* og implikasjonene den innebærer, understreker hvordan metoden ikke kan behandles som en enkel objektiv og «rett frem» metode (Cassidy et al., 2015; Middlemas & Harwood, 2018; Stratton et al., 2004). Den optimale tilnærmingen trenere bør ha, virker ut fra funnene å være evnen til å beholde sin autoritet som leder, og samtidig gi spillerne like muligheter for meningsytringer, diskusjon og refleksjon – uavhengig av status.

### 2.2.2 Relasjoner innen Videofeedback

Det stilles mange krav til en fotballtrener. Treneren skal både være en leder med faglig kompetanse, fungere som ressursfordeler og konfliktløser, men ikke minst skal treneren operere som informasjonsformidler til spillergruppen (Høigaard, 2008). Dette handler blant annet om å formidle informasjon knyttet til taktiske grep, spillemønster og individuelle og kollektive ferdigheter. Med en slik makt vil relasjonen mellom trener og spiller kunne være en forklarende faktor når det kommer til hvordan de respektive aktørene opplever bruken av VFB. Av resultatene er det identifisert tre ulike dimensjoner av relasjoner; relasjonen mellom trener/spiller, mellom video/spiller og mellom spiller/spiller.

Vi starter med relasjonen mellom trener og spiller. En god trener-spiller-relasjon er fremmede for effektiv ferdighets- og prestasjonsutvikling i fotball (Jowett & Cockerill, 2002; McKenna et al., 2018). Samtidig viser flere studier til hvordan trenere i stor grad ønsker å ha kontroll og utøve autoritet ovenfor spillerne under VFB-møter (Booroff et al., 2016; Groom et al., 2012; Raya-Castellano, 2020). Noe som på mange måter er en konsekvens av *videofeedback som prosess*, og som er med på å skape og forsterke maktforholdet mellom aktørene. Likevel kan det være både positive og negative konsekvenser med en slik relasjon.

Et åpenbart positivt aspekt er at treneren i stor grad vil kunne legge til rette for ferdighets- og prestasjonsutvikling gjennom refleksjoner og diskusjoner hos spillerne. Funn gjort av Wright og kollegaer (2016) viser til hvordan spillere pekte på treneren som en nødvendig bidragsyter for å få i gang tankeprosessen rundt VFB. Et annet moment er at det vil være enkelt for spillerne å kun forholde seg til én enkelt aktør når det kommer til hvem som formidler informasjonen. Noe som kan være med på å skape et stabilt miljø. Negative aspekter vil være knyttet til faktorer som jeg allerede har vært inne på. For selv om treneren ønsker å legge til rette for læring og refleksjon, er dette en faktor som blir neglisjert i praksis. Dette gjennom trenerens ønske om å fremme egne interesser eller å befeste sin posisjon som autoritær leder i makthierarkiet (Booroff et al., 2016; Raya-Castellano et al., 2020). På den måten vil metodene treneren bruker kunne gå ut over tiden spillerne får til å reflektere rundt egne praksiser på VFB-møter. Et poeng Middlemas og Harwood (2018) er inne på, og som jeg opplever som et paradoks, er at trenere ønsker å være kritiske og autoritære – med den hensikt å skape «hardhudete» spillere. Dette er nemlig en egenskap trenerne peker på som en særlig viktig faktor når det gjelder å utvikle spillere fra junior til seniornivå, men som samtidig er med på å undergrave spillernes tid og evne til å reflektere. Hvorvidt dette også gjelder på seniornivå, kan diskuteres. Flere av disse studiene er også gjort på fotballspillere i England – hvor det naturligvis vil kunne være kulturelle forskjeller sammenlignet med Norge.



Treneren har mye makt over *prosessen* rundt VFB, men det er identifisert flere dimensjoner av relasjoner. Det er nemlig ikke bare treneren som har makt over prosessen, men videobildene som feedbacken stammer fra vil også ha en unik relasjon til trenerne og spillerne. En studie gjort av Brümmer (2018) viser hvordan trenere og spillere oppfatter videobilder som «objektiv sannhet». Med andre ord blir video en representasjon av «fakta» ettersom det er en gjenspeiling av spill-sekvenser og ulike handlinger på banen – og hvorfor skal man betvile fakta? Likevel, selv om video ofte sees på som objektiv sannhet – noe som også viser seg i andre idretter som landhockey (Taylor et al., 2017) – vil trenere og spillere ha en ulik oppfatning rundt hva videoklippene faktisk representerer. Ifølge Brümmer (2018) så vil spillere og trenere i stor grad kunne ha ulik oppfatning av handlinger som skjer på banen. Spillerne vil ha sine opplevelser og begrunnelser for valgene de gjør, mens treneren vil som observatør ha en annen oppfatning. Dermed, selv om videoklippene gjenspeiler handlinger som har blitt gjort på banen, tar den ikke høyde for hvordan spilleren erfarte opplevelsen som førte til de gitte handlingene. Dette vil kunne føre til en implikasjon hvor trenerens «bevis» gjennom videoklippene og spillernes opplevelse ikke stemmer overens. Brümmer (2018) påpeker videre hvordan spilleres erfaring av ulike situasjoner kan bli delegitimert på bakgrunn av videoens makt som den «objektive sannhet». Dette er et interessant poeng ettersom funn i studiet til Groom og kollegaer (2012) viser hvordan spillere kan miste respekt for treneren hvis deres meninger og ytringer ikke blir hørt eller tatt med i betraktning. Som konsekvens av dette vil videoens maktposisjon kunne være med på å undergrave gunstige forhold for læring.

Den tredje og siste relasjonen som har blitt identifisert er relasjonen mellom spillerne. Som jeg var inne på tidligere vil ulike spillergrupper inneholde personer med ulike personligheter, som videre fører til forskjellige dynamikker (Høigaard, 2008). Groom og kollegaer (2012) viser til hvordan trenere gir spillerne ulik sjanse til å ytre sine meninger – hvor spillere med sterke personligheter og lederegenskaper ofte er de som får sjansen til å ytre seg i størst grad. Hvis målet er at alle skal få et læringsutbytte, vil dette kunne være problematisk ettersom refleksjon og diskusjon vil være en viktig oppgave for samtlige spillere og ikke bare noen utvalgte (Groom & Cushion, 2004; Wright et al., 2016). Likevel, en faktor som er med på å komplisere dette problemet er at spillere i liten grad ønsker å gi konstruktiv kritikk til hverandre i frykt for at dette vil føre til negative konsekvenser for dem selv (Magill et al., 2017; Middlemas & Harwood, 2018). Ifølge Magill og kollegaer (2017) føler noen spillere at de må opptre i henhold til hva som er forventet av dem som profesjonelle utøvere og i henhold til deres rolle i laget. Det vil si at spillere kan føle seg presset til å ikke ytre sine meninger i frykt for å bli fryst ut av sosiale relasjoner med andre spillere (i.e. du/dine meninger passer ikke inn),

eller bli sett på som en «problemskaper» av treneren. Slike opplevelser vil kunne knyttes til ulike negative emosjoner som stress og angst (Middlemas & Harwood, 2018).

### 2.2.3 Utvikling av Ferdigheter

Utvikling av ulike ferdigheter og egenskaper som økt taktisk forståelse og evnen til å mestre stress, er for trenere en viktig del av hensikten bak bruken av VFB (Groom & Cushion, 2004). Trenere og spillere er i stor grad enige om at VFB har en nytteverdi (Groom & Cushion, 2004; Wright et al., 2016), men det viser seg likevel at det også innebærer ulike implikasjoner knyttet til negative psykologiske konsekvenser. Flere av disse påvirkningene er resultat av faktorer som jeg allerede har vært inne på – *videofeedback som prosess*, og *relasjoner*. *Videofeedback som prosess* viser seg på mange måter å befeste makthierarkiet som befinner seg i ulike fotballklubber. Hvor treneren som leder har hovedansvaret for ferdighets- og prestasjonsutvikling, mens mange spillere i stor grad er passive mottakere av informasjonen. Dermed, selv om trenere og spillere ønsker positive opplevelser og diskusjoner mellom partene (McKenna et al., 2018; Wright et al., 2016), viser det seg at negative emosjoner også er et resultat av VFB-konteksten (Booroff et al., 2016; Groom et al., 2012; Magill et al., 2017; Middlemas & Harwood, 2018).

Groom og Cushion (2004) beskriver hvordan trenere søker etter å øke spillernes evne til kritisk tenkning, selvtillit og teknisk og taktisk forståelse. Wright og kollegaer (2016) viste i tillegg at spillere i stor grad opplevde læring og positive emosjoner når det ble lagt til rette for diskusjoner og refleksjoner i VFB-møtene. På en annen side viser andre studier som eksplisitt undersøker spillernes *faktiske* psykologiske påvirkninger til andre resultater (Groom et al., 2012; Magill et al., 2017; Middlemas & Harwood, 2018). Groom og kollegaer (2012) viste at spillere kan oppleve negative emosjoner på VFB-møter når dem ikke får muligheten til å ytre sine meninger, eller hvis deres meninger ikke blir hørt. Konsekvensen av dette kan være at spillerne mister respekten for trenerne og dermed svekker trener-spiller-relasjonen. Hvorvidt mangel på respekt for treneren påvirker læringsutbytte er uvisst, men som nevnt vil en positiv trener-spiller-relasjon være fremmende for ferdighets- og prestasjonsutvikling (McKenna et al., 2018; Jowett & Cockerill, 2002). Andre negative påvirkninger finner vi i studiene til Magill og kollegaer (2017) og Middlemas og Harwood (2018). Et felles funn for disse to studiene er at flere spillere opplever stress og angst knyttet til ulike situasjoner i VFB-møter. Dette gjelder spesielt når det kommer til å gi (konstruktiv) kritikk til trenere eller medspillere. I frykt for å bli fryst ut av sosiale relasjoner med lagkamerater, ønsker ikke spillere – særlig dem med lav sosial kapital, å uttrykke sine meninger. På den måten mister man verdifulle diskusjoner og

refleksjoner. Middlemas og Harwood (2018) påpeker dermed viktigheten av å skape det rette miljøet for spillere, slik at dem kan ytre sine meninger uten å oppleve negative emosjoner som stress og angst – og dermed få tilrettelagt et godt miljø for læring og utvikling. Et viktig poeng er at store mengder av disse funnene er gjort på juniornivå i fotballen. Hvor flere studier påpeker at alderen på informantene kan spille en rolle for hvor mye negative emosjoner dem opplever (Groom et al., 2012; Middlemas & Harwood, 2018). Unge spillere kan enklere oppleve press gjennom den naturlige tilværelsen av det å være ungdom, i tillegg vil nære relasjoner til andre spillere kunne være en større faktor for trivsel sammenlignet med voksne spillere. På den andre siden kan man se på funnene gjort av Magill og kollegaer (2017), som viser til mange av de samme funnene, men hvor informantene var kvinnespillere i seniorfotballen.

På bakgrunn av den tidligere forskningen kan man tydelig se hvordan VFB kan fungere som et positivt verktøy for ferdighets- og prestasjonsutvikling, men at det også er knyttet mange utfordringer til bruken og konteksten. Vi kan også se at ingen studier konkret benytter noen form for læringsteori eller utbredt grad av feedbackteori for å belyse sine problemstillinger. Mange studier er i større grad en fremstilling av «rå-data» rundt hvordan trenere og spillere opplever bruken av VFB. Dermed vil min studie kunne gi dypere innsikt og forståelse rundt hvordan spilleres opplevelse av VFB kan føre til mer eller mindre effektiv læring, ved å inkorporere spesifikke teorier knyttet til både læring og feedback.

### **2.3 Erfaringsbasert Læringsteori – Hva er Læring og Hvordan Skjer Læring?**

Læring skjer på alle arenaer og i alle livets situasjoner, og man kan snarere si at læring ikke er mulig å unngå fra de erfaringer man skaffer seg og de observasjoner man gjør (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Læring er den største prosessen knyttet til menneskelig tilpasning til ulike miljøer og andre individer – og konseptet er mye bredere enn hva som vanligvis assosieres med den klassiske skoleundervisningen. Fordi, læring foregår i alle menneskelige settinger, fra idrettsarenaen til styremøter, til reolene på den lokale matvarebutikken. Samtidig omslutter det alle stadier i livet, fra barndommen til voksenalder. Dermed tar læring også for seg mindre, mer begrensede konsepter som kreativitet, problemløsning og attityde (Kolb & Kolb, 2009). En utøver vil dermed ikke bare være åpen for læring på treningsfeltet eller under kamp, men også innen kontekster knyttet til fotballen som ved VFB-møter. Skaalvik og Skaalvik (2018) peker også på at læring bør skje ved å ta utgangspunkt i individers erfaringer og opplevelser – og på en idrettsarena vil det være nærmest utømmelig med opplevelser, erfaringer og eksperimentering, ettersom dette er en del av det å utøve idretten. På bakgrunn av dette, i

tillegg til mangelen på studier rundt fenomenet, mener jeg at det vil være naturlig å innlemme læringsteori knyttet til ferdighetsutvikling i fotball. I denne sammenheng har jeg valgt å benytte David Kolbs perspektiv rundt *erfaringsbasert læringsteori*. Denne læringsteorien bygger på antakelsen om at læring skjer gjennom handling og erfaring – og at refleksjoner og prosesseringer av disse erfaringene vil føre til skapelsen av ny kunnskap. Det er en holistisk læringsteori som setter menneskets tilpasning i fokus, og ikke resultatet, eller handlingens «output» (Kolb, 1984, 2007; Kolb & Kolb, 2009). Dermed vil jeg påstå at ELT er en læringsteori som kan benyttes på flere ulike arenaer, deriblant i idretten. Jeg vil videre i dette kapitlet overordnet beskrive ELT – hva begrepet innebærer, før jeg går mer spesifikt inn på Kolbs (1984) modell om erfaringsbasert læring og spesifikke konsepter.

### 2.3.1 Erfaringsbasert Læringsteori

Selv om definisjoner har en tendens til å skape en illusjon om at konsepter er mer absolutte enn det de er, kan det være hensiktsmessig å ha en definisjon å forholde seg til. David Kolb (1984), i lys av ELT, definerer læring som «... *prosessen hvor kunnskap skapes gjennom transformering av erfaring*» (s. 38). Denne definisjonen setter fingeren på flere kritiske aspekter ved læringsprosessen. Først peker den på *prosessen* rundt tilpasning og læring i motsetning til innhold og utfall. For det andre trekker den frem hvordan kunnskap er en *transformerende prosess*, som kontinuerlig skapes og gjenskapes. For det tredje, læring transformerer erfaring i både sin objektive og subjektive form, og til slutt, for å forstå læring må vi forstå kunnskapens natur, og vice versa. Det er en holistisk tilnærming til læringsprosessen, som vil si at kunnskapsskapelsen vil operere konstant på alle nivå i det menneskelige samfunn, fra individer til grupper og fra organisasjoner og samfunn som en helhet (Kolb & Kolb, 2009).

Vektleggingen av læring som *prosess*, i motsetning til f.eks. behaviorismens «output», er det som skiller *erfaringsbasert læring*, både filosofisk og epistemologisk, fra de idealistiske tilnærmingene til tradisjonell læring fra Watson, Skinner og andre. Moderne syn på sistnevnte baserer seg på synene til empiristiske filosofer – den epistemologiske ideen om at det er elementer av bevisstheten er konstante, eller som Locke kaller det «enkle ideer». At ulike kombinasjoner og assosiasjoner av disse konstante elementene former tankemønstret vårt. Det er nemlig de ulike kombinasjonene og assosiasjonene av konstante, fiksede elementer av bevisstheten vår, som historisk sett har hatt en bemerkelsesverdig effekt på den rådende tilnærmingen til læring og utdanning (Kolb, 1984). Erfaringsbasert læring derimot bygger på andre antakelser. Her er ikke ideer konstante og uforanderlige, men formert og reformert av erfaring, ergo *erfaringsbasert*. Konsepter bygger på og er stadig modifisert av individets

opplevelser. To tanker er aldri dem samme, siden tidligere erfaring alltid spiller en rolle. Læring blir i denne sammenheng sett på som en prosess hvor utfallet kun representerer historiske hendelser, altså hendelser som *har* skjedd, og ikke kunnskap og prediksjon om fremtiden (Kolb, 1984; Kolb & Kolb, 2009).

### 2.3.2 Modell i Praksis

David Kolb var ikke den første til å utrede og operasjonalisere en modell med bruk av ELT. Han har likevel bygget sin modell på tidligere læringsmodeller som omhandler erfaringsbasert læringsteori (Kolb & Kolb, 2009). Først og fremst bygger Kolbs (1984) modell på Kurt Lewins antakelse om at læring er en prosess som begynner med opplevelser «her og nå». Mer konkret er læring en prosess hvor erfaringer, sammen med bruken av *feedback*, fører til atferdsendring og skapelsen av nye opplevelser. Lewin mente på bakgrunn av dette at læring var en firestegs-prosess. Hvor konkrete erfaringer refererer direkte til «her-og-nå» erfaringer som blir oppfattet av individet. Personlige opplevelser er derfor fokuspunktet, eller «begynnelsen» på læringsprosessen som gir liv og personlige forståelser til abstrakte konsepter, og samtidig fungerer som et referansepunkt til å teste validiteten av ideer som har oppstått gjennom læringsprosessen (Kolb, 1984). Kolbs forståelse bygger også på Deweys modell som beskriver læring som en dialektisk prosess som integrerer erfaringer, konsepter, observasjoner og handlinger – som vi ser har mange likhetstrekk med Lewin. Viktigheten av feedback blir trukket frem av både Lewin og Dewey, hvor sistnevnte påpeker hvordan tilbakemeldinger fra en ytre kilde med en høyere grad av kunnskap (e.g. treneren) kan være med på å fremme læring. Noe som er i tråd med Magills (1994) antakelse om at feedback kan spille en rolle for å fremme læring.

Kolb (1984) hevder at læring skjer gjennom kombinasjonen av *tilegnelse* (grasping) (i.e. å ta inn informasjon) og *transformering* (transforming) (i.e. tolke og handle på bakgrunn av informasjon) av erfaringer. ELT-modellen portretterer to dialektisk relaterte moduser for *tilegnelse* av kunnskap, erfaring og abstraksjon, i form av Konkrete Erfaringer og Abstrakt Konseptualisering – samt to dialektiske relaterte moduser for *transformering* av erfaring, refleksjon og handling, i form av Refleksive Observasjoner og Aktiv Eksperimentering. Erfaringsbasert læring er en kunnskapsskapende prosess som innebærer å skape en tensjon mellom de fire læringsmodusene. Prosessen illustrerer en idealistisk læringssyklus hvor den som lærer er innom alle basene; erfarer, reflekterer, tenker og handler i en gjentakende læringssyklus. *Konkrete erfaringer*, eller «her-og-nå» erfaringer, gir muligheten for *refleksive observasjoner*. Disse observasjonene blir assimilert og gjort om til *abstrakte konsepter* som nye

implikasjoner, ideer og handlinger kan ta utgangspunkt i. Disse implikasjonene kan *aktivt eksperimenteres* med, og vil fungere som en mal for skapelsen av nye erfaringer og ny kunnskap (figur 1). Dette er i alt en gjentakende prosess av erfaringer, refleksjoner, tanker og handlinger som stadig skaper ny kunnskap (Kolb, 1984, 2007; Kolb & Kolb, 2009).



**Figur 1:** Erfaringsbasert Læringssteori. Hentet fra Kolb og Kolb (2009 s. 44)

For å kunne forstå hvordan denne læringsprosessen fungerer, hva som definerer de ulike modusene og hvilke konsekvenser disse har for læring og utvikling, er vi nødt til å gå i dybden og beskrive disse aspektene ved modellen.

(1) Kolbs syklus starter med en konkret opplevelse, som er en måte for individet å *tilegne* seg erfaring på. Med andre ord omhandler dette at spilleren eller laget gjennomfører en eller flere handlinger og/eller aktiviteter. I fotballsammenheng vil dette kunne være f.eks. ulike øvelser på treningsfeltet eller situasjoner i en kamp – som ofte er utgangspunktet for VFB (Groom et al., 2011). Nøkkelen til læring er derfor aktiv involvering i aktiviteten. Det vil si at i Kolbs modell kan man ikke lære effektivt ved å kun observere eller lese om en aktivitet, man må faktisk gjennomføre selve aktiviteten i praksis.

(2) Det andre steget i syklusen er refleksive observasjoner. Dette omhandler å ta en time-out fra selve aktivitetene ved å ta et steg tilbake og evaluere hva som har blitt gjort og hvilke erfaringer som er tilegnet, og som skal *transformeres* til ny kunnskap. I dette stadiet ønsker man å skape mange spørsmål og kommunisere med andre aktører innenfor den samme konteksten

(e.g. trenere og spillere). Et «fryktløst» og åpent miljø er i denne sammenheng viktig for å skape god kommunikasjon og diskusjon rundt erfaringene som er skapt (Kolb, 2007). Ettersom VFB-konteksten i stor grad innebærer å reflektere og diskutere ulike situasjoner (Groom & Cushion, 2004), vil RO kunne være en særlig viktig modus når man skal beskrive læringsutbyttet av VFB.

(3) Abstrakt konseptualisering er prosessen med å forstå hva som har skjedd, og innebærer å tolke hendelsene og forstå forholdet mellom dem. Man *tilegner* seg derfor erfaring gjennom abstrakte opplevelser, i stedet for konkrete erfaringer. På dette stadiet sammenligner og reflekterer utøverne over hva de har gjort og hva de allerede vet. Her kan man f.eks. trekke inn erfaringer og teorier knyttet til andre aktiviteter og hendelser for å skape nye ideer og forståelser av de nye erfaringene som er gjort – som gir grunnlag for å aktivt eksperimentere med ny kunnskap på treningsfeltet.

(4) Den siste fasen av læringssyklusen er når spilleren vurderer hvordan de skal praktisere det de har lært. Planlegging gjør det mulig å ta den nye forståelsen og skape prediksjoner om hva som vil skje neste gang, eller hvilke tiltak som må gjøres for å foredle eller revidere måten en oppgave skal håndteres på. For at læringen skal være effektiv, trenger de fleste å plassere den i en sammenheng som er relevant for dem. Hvis spilleren ikke klarer å se hvordan læringen er nyttig for seg selv, vil den sannsynligvis glemmes raskt. Gjennom aktiv eksperimentering tester spilleren eller laget ut de nye forståelsene skapt under den abstrakte konseptualiseringen, som igjen skaper grunnlag for nye konkrete erfaringer. Dermed vil læringssyklusen fullføres, og nye konkrete erfaringer skapes, som igjen bli elementer for ny læring.

ELT beskriver ikke kun disse aspektene ved læring, men er i større grad en makrobeskrivelse av sentrale prosesser rundt menneskets tilpasning til det sosiale og fysiske miljøet rundt oss. Teorien og modellen kan defineres som holistisk ettersom den beskriver læring, ikke bare som en spesifikk del av det fungerende mennesket som kognisjon og persepsjon – men det involverer integrerte funksjoner av hele organismen – tanker, følelser, oppfatninger og atferd (Kolb, 1984). Når læring blir forstått som en holistisk prosess, skaper den konseptuelle broer til andre livssituasjoner som skole, jobb og idrett, og portretterer dermed læring som en kontinuerlig, livslang prosess. I min oppgave vil jeg spesifikt forholde meg til de fire modusene, eller *syklusen* i læringsmodellen. Modellen inneholder også ulike former for læringsstrategier og kunnskapsskaping, som assimilerende- og divergerende kunnskap. Likevel, ettersom ulike læringsstrategier ikke er fokuset for denne forskningen vil disse aspektene med modellen bli utelatt. Fokuset blir dermed å beskrive hvordan ELT som *prosess*,

fra erfaring, til refleksjon, konseptualisering og aktiv eksperimentering kan belyse og beskrive VFB som et fenomen hvor læring oppstår.

## 2.4 Utvidet Feedback

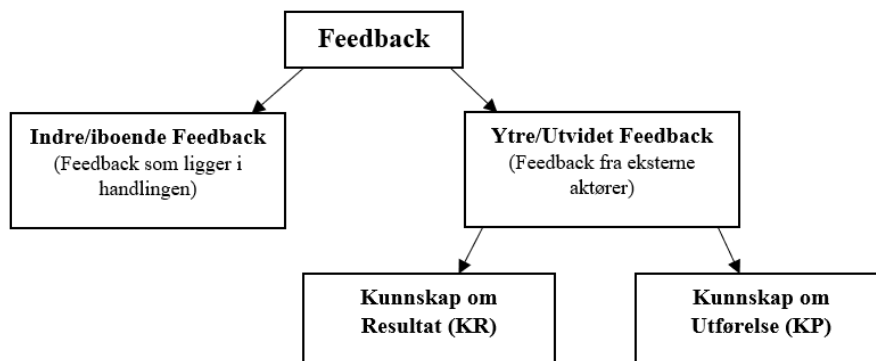
I hverdagen blir feedback forstått som alle instruksjoner som kommer fra en eller flere eksterne kilder. En forståelse som ikke er feil, men heller upresis når man ser på det generiske begrepet. Ifølge Schmidt og Lee (2011) består feedback nemlig av to ulike kategorier; iboende/indre feedback og utvidet/ytre feedback. *Indre feedback* representerer den perseptuell-kognitive informasjonen som innhentes gjennom ulike sanseorganer (e.g. syn, hørsel, berøring) før under eller etter man utfører en handling. Dette kan f.eks. være at en spiller kjenner hvordan treffpunktet er på ballen ved en pasning eller et skudd, eller at spilleren oppdager at han/hun startet et løp inn i bakrom på riktig eller feil tidspunkt. Sagt på en annen måte vil denne typen feedback være tilgjengelig for utøveren i og rundt selve handlingen som blir gjennomført. På denne måten kan spilleren til en viss grad evaluere om handlingen har blitt gjennomført korrekt eller ikke. *Utvidet feedback* står i kontrast til dette, men kan samtidig defineres som komplementær tilleggsinformasjon til indre feedback. Dette kan både være kvantitativ informasjon som km/t eller en tid i sekunder og minutter, og/eller kvalitativ informasjon gjennom verbale tilbakemeldinger. Utvidet feedback kommer dermed fra en ekstern kilde (e.g. trener, video, tid) som gir ytterligere informasjon til spilleren før, under eller etter en handling er utført. Dette vil ofte være tilbakemeldinger som utvider spillerens kunnskap om handlingen (i.e. påpekning av hva som ble gjort bra og hva som kan gjøres bedre), men kan også være en bekreftelse, eller avkreftelse, av hvorvidt spillerens egne iboende feedback var «korrekt» eller ikke. Ina Bilodeau (1969), en høyt ansett forsker innen læring av motoriske ferdigheter, konkluderte i sin metastudie angående utvidet feedback, at det er «den sterkeste og viktigste variabelen som fremmer ytelse og læring» (s. 282). Også Kolb (1984) vektlegger viktigheten av å bruke feedback som et verktøy for å fremme læring.

Videre deler Schmidt og Lee (2011) utvidet feedback opp i to ulike underkategorier; (1) kunnskap om resultat (*knowledge of results*) (KR), og (2) kunnskap om utførelsen (*knowledge of performance*) (KP) – hvor hver kategori har ulike egenskaper knyttet til hvordan og når feedback skal gis. KR er feedback som er knyttet til selve resultatet og målet med handlingen som har blitt utført. Eksempler på dette kan være at treneren sier «du må holde igjen løpet ditt for å skaffe deg en bedre posisjon» eller «du må slå frisparket mot mål for å skape en farligere situasjon». Poenget med KR er at feedback knyttes direkte til resultatet av handlingen,



og ikke til selve utførelsen (med mindre utførelsen inneholder selve resultatet, som f.eks. i gymnastikk). Kunnskap om resultat kan være veldig spesifikke, men også generelle tilbakemeldinger. Det kan også være verbale belønninger som «*veldig bra*» eller «*godt jobbet*». Ifølge Adams (1971) er utvidet feedback i form av kunnskap om resultat en forutsetning som må være oppfylt for at ferdighetsutvikling skal finne sted.

I tillegg til kunnskap om resultat er kunnskap om utførelsen også en form for utvidet feedback. Schmidt (1989) argumenterer for at denne typen feedback, i likhet med KR, også kan knyttes til læring av ferdigheter. KP kan beskrives som verbal feedback knyttet til selve utførelsen av en handling, f.eks. hvordan vinkelen på ankelen eller kneet til stand-foten var under en innsidepasning. Denne formen for feedback vil relatere direkte til ulike instruksjoner som en trener gir til utøveren knyttet til korreksjon av korrigerende av bevegelsesmønster – i motsetning til KR, hvor feedback knyttes til selve resultatet av handlingen. I tillegg kan KP også referere til kroppslige prosesser som utøvere ofte ikke er bevisste på, som f.eks. blodtrykk og puls – ofte referert til som biofeedback (Schmidt & Lee, 2011). Magill (1994) bruker begrepene *utvidet feedback* og *kunnskap om resultat* om hverandre som synonymer, mens Schmidt og Lee (2011) og en nyere utgivelse av Magill og Anderson (2014) beskriver KR og KP som underkategorier av utvidet feedback. Selv om det er snakk om nyanseforskjeller mener jeg at begrepene har fundamentale forskjeller knyttet til definisjoner og når og hvordan de skal benyttes, og at det dermed vil være hensiktsmessig innenfor rammene til denne oppgaven å holde dem adskilt. Det vil si at jeg i tråd med Schmidt og Lee (2011) og Magill og Anderson (2014) videre kommer til å beskrive KR og KP som underkategorier og/eller «typer» av utvidet feedback, og ikke som synonymer. Figur 2 viser en illustrert beskrivelse av feedback og dens underkategorier.



**Figur 2:** Oversikt over feedback med underkategorier. Hentet fra Magill og Anderson (2014, s. 345)

### 2.4.1 Utvidet Feedback – Fire roller

Utvidet feedback kan forstås som komplementære tilbakemeldinger til indre feedback, hvor hensikten vil være å gi utøveren tilleggs kunnskap knyttet til resultatet av handlingen og selve bevegelsesmønstrene i handlingen. Likevel, selv om feedback blir sett på som et verktøy som kan fremme læring og ferdighetsutvikling (Magill, 1994), og som noen forskere mener er helt nødvendig (Adams, 1971) – påpeker Magill (1994) og Magill og Anderson (2014) flere roller og konsekvenser feedback kan inneha knyttet til utvikling av ferdigheter. I denne sammenheng legger Magill (1994) og Magill og Anderson (2014) frem fire spesifikke roller utvidet feedback kan spille; feedback kan være (1) nødvendig-, (2) unødvendig-, (3) fremmende- og (4) hemmende for læring. Tidligere forskning, før Magills (1994) avhandling, la mye vekt på hvordan feedback kun er fremmende- og nødvendig for læring, men nyere forståelser argumenterer altså for at feedback kan spille flere roller. Dermed, i tråd med Schmidt og Lee (2011) sin beskrivelse av utvidet feedback, vil jeg herunder legge frem Magill (1994) og Magill og Andersons (2014) beskrivelse av hvordan feedback kan ha ulike roller knyttet til læring.

#### (1) Utvidet Feedback – Nødvendig for Læring

For noen ferdigheter er feedback helt nødvendig for læring. Dette er typen ferdigheter som ikke vil kunne læres uten hjelp av tilbakemeldinger fra eksterne aktører. To karakteristikk definerer denne typen ferdigheter. Den første er situasjoner hvor sensorisk informasjon (e.g. syn og berøring) ikke er tilgjengelig for utøveren under selve handlingen. Hvis dette er tilfellet, vil ikke utøveren selv kunne bedømme om en handling var utført korrekt (KP) eller om handlingen resulterte i et gitt mål (KR). Et eksempel på dette er hvis en spiller ut fra treffpunkt på ballen eller med et løp i bakrom selv ikke klarer å bedømme hvorfor handlingen var god eller dårlig. Dermed blir utøveren avhengig av tilbakemeldingene fra den eksterne aktøren (e.g. trener, spillere eller video) for å bedømme utførelsen og resultatet av handlingen (Magill, 1994; Magill og Anderson, 2014; Schmidt & Lee, 2011) – noe som også kan beskrives som *guide-effekten* (Buchanan & Wang, 2012). Den andre karakteristikken innebærer at ytre informasjon er nødvendig for at utøveren skal kunne gjennomføre en eller flere spesifikke handlinger. Dette kan være situasjoner hvor utøveren mangler forhåndskunnskaper og/eller erfaring om den ønskelige atferden. Eksempler på dette kan være hvis en spiller ikke vet hvordan den taktiske tilnærmingen skal være fordi han/hun er ny på laget eller at det har kommet inne en ny trener med en ny spillestil. Et annet eksempel kan være at en trener velger å legge om spillestilen fordi laget ikke har prestert godt den siste tiden. Situasjoner kan dermed oppstå hvor enkelte spillere

krever feedback for å forstå den nye taktiske tilnærmingen. Hvis slike situasjoner forekommer vil det ikke handle om spillerne har de tilstrekkelige ferdighetene til å utføre handlingen, men om de har tilstrekkelig kunnskap (Magill, 1994; Magill og Anderson, 2014).

## **(2) Utvidet Feedback – Ikke Nødvendig for Læring**

Det finnes ferdigheter hvor miljøet eller andre ikke-feedback relaterte kilder tilfører tilstrekkelig informasjon til utøveren. Det vil si at læring kan oppstå uten tilførselen av utvidet feedback fra en ekstern aktør. Slike tilfeller oppstår hvis utøveren allerede har tilstrekkelig informasjon til å kunne bedømme om handlingen var vellykket eller ikke. I denne sammenheng vil indre feedback spille en viktig rolle. Fordi, flere utøvere vil under enkelte omstendigheter selv kunne bedømme hva dem gjorde riktig og galt kun ved hjelp av sin iboende feedback – dette gjelder spesielt erfarne utøvere (Schmidt & Lee, 2011). Andre situasjoner er hvis spilleren allerede gjennom tidligere observasjoner (av seg selv eller en modell) har lært hvordan handlingen skal gjennomføres. Dette gjør at spillerens iboende feedback «utvides» og at han/hun kan bruke denne erfaringen til å bedømme egne handlinger. Det vil si at ved å observere seg selv eller andre i den hensikt å skape en minne/kunnskapsbasert referanse, vil utøveren kunne sammenligne seg selv med en tidligere observasjon. Hovedpoenget er at subjektene har hatt en form for ekstern referanse tilgjengelig, slik at dem selv kan vurdere egen læring uten utvidet feedback (Magill, 1994). Her vil jeg likevel si at det kan argumenteres for et epistemologisk problem. Fordi, både Schmidt og Lee (2011) og Magill (1994) påpeker hvordan bruk av video kan fungere som utvidet feedback, men samtidig, gjennom dette punktet, blir ikke video beskrevet som et slikt verktøy. Dette kan ha sammenheng med tidsperspektivet mellom når videoklipp vises for spilleren og når spilleren tar observasjonene/læringen fra videoen i bruk. Slik jeg forstår det ut fra Magill (1994), vil ikke video lengre kunne beskrives som et verktøy for utvidet feedback hvis tiden mellom observasjon av video og utførelse av en handling er så lang at observasjonene ikke spesifikt kan brukes i den konteksten den nye handlingen skal utføres i. Da vil heller horisonten til den iboende feedback ha blitt «utvidet» som et resultat av hva som ble lært gjennom å observere videoen i fortid.

## **(3) Utvidet Feedback – Fremmede for Læring**

Det finnes ferdigheter som, selv om de kan læres uten utvidet feedback, kan læres raskere og i tillegg skape et bedre prestasjonsnivå ved implementering av tilleggsinformasjon. Dette kan forstås som en forlengelse av forrige punkt, hvor feedback ikke er nødvendig for å

lære, men vil likevel være fremmende når det benyttes. Ifølge Magill (1994) og Magill og Anderson (2014) havner de aller fleste idrettslige ferdigheter innenfor denne kategorien – hvor noe tilførsel av utvidet feedback vil stimulere læring og ferdighetsutvikling. Denne typen ferdigheter kan i stor grad læres kun ved hjelp av indre feedback, ettersom informasjon ofte er tilgjengelig i de handlingene man gjennomfører (Schmidt & Lee, 2011). Likevel, Magill (1994) og Magill og Anderson (2014) peker spesifikt på at slike ferdigheter har en øvre grense for læring hvis man unnlater å innlemme utvidet feedback. Dermed, for å forbedre prestasjoner, samt videre utvikle ferdigheter, må informasjon fra ytre kilder tilføres utøveren. På denne måten vil platauer og barrierer i læringskurven kunne brytes. Samtidig vil ikke all form for utvidet feedback ha samme fremmende effekt på læring, fordi informasjonen som tilføres utøveren trenger noen bestemte karakteristikk. Magill og Anderson (2014) foreslår at informasjonen som blir formidlet bør være en kombinasjon av KP og KR, hvor man spesifikt bør fokusere på korrigerende av feil, samt gi informasjon knyttet til hva som blir gjort riktig. På denne måten blir tilbakemeldingene spesifikt rettet mot et ønsket handlingsmønster og et ønsket resultat.

#### **(4) Utvidet Feedback – Hindrende for Læring**

En karakteristikk ved utvidet feedback som ofte blir neglisjert er at den kan være hindrende for læring. Ifølge Magill (1994) og Magill og Anderson (2014) finnes det situasjoner hvor en utøver vil kunne ha lært bedre uten tilførsel av utvidet feedback, eller at tilbakemeldingene hadde blitt gitt på en annen måte. Flere handlingsmønster og situasjoner havner under denne kategorien. For det første kan utvidet feedback være hindrende for en spiller hvis hans/hennes indre feedback ikke er åpenbar for den som lærer. Problemet med dette er at spilleren vil kunne bli avhengig av den eksterne tilbakemeldinger, slik at ved fremtidige aktiviteter hvor ytre feedback ikke er tilgjengelig, vil spillerens prestasjoner kunne falle. For det andre vil det være mulig å skape en avhengighet for spilleren ved å tilføre utvidet feedback *for* hyppig. Dette er fordi utvidet feedback ofte er enklere å forholde seg til, og gir vanligvis mer mening for den som lærer sammenlignet med sin egen iboende feedback. Den ytre feedbacken kan derfor bli det sentrale fokuset ved læring av en ferdighet og spilleren velger dermed å overse sine egne sensoriske tilbakemeldinger. Dermed vil spilleren lære seg den ytre feedbacken og ikke handlingen i seg selv. Ved å ikke tilføre utvidet feedback *for* ofte vil spilleren bli tvunget til å samtidig benytte sin iboende feedback for å utvikle en ferdighet. Magill (1994) og Magill og Anderson (2014) sin beskrivelse skaper dermed en oppfatning om at en blanding mellom ytre og indre feedback vil være gunstig for læring. Hvordan dette styrkeforholdet er og burde være kan likevel diskuteres.

## 2.4.2 Utvidet Feedback – Hvordan Skal det Formidles, og i Hvilke Kontekster?

De fire rollene til utvidet feedback indikerer at trenere bør ha en bevisst fremtoning til hvordan de formidler feedback – i motsetning til å ta en «*noe er bra*»- eller «*mer er bedre*»-tilnærming. Fordi vi vet nå at det er ferdigheter hvor utvidet feedback ikke spiller noen rolle og ender opp som overflødig informasjon. I tillegg er det også ferdigheter hvor mindre utvidet feedback virker bedre inn på læring (Magill, 1994). Det som dermed blir viktig når en trener gir instruksjoner er å bestemme *hvordan* og når utvidet feedback skal gis. Schmidt og Lee (2011) peker på at det finnes mange forskjellige måter å formidle utvidet feedback på – som f.eks. rett etter en handling er utført eller underveis i en handling/aktivitet, samt verbalt og ikke-verbalt. I denne sammenheng viser en studie av Szczepan og kollegaer (2018) – hvor 14 mosjonssvømmere på collegenivå fikk både visuell- (video) og verbal feedback underveis i en aktivitet, ingen statistisk signifikante funn på forbedring av ferdigheter basert på type tilbakemelding. Dermed, som Magill (1994) og Magill og Anderson (2014) påpeker, vil det være enda viktigere å være bevisst på hvordan utvidet feedback formidles, i tillegg til hvilke sammenhenger og kontekster. I en ferdighetsutvikling-sammenheng er det derfor viktig å evaluere behovet for utvidet feedback fra situasjon til situasjon. Etersom ulike ferdigheter vil kunne kreve ulik grad av utvidet feedback. Som jeg har beskrevet er det særlig viktig å være bevisst på at ytre feedback kan spille fire ulike roller når det kommer til å utvikle ferdigheter. Magill og Anderson (2014) trekker frem variasjon i hvordan utvidet feedback blir gitt som et nøkkelelement som hindrer spillere i å bli avhengig av tilbakemeldingene dem får fra ytre aktører. I denne sammenheng viser dem til en studie gjort av Buchanan og Wang (2012) hvordan små variasjoner i måten utvidet feedback blir formidlet på, drastisk reduserer sannsynligheten for at en utøver blir avhengig av tilbakemeldingene. I tillegg til dette vil et sentralt poeng være at trenerens kunnskap om ferdighetene vil spille en stor rolle når det kommer til hans/hennes evne til å gi varierte og gode tilbakemeldinger. Fordi, hvis treneren formidler feil informasjon til spilleren kan det resultere i at spilleren lærer seg et feil handlingsmønster i stedet for et mer korrekt og effektivt.



## 3.0 Metode

I innledningen av dette kapittelet vil valget av et kvalitativt metodisk design bli drøftet og begrunnet. Deretter vil det komme en konkret beskrivelse av det spesifikke designet oppgaven bygger på, samt intervju som forskningsmetode – før selve beskrivelsen av den spesifikke casen, informantene og prosedyren. Til slutt vil det komme en refleksjon rundt generelle og spesifikke utfordringer og begrensninger når det kommer til kvalitative metoder, innsamling av data og etiske hensyn. Hensikten bak dette vil være å skape en økt transparens i oppgaven – hvordan forskningen er gjennomført, hvilke valg som er tatt og hvilke problemer som kan oppstå. Et kriterium som ifølge Cresswell og Cresswell (2017) og Tjora (2017) er et av de viktigste kravene til presentasjon av pålitelig forskning.

### 3.1 Valg av Metodisk Design

Når man skal bestemme seg for et metodisk design er det i hovedsak to retninger, eller en blanding av disse to, man kan velge mellom; kvalitativ-, kvantitativ eller mixed-methods. Valget mellom de ulike designene er et pragmatisk valg, eller som Ringdal (2018, s. 109) sier, «*et valg av vitenskapsfilosofisk standpunkt*», ettersom metodene har sine styrker, svakheter og områder hvor de kan benyttes mer gunstig enn andre. At det metodiske designet er et pragmatisk valg vil si at man bør velge den metoden som hjelper med å besvare forskningsspørsmålet på best mulig måte. For designet er nemlig den logiske strukturen som en forsker baserer seg på når et forskningsspørsmål skal undersøkes og besvares – det er selve planen, strukturen og strategien for studiet (Burnham et al., 2008).

Kvalitativ forskning forsøker å utforske og forstå individers og/eller gruppers erfaringer og opplevelser, ofte i en sosial kontekst dem er kjent med – mens kvantitative studier i større grad tar et deduktivt utgangspunkt og forsøker å teste objektive teorier gjennom bruk av hypotesetesting og måling av ulike variabler, gjerne gjennom store utvalg. Distinksjonen ligger tydeligst i at kvalitative studier ønsker å skape forståelse fremfor forklaring (Stake, 1995). Et annet viktig poeng som påpekes av Newman og kollegaer (1998) er at kvalitative og kvantitative metoder ikke bør ses på som dikotome motpoler, men heller som representasjoner av to ender på et kontinuum, hvor mixed-methods plasseres i sentrum. Et viktig valg for forskeren blir dermed å finne ut hvor på dette kontinuumet forskningen skal og bør plasseres (Cresswell & Cresswell, 2017; Ringdal, 2018; Tjora, 2017).

Kvalitativ forskning forholder seg i stor grad til et fortolkende paradigme, som i hovedsak setter søkelys på informantenes erfaringer og meninger, samt hvilke konsekvenser

disse kan ha for virkeligheten dem lever i. Hensikten vil være å fremheve innsikten informantene har i sitt eget miljø for å forsøke å skape en mer objektiv, eller generell forståelse av fenomenet som undersøkes (Tjora, 2017). Data blir ofte analysert induktivt i den hensikt å bygge subjektive erfaringer til objektive forståelser, hvor det er forskerens ansvar å fortolke og beskrive det datamaterialet som genereres fra informantenes informasjon. Det vil si at analyser vanligvis vil bli preget av *forskersubjektivitet* og *induksjon* når kvalitative metoder tas i bruk (Cresswell & Cresswell, 2017; Tjora, 2017) – en fremgangsmåte jeg skal benytte i analysen, men kommer til å se litt bort i fra i diskusjonen.. På bakgrunn av dette, plasseres det metodiske designet i et *sosialt konstruktivistisk verdenssyn*, men hvor *postpositivisme* også vil spille en viktig rolle.

Et sosialt konstruktivistisk verdenssyn bygger nemlig på at mennesker søker etter å forstå virkeligheten dem lever i, og at verdensoppfatningen konstrueres gjennom sosiale interaksjoner som samtaler og observasjoner (Tjora, 2017). Individene skaper sine egne subjektive meninger og erfaringer knyttet til konkrete kontekster og objekter. Meninger som kan være flerfoldige og varierte – noe som fører til at forskeren i stor grad søker etter å få frem kompleksiteten i fenomenet fremfor en ren beskrivelse (Ringdal, 2018). Analysekapittelet i denne oppgaven vil i stor grad være en induktiv tilnærming til data som blir generert. Hvor hensikten vil være å få frem de «sanne» opplevelsene til informantene, upåvirket av teoretiske rammer. Dermed, i stedet for å ta utgangspunkt i en teori (som i et postpositivistisk verdenssyn), blir informasjon induktivt generert mot skapelsen av konsepter og teorier (Neuman, 2007). Diskusjonen derimot vil i større grad være teoristyr, hvor tolkninger av data vil bli sett i lys av ELT og UFT. Hensikten vil være å skape en *forståelse* av fenomenet som undersøkes, fremfor en beskrivelse. Jeg ønsker å gå i dybden og trekke ut det spesielle med informantenes virkelighet, hvorfor dem tenker som dem tenker, hvilke konsekvenser dette har og hvordan disse konsekvensene kan behandles. Målet vil være å trekke ut informasjon og deretter sette den sammen, knyttet til konteksten og miljøet informantene befinner seg i.

### **3.2 Forskningsdesign - Case**

Ifølge Ringdal (2018) finnes det fem typer forskningsdesign; eksperimentell design, tverrsnittdesign, longitudinell design, casedesign og komparativ design. Denne oppgaven vil bygge på et *casedesign* – som vil si at grunnlaget vil være et lite antall informanter, eller analyseenheter, som i dette tilfellet er mannlige rekruttspillere til en toppfotballklubb i Norge. Fotballklubben som oppgavens datagenerering tar utgangspunkt i, vil dermed representere



«casen». Dette vil si at de data som blir generert i denne forskningen vil være en ren beskrivelse av sosiale relasjoner som undersøkes, hvor ingen forbehold til andre settinger er tatt hensyn til. Den spesifikke metoden som benyttes for datainnsamlingen vil være dybdeintervju – noe jeg kommer tilbake til under kapittel 3.3. Generelt kan en case sees på som et avgrenset system eller et objekt, og ikke en prosess (Stake, 1995) – der det allerede eksisterer grenser for hva og hvem forskningen skal inkludere og ekskludere (Tjora, 2017). Det vil derfor være særlig viktig å ha fokus på individene som fungerer som informanter i denne oppgaven, samt miljøet dem jobber og lever i – ettersom denne oppgaven er ute etter å beskrive det *unike* ved casen. Forskningsdesignet vil dermed mer konkret være et *unikt casedesign* (Ringdal, 2018). Målet for denne typen design vil være å fange kompleksiteten i en case, å fokusere på det spesielle med individene og miljøet fremfor det generelle. Hovedinteressen vil dermed være selve casen som studeres, fremfor å bruke casen som et instrument eller redskap til å utvikle og teste teorier (Ringdal, 2018; Stake 1995).

Bakgrunnen for valg av case som metodisk design kan i denne sammenheng sies å være en teoretisk beslutning (Ringdal, 2018), ettersom dette vil sammenfalle best med tanke på tidligere forskning som er gjort på feltet (se vedlegg 2), og dermed skape et grunnlag for sammenligning av studier. I denne sammenheng påpeker Stake (1995) hvordan det vil være hensiktsmessig å velge caser som typisk representerer andre caser, hvor generalisering (som typisk er et problem innen casestudier) kan tydeliggjøres ettersom man har annen empiri å støtte forskningen på. Eksempler på tidligere forskning som er relevant for denne oppgaven og som benytter casedesign er studiene til Groom og Cushion (2004), Groom og kollegaer (2012) og McKenna og kollegaer (2018). Samtidig benytter også flere studier ungdomsspillere som informanter (Booroff et al., 2016; Brümmer, 2018; Groom et al., 2011; Middlemas & Harwood, 2018), en faktor som gjør at generalisering på tvers av studier kan rettferdiggjøres.

### **3.3 Dybdeintervju som Metode**

Dybdeintervju er en av de klart mest benyttede teknikkene for datainnsamling innen kvalitativ forskning (Ringdal, 2018). Målet er å skape en situasjon hvor samtalen omhandler noen forhåndsbestemte tema flyter fritt. Meningen vil være å få informanten til å reflektere over egne erfaringer og opplevelser knyttet opp mot temaet til den aktuelle forskningen. Det blir i stor grad benyttet åpne spørsmål som gir informanten muligheten til å gå i dybden og fortelle om opplevelser gjennom egne erfaringer (Tjora, 2017). Dybdeintervjuet forsøker dermed gjennom *interaksjon* mellom forsker og informant, å forstå verdenen fra informantens perspektiv, for å skape en mening av deres erfaringer og virkelighetsoppfatning (Kvale, 2007).

For utenforstående kan intervju virke som en ganske enkel måte å samle inn data på, man trenger kun en informant, en lydopptaker og noen spørsmål å stille. Kvale og Brinkmann (2009) påpeker likevel hvordan intervju krever en dyrking av samtaleferdigheter, god planlegging og sosial intuisjon for på best mulig måte få trukket ut relevant informasjon fra informanten. Det kan ikke understrekes tydelig nok at intervjuer utelukkende benyttes for å utforske forhold som er knyttet til informantens egen subjektivitet, eller informanten som subjekt. For innenfor det sosialkonstruktivistiske perspektivet er vi særlig ute etter å studere hvordan informantene skaper mening og forståelse av virkeligheten. Intervjuene trenger dermed ikke kun å omhandle informantene, men også konteksten og miljøet dem lever i (Tjora, 2017).

Ettersom det kun er intervju som skal benyttes som datainnsamlingsmetode, vil tyngden i stor grad ligge på å skape en forståelse for hvordan spillerne i klubben opplever bruken av video/videoanalyser som feedbackverktøy, fremfor å gi en grundig beskrivelse av miljøet og konteksten dem befinner seg i. Settingen vil selvsagt være viktig, men det vil ikke bli belyst i detalj på bakgrunn av oppgavens bakenforliggende hensikt og et begrenset tidsperspektiv for generering av data. Det vil derfor være hensiktsmessig å strebe mot å maksimere hva vi kan lære, siden forskningen har en begrenset tidshorisont. Ved gunstigere forhold med tanke på dagens smittesituasjon, kunne en etnografisk tilnærming med tilføyelse av observasjon som metode vært enda mer fordelaktig.

Intervjuet vil i denne sammenheng ta utgangspunkt i en forhåndsstrukturert intervjuguide (vedlegg 3). Intervjuguiden er ment til å strukturere intervjuet inn mot noen forhåndsbestemte tema som er knyttet opp mot forskningsspørsmålet (Kvale, 2007). Ved første tanke strider en strukturert guide mot ideen av den frie samtalen som ideal for dybdeintervjuet. Det er likevel viktig å være bevisst på at informantene i stor grad vil forvente at forskeren skal ha spørsmål som er satt opp på forhånd, i tillegg vil det være enklere for forskeren å ha oversikt over hvilke temaer som er gjennomgått og hvilke som trenger mer utspørring (Tjora, 2017). I denne sammenheng er den sosiale intuisjonen viktig ettersom oppfølgingsspørsmål ofte kan være med på å trekke ut enda mer relevant informasjon og skape mer detaljerte konkrete data (Kvale & Brinkmann, 2009).

### **3.4 Utvelgelse av Case og Informanter**

Valg av spesifikk case og informanter er et særlig viktig tema innenfor kvalitativ forskning. Tema og problemstilling vil være et sentralt aspekt som setter retningslinjer for hvilke personer det vil være hensiktsmessig å ha med i forskningsprosjektet. Et utgangspunkt

er at det ikke bør være for mange informanter, ettersom kvalitative metoder ofte er en tidkrevende prosess. Samtidig må intervju materialet man sitter igjen med være av slik kvalitet at det gir et godt nok grunnlag for videre tolkning og analyse (Dalen, 2011). Ettersom dette forskningsprosjektet bygger på et case-design vil utvalget av informanter avgrenses til den spesifikke casen som inngår i undersøkelsen. Casen dette studiet vil ta utgangspunkt i er et norsk rekruttlag til en Eliteserie-klubb (herre) i Norge. Selve casen er valgt på bakgrunn av to faktorer; (1) den er passende til å beskrive fenomenet som undersøkes ettersom den omhandler unge fotballspillere i en VFB-kontekst, (2) informantene er i denne sammenheng ganske homogene sammenlignet med informanter i tidligere forskning, noe som vil legge mer til rette for sammenligning og generalisering på tvers av studier. En faktor som også gjør denne casen unik er at det omhandler spillere i en *norsk* fotballklubb. Ingen forskning har tidligere undersøkt spillernes opplevelse av VFB i norsk fotball, og det vil dermed være interessant å sammenligne funn med studier gjort i andre land.

### **3.4.1 Informantene**

Informantene ble naturligvis valgt på bakgrunn av den spesifikke casen. Innen intervjustudier argumenterer Tjora (2017) for at man bør som hovedregel velge informanter som av ulike grunner vil kunne uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle tema. Slike utvalg betegnes ofte som strategiske eller teoretiske. Likevel, innen casestudie avgrenses utvalget av informanter av en naturlig enhet som eksisterer uavhengig av undersøkelsen, men man kan likevel velge ut informanter som i størst grad vil kunne trekke frem det generelle og det spesielle med casen.

Det ble totalt valgt ut åtte informanter i alderen 17-19 år, og som spilte i flere ulike posisjoner på banen. Disse vil bli referert til som «spiller/informant 1-8» i analysen og diskusjonen. Spillerne har i normalsesong fire VFB-økter i uka, én økt etter hver kamp – helst innen 48 timer etter kampslutt. I tillegg har laget VFB-møter knyttet til spesifikke lagdeler én gang hvert kvartal og tre individuelle møter i året. Utgangspunktet for dette studiet vil være en normalsesong for utøverne. Som vil si at det vil bli tatt lite hensyn til hvordan deres opplevelse av VFB har vært under Covid-19-pandemien. Dette er fordi unntakstilstanden (forhåpentligvis) vil være midlertidig, og en beskrivelse av spillernes erfaring knyttet til en normalsesong vil derfor være mer hensiktsmessig å undersøke.

## 3.5 Prosedyre

I dette delkapittelet vil prosedyren før gjennomføringen av datainnsamlingen, selve datainnsamlingen og arbeidet etter, bli gjort rede for. Først vil forberedelsene til intervjuene bli presentert, før en nærmere beskrivelse av praksisen rundt selve datainnsamlingen blir gjennomgått. Deretter vil etterarbeidet i forbindelse med de innsamlede intervjudataene bli trukket frem.

### 3.5.1 Forberedelser – Intervjuguide og Prøveintervju

Et viktig trinn i forberedelsene til et kvalitativt intervju er å sette seg inn i, og gjøre rede for det fagfeltet og de teoretiske rammene som studiet bygger på. Tema og problemstilling man ønsker å belyse må beskrives – og jo bedre og klarere et forskningsspørsmål er, jo mer fokusert vil selve gjennomføringen av prosjektet bli (Dalen, 2011; Kvale, 2007). Problemstillingen danner dermed bakteppet for hvilket type intervju som skal gjennomføres.

#### Intervjuguide

I dette forskningsprosjektet er det bruk av dybdeintervju som benyttes for datainnsamling. Dermed vil bruk av en intervjuguide være hensiktsmessig for å i noen grad strukturere intervjusituasjonen (Tjora, 2017). Intervjuguiden bygger eksplisitt på teori og tidligere forskning som er gjort rede for tidligere i denne oppgaven, og inneholder de sentrale spørsmålene som særlig diskusjonen vil bygge på. Den er et viktig hjelpemiddel når man skal gjennomføre dybdeintervjuer, hvor den vil ha en støttende rolle underveis i intervjuet (Dalen, 2011). Ringdal (2018) påpeker hvordan intervjurunden kan variere fra tematisk ordnede stikkord til et sett av ferdigformulerte spørsmål. Det vil si at det ikke er noen fasit for hvordan intervjuguiden bør være strukturert. Tjora (2017) peker likevel på en hensiktsmessig måte å strukturere spørsmål på gjennom tre faser; *oppvarmingsspørsmål*, *refleksjonsspørsmål* og *avrundingsspørsmål*. Oppvarmingsspørsmål er enkle konkrete spørsmål som krever liten grad av refleksjon fra informanten, men som er med på å skape en trygghet hos både forsker og den som intervjues. Dette vil omhandle spørsmål som «Hvor lenge har du spilt på laget?» og «Hvilken posisjon spiller du i?». Refleksjonsspørsmål danner kjernen i intervjuet hvor sentrale spørsmål å tema blir tatt opp og reflektert rundt. At forskeren har god oversikt over guiden og fagfeltet vil i denne fasen være viktig slik at eventuelle oppfølgingsspørsmål kan gjøres intuitivt i løpet av intervjuet. I denne seksjonen vil spørsmål knyttet opp mot ELT, UFT og tidligere forskning i stor grad bli belyst. Avrundingsspørsmålene kommer til slutt og «normaliserer

situasjonen» mellom personene. Her kan relevant informasjon angående prosjektets videre prosess tas opp, samt at det er viktig å takke informanten for den tiden han har satt av til gjennomføringen.

### **Prøveintervju**

I forberedelsesfasen ble det gjennomført et prøveintervju – hvor hensikten var å teste ut intervjuguiden, men også til en viss grad for å teste seg selv som intervjuer (Dalen, 2011). I denne sammenheng ble det gjennomført *ett* prøveintervju med en informant som hadde erfaring med VFB i fotball. Prøveintervjuet ga nyttig erfaring, både med tanke på utformingen og strukturen til intervjuguiden, men også knyttet til selve intervjusituasjonen. Noen spørsmål i intervjuguiden ble omformulert for å enklere trekke frem dype refleksjoner hos informanten. F.eks. ble spørsmålet «*Opplever du videofeedback som et bra verktøy for læring?*» endret til «*Hvordan er din opplevelse av videofeedback (med tanke på læringsutbytte)?*» – et mer åpent spørsmål som ikke setter «retning» for besvarelsen.

### **3.5.2 Gjennomføring av Intervju**

Etter at intervjuguiden var formulert og prøveintervjuet gjennomført, var det klart for å avtale møtetidspunkter med informantene. Tjora (2017) påpeker hvordan forskeren bør tilpasse intervjudidspunktet etter informantenes preferanser, slik at intervjuet kan bli gjennomført på et tidspunkt som ikke frarøver informantenes fritid. På bakgrunn av dette ble intervjuene avtalt med alle åtte informantene uavhengig av hverandre på bakgrunn av deres egne premisser. Dermed ble det etter beste evne forsøkt å gi komfortable rammer og betingelser for informantene.

Tilgang til informanter ble gitt gjennom en av de administrativt ansvarlige i klubben, men hvor jeg selv var ansvarlig for å avtale selve sted og tidspunkt. Klubben og samtlige informanter, ga muntlig samtykke til intervju i tråd med informasjon som ble gitt gjennom en egen samtykkeerklæring (se vedlegg 4). Gjennomføring av datainnsamlingen, godkjenning av samtykkeerklæring, samt håndtering av data og personvern ble godkjent av Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) (se vedlegg 5) i god tid før intervjuene fant sted. På grunn av geografiske avstander ble intervjuene gjennomført digitalt i Microsoft Teams. Digitale intervju kan være praktiske i den forstand at det kan gi fleksible forutsetninger for når og hvor intervjuene kan finne sted, i tillegg til at opptak av videosamtalen vil gi en unik mulighet for å analysere interpersonelle reaksjoner under intervjuet (Kvale, 2007). I tillegg gjør videointervju at informantene i stor grad kan sikre gode lydopptak gjennom å plassere seg i stille og rolige

omgivelser – noe som ifølge Kvale og Brinkmann (2009) er viktig for å kunne transkribere dataene i ettertid. På den andre siden kan digitale intervju være begrensende i den forstand at man mister muligheten til å bruke kroppsspråk i like stor grad som under fysiske intervjuer, noe som gjør at man kan miste litt av det naturlige samtaleaspektet som det gode intervjuet avhenger av (Tjora, 2017).

Lengden på intervjuene varierte fra 33 til 52 minutter og ble gjort over en periode på to uker. Volumet på datamengden førte til at jeg fikk en opplevelse av god innsikt i casen fra informantens perspektiv. Personlig opplever jeg kvaliteten på samtlige åtter intervjuer som høy, ettersom nøye planlegging og tilrettelegging har blitt gjort når det kommer til strukturering og gjennomføring. Forforståelsen rundt tema er en faktor jeg har brukt mye tid på, og er ifølge Tjora (2017) en fordel for å få til et intervju med god flyt. Samtidig opplevde jeg også at de fire siste intervjuene var av noe bedre kvalitet sammenlignet med de fire første. Dette fordi jeg i hovedsak ble mer bevisst på hvilke oppfølgingsspørsmål som kunne være hensiktsmessig å stille. Kvale og Brinkmann (2009) peker på at den beste måten å bli en bedre intervjuer på, og i så måte øke kvaliteten på intervjuene, er gjennom praktisk trening og erfaring. Pilotintervjuet ga meg god erfaring til å gå i gang med datainnsamlingen, samtidig merket jeg at desto flere intervjuer jeg gjennomførte, desto mer kontroll hadde jeg. Likevel, ettersom jeg opplever kvaliteten i samtlige intervjuer som god, vil dem mer eller mindre bli benyttet i like stor grad under analysen og i diskusjonen.

### **3.5.3 Etterarbeid og Stegvis-Deduktiv Induktiv Metode**

Transkribering av data var det første arbeidet som ble gjort etter at intervjuene var gjennomført. Ved bruk av dybdeintervju anbefaler Tjora (2017) bruk av lydopptak og fullstendig transkribering av materialet i etterkant, men påpeker også at man selv må vurdere hvordan man skal gjøre transkripsjon ut fra hva som er nyttig i den konkrete situasjonen. Personlig valgte jeg å transkribere det aller meste av intervjuene, men av praktiske årsaker valgte jeg å unnlate informasjon som åpenbart ikke hadde noe tilknytning til casen eller forskningsspørsmålene. Transkripsjonen ble oversatt til norsk bokmål, uavhengig av språk og dialekt, ved unntak av de gangene spesielle ord og/eller begreper som ikke direkte kan oversettes ble benyttet. Dette kan f.eks. være engelske fraser eller lokale begreper. Dette er ifølge Tjora (2017) en viktig faktor å reflektere over, ettersom oversettelse av datamateriale kan gjøre at verdifull informasjon og innsikt går tapt.

Dataene ble videre analysert ved bruk av to ulike teknikker. Fordi, som jeg har beskrevet tidligere vil analysen (kapittel 4) ha en mer *induktiv* tilnærming, som i stor grad er inspirert av

Tjoras (2017) Stegvis-deduktiv induktiv-metode (SDI). Hvor diskusjonen derimot er mindre preget av induksjon, ettersom teorier presentert i kapittel 2.3 og 2.4 setter rammer for hvordan dataene tolkes. SDI baserer seg på tilnærmingen hvor man jobber seg fra rådata til faste konsepter og/eller teorier. Koding er det første steget i analysen hvor jeg i denne sammenheng valgte å benytte meg av *empirisk koding*, koder som beskriver i detalj hva som faktisk fremkommer i akkurat det som blir sagt. Slike koder kan alene bidra til å peke ut aspekter videre i analysen, uten at man trenger å være avhengig av andre forståelser eller teorier. Det ble fra de åtte intervjuene identifisert totalt 398 koder. Disse kodene ble videre gruppert i kodegrupper, hvor koder omhandlede samme tema eller fenomen ble satt i samme gruppe, også koder som ble sett på som irrelevante. Dette er ifølge Kvale (2007) en god måte å organisere data på, som gjør det enklere å skape forståelser og konsepter basert på intervjudata. I SDI-metoden lager kodegrupperingen utgangspunktet for analysens struktur. Hvor det i denne sammenheng ble konstruert tre kodegrupper; (1) Bruk av VFB, (2) Hensikt med VFB og (3) Utbytte ved bruk av VFB. Disse tre punktene blir direkte benyttet som delkapitler i kapittel 4.

Med tanke på diskusjonen valgte jeg en litt annen strategi, hvor jeg i stor grad tok utgangspunkt i erfaringsbasert læringsteori. Et av forskningsspørsmålene i denne studien er knyttet direkte til hvordan ELT og UFT kan beskrive læringsprosessen i en VFB-kontekst, og derfor ser jeg på det som hensiktsmessig å ta et teoretisk utgangspunkt i diskusjonen. I kodingsarbeidet valgte jeg å beholde de samme kodene som i analysen, men hvor jeg i tillegg lagde fargekoder knyttet til funn som direkte hadde teoretiske sammenkoblinger. I tillegg er diskusjonens struktur bygget opp med utgangspunkt i ELT. På den måten kunne jeg enkelt ha oversikt over hvilke koder som var hensiktsmessig å benytte underveis i skriveprosessen.

### **3.6 Kvalitet i Forskning**

Tjora (2017) benytter fire kriterier for å sikre god kvalitet og presentasjon av kvalitativ forskning; *gyldighet*, *pålitelighet*, *generaliserbarhet* og *transparens*. I tillegg ønsker jeg også i tråd med Darawsheh og Stanley (2014) å trekke frem *forskerrefleksivitet* som et femte kriterium. Det vil også være viktig å reflektere over eventuelle etiske utfordringer knyttet til datainnsamlingen.

God kvalitet innen forskning er avgjørende for å skape troverdighet rundt sine egne funn. Dette handler ikke utelukkende om forskningsresultater, men også om godt begrunnede tolkninger av systematiske analyser. Vi styrker nemlig *gyldigheten* gjennom å tydeliggjøre for hvordan vi operasjonaliserer forskningsspørsmålet med tema som vi har tatt utgangspunkt i.

Samtidig, ved å gjøre rede for bevisstheten rundt egen posisjon og egne valg som er tatt underveis i forskningsprosjektet, vil man styrke studiets *pålitelighet* (Tjora, 2017) gjennom *forskerrefleksivitet*. Forskeren formulerer ikke bare forskningsspørsmålet, men påvirker også hvilke metoder, fremgangsmåter og funn som blir gjort for å belyse problemet (Darawsheh & Stanley, 2014). Resultatene av tidligere forskning som ble presentert i kapittel 2 (se også vedlegg 2) vil være en gjenspeiling av de utvalgskriteriene som er satt, hvilke databaser det ble søkt i og hvilke nøkkelord som ble valgt. Det vil si at jeg er oppmerksom på mine valg rundt satte kriterier, og jeg har en forståelse for at valg av andre nøkkelord og andre databaser vil kunne endre resultatet av søkene. Samtidig er jeg også bevisst på at andre personer vil kunne tolke resultater og funn på en annen måte enn meg selv. Dermed har jeg i størst mulig grad forsøkt å være *transparent* når det kommer til beskrivelsen av fremgangsmåte, metode og resultater – slik at tolkninger og funn blir mest mulig pålitelige.

*Generalisering* innen kvalitativ forskning, og spesielt ved bruk av et case-design kan være utfordrende (Stake, 1995). Casen beskriver nemlig kun dette ene avgrensede området som er satt søkelys på, og tar ikke hensyn til andre caser. Tjora (2017) argumenterer likevel for at en *konseptuell generalisering* kan benyttes ved bruk av et case-design. Ved denne typen generalisering er vi ute etter å fremstille funn i form av konsepter, typologier, modeller eller metaforer. For å videre sikre relevans ut over egne funn, benyttes tidligere forskning som grunnlag for sammenligning, samt teorier til å sette rammer for hvordan funnene skal tolkes. En tålmodig induktiv basert analyse og konseptutvikling krever tid, systematikk, kunnskap og kreativitet, og er ofte gunstig for å sikre kvalitet – sammenlignet med «... *sitatjakt-pregede kvalitative analyser*» (Tjora, 2017, s. 248).

### **3.6.1 Etske Betrakninger**

Med tanke på personvern og etiske hensyn er det forskerens ansvar å informere informantene om deres rettigheter, samt sørge for at risikoen for misforståelse og mistolkninger er så liten som mulig (Stake, 1995; Tjora, 2017). Tema dette studiet omhandler kan ikke sies å være av sensitiv karakter, men informantene skal likevel være anonyme og har muligheten til å trekke seg fra forskningsprosjektet når som helst, også etter intervjuene er gjennomført. Personvern og riktig databehandling er sikret gjennom en godkjent søknad til NSD, slik at all sensitiv informasjon, inkludert selve intervjuene, blir lagret og benyttet etter bestemte preferanser. All sensitiv informasjon vil bli slettet etter at forskningsprosjektet er avsluttet.

Med tanke på selve intervjuene har små endringer i sitater blitt gjort for å beskytte informantenes anonymitet. F.eks. har navn på verktøy, utstyr og personell blitt byttet ut med



mer generelle ord slik at det ikke skal være mulig å spore opp informantene eller klubben gjennom dette studiet.



## 4.0 Analyse – En Deskriptiv Fremgang

I analysekapittelet vil data generert fra intervjuene bli presentert. Koding og kodegruppering av de åtte intervjuene ga totalt 398 relevante koder, som videre ble delt inn i tre kodegrupper; bruk av-, hensikt med- og utbytte av VFB. Inspirert av den induktive tilnærmingen til SDI-metoden skal jeg i dette kapittelet deskriptivt presentere hvilke opplevelser spillerne har omhandlende VFB, samt hvordan og i hvor stor grad VFB blir benyttet. Det vil si at data som blir presentert vil ta utgangspunkt i hva informantene har sagt – med lite forbehold for de teoretiske rammer som er satt. Jeg kommer likevel til å være komparativ og trekke linjer mellom funn og tidligere forskning på fagfeltet. Et viktig poeng er at intervjuene naturligvis er påvirket av det teoretiske rammeverket, ettersom intervjuguiden har bygget på dette, men ved å først presentere dataene uten tilkobling til det teoretiske grunnlaget ønsker jeg å få frem spillernes «sanne opplevelse» av fenomenet – før en nærmere tolkning i lys av feedback- og læringsteori kommer i neste kapittel. Dermed blir forskningsspørsmål 1; *Hvilke opplevelser og erfaringer har unge spillere i norsk herrefotball knyttet til bruken av VFB?* i størst grad belyst i dette kapittelet. Med utgangspunkt i kodene og kodegruppene vil analysen bli delt i tre underkapitler; (1) Bruk av VFB – som omhandler hvordan VFB er organisert og implementert. (2) Hensikt med VFB – spillernes oppfatning rundt hva som er hensikten med VFB. (3) Utbyttet ved bruk av VFB – spillernes opplevelse av hvilke positive og negative konsekvenser VFB har for dem (output).

### 4.1 Bruk av Videofeedback

Bruken av VFB omhandler spillernes beskrivelse av hvordan VFB er implementert i klubben. Dette innebærer hvilke verktøy som benyttes for å formidle VFB, hvordan VFB-møter er organisert, hvordan VFB kommuniseres mellom trener-spiller og spiller-spiller, og en beskrivelse av trenerens atferd under VFB-møter.

#### Videoverktøy

De involverte i klubben benytter ett spesifikt videoverktøy til å foreta analyser og formidle VFB. Dette er et system hvor fastmonterte kamera på stadion filmer hele fotballbanen i det tidsrommet man selv ønsker. Fordelen med dette systemet er at kameraene er satt opp på en slik måte at man får panoramaoversikt over hele banen, vinklene kan styres slik man selv foretrekker og man kan selvsagt zoome inn og ut, samt spole frem og tilbake. Dette gjør det svært praktisk å drive med videoanalyser, ettersom man ikke trenger å sette opp kamera og

kamerastativer. Når en kamp eller en trening har blitt filmet, kan videofilen lastes opp på en applikasjon slik at spillerne får tilgang på videofilen. To av spillerne beskriver dette slik;

*«Hver kamp blir tatt opp, og noen treninger. Også har vi et videosystem som også er en app som vi kan gå inn og se kamper, styre vinkler og spole tilbake på videoklipp, se på oss selv mer. Det er både kamper og noen treninger, det synes jeg fungerer bra for å se meg selv og være mer bevisst på ting jeg gjør» (I8). «Man har monterte kamera på hele stadion, så kan man drive å bla rundt på en app og se etter det man vil (...) det blir mye brukt til personlig bruk, så man kan se igjennom treninger og kamp. Det er ikke like mye at trenerne går inn og ber oss om å se på» (I2).*

Spillerne får gjennom en applikasjon fri tilgang på video/videoklipp når dem selv ønsker det. I tillegg kan trenerne velge ut spesifikke klipp som sendes til enkeltspillere hvis det er noen områder de mener krever ekstra oppmerksomhet. Basert på I2s resonnement, virker det likevel som at ansvaret ligger mye på spillerne når det gjelder å benytte applikasjonen, og ikke i like stor grad at trenerne gir instruksjoner om å benytte tjenesten.

Den generelle oppfatningen av systemet virker å være positiv blant spillerne, og flere verdsetter det å ha muligheten til å se på videoklipp når det selv passer dem. I3 beskriver hvorfor han er fornøyd med tjenesten, som omhandler økt bevissthet på situasjoner og muligheten for å se videoklipp flere ganger. Poenget med å kunne se et klipp flere ganger peker Groom & Cushion (2004) på som en positiv faktor for å øke den tekniske og taktiske forståelsen til spilleren, samt å skape en økt refleksjon rundt egen valgtaking på fotballbanen;

*«Jeg synes det [videoverktøyet] er ganske bra, kamper og treninger blir lagt ut på appen slik at vi kan se. Så jeg pleier ofte å se på klipp, og hvis det er en situasjon på en «possession»-del [spill-øvelse med fokus på ballbesittelse] hvor jeg ikke skjønner så mye, så kan jeg gå inn på appen å se hva jeg kunne gjort annerledes. Så jeg føler jeg får mye ut av det» (I3).*

Applikasjonen gir derfor spillerne gode muligheter til å reflektere over egen praksis, hvor dem selv blir ansvarlig for hvor mye «mengdetrening» dem gjør knyttet til å observere klipp. Refleksjoner rundt egen erfaring er viktig hvis man ønsker å skape et større grunnlag for ny kunnskap (Kolb, 1984), og gjennom å benytte egenrefleksjon oftere vil spilleren kunne ha bedre forutsetninger for å takle like situasjoner i fremtiden.

## Lag-Møter og Individuelle møter– Organisering, Treneratferd og Kommunikasjon

Klubben organiserer i hovedsak VFB-møter på to ulike måter. Gjennom lag-møter – hvor hele, eller en stor del av laget går igjennom videoanalyser sammen med treneren, og individuelle møter – hvor enkeltspillere har en-til-en samtaler med treneren. Laget har også lagdelspesifikke-møter en gang i kvartalet, men disse type møtene vil i denne studien bli omtalt som lag-møter ettersom lite data knyttet til denne spesifikke formen ble gjort rede for under intervjuene. I en normalsesong og under normale forutsetninger bruker laget å ha ett lag-møte tilknyttet hver seriekamp, det vil si omtrent fire lag-møter i måneden «(...) vi har hatt det etter hver kamp, men nå har det blitt sjeldnere [pga. Covid-19]» (I1). Individuelle møter med treneren forekommer noe sjeldnere «Vi har flere lag-møter sammenlignet med en-til-en møter vil jeg si, slik jeg opplever det» (I1). Ifølge ansvarlige i klubben legges det opp til omtrent tre individuelle møter i året. Spillerne rapporterer også at hyppigheten av individuelle møter kan variere ut fra hva som er fokuset i en gitt uke/periode «Noen ganger har vi det også [individuelle møter], men det kommer litt an på hva som er fokus. Hvis det er forsvarsspill så er det mest fokus på forsvarere» (I5), noe som naturligvis vil gjøre at lag-møter forekommer oftere.

Under et lag-møte deltar hele laget eller en større del av laget, og går gjennom taktiske tilnærminger knyttet til spillestil, offensiv og defensiv organisering. Spiller I3 beskriver at lag-møter i stor grad omhandler taktiske valg og strategier, «På lag-møter er det mer generelt, taktisk (...) når vi bør presse og når vi bør falle av, da er det alt fra struktur og bygge opp en kampplan» (I3). Brümmer (2018) trekker i denne sammenheng frem viktigheten og den positive effekten video har på trenere og spillere til å visuelt oppfatte og forstå taktiske instruksjoner. Som er med på å skape ny taktisk kunnskap basert på observasjon og erfaring. Raya-Castellano og kollegaer (2020) peker samtidig på at det er en konsensus innen fagfeltet at VFB-møter skaper en økt taktisk kunnskap hos spillerne.

Under individuelle møter peker informantene på at enkeltspilleren står i sentrum, fremfor generelle taktiske strategier «Det er mer vekt på hvordan spilleren en-til-en kan bli bedre, se på situasjoner som man personlig sliter med, eller ting man spesifikt må forbedre. Mens på lag-møter ser man på hva hele laget må bli bedre på» (I8). Dette er en struktur som spillerne setter pris på og ønsker. De fleste foretrekker også individuelle møter fremfor lag-møter med tanke på personlig ferdighetsutvikling;

«Foretrekker egentlig å ha en-til-en [møter], føler at jeg lærer mer av det. For det blir mer spisset inn mot meg» (I2). «Jeg synes det er best med en-til-en møte, jeg føler man får mye tid til å analysere seg selv» (I5).

I denne sammenheng peker Wright og kollegaer (2016) på hvordan spillere har økt interesse for klipp som innebærer situasjoner med seg selv, samtidig som Kolb (2007) trekker frem at individer ofte lærer mer ved å observere kontekster hvor dem selv er involvert. Videre peker I7 på at en god blanding mellom lag-møter og individuelle møter vil være gunstig «*Det er greit med variasjon egentlig. En-til-en [møter] er greit for å analysere personlige situasjoner, men det er også greit med lag-møter slik at man får se hva trenerne forventer av laget med tanke på struktur*» (I7).

I tråd med I7s resonnement kan man trekke linjer til studiet gjort av Buchanan og Wang (2016) som trekker frem hvordan variasjon i måten treneren gir feedback på, vil være gunstig med tanke på ferdighets- og prestasjonsutvikling. Lag-møtene blir i stor grad styrt og ledet av hovedtreneren, hvor treneren ifølge informantene bruker 50-90% av tiden til å snakke og gi instruksjoner. Et funn som delvis kan sammenlignes med studiet til Raya-Castellano og kollegaer (2020) som observerte at 40-50% av tiden ble brukt til verbale tilbakemeldinger til spillerne i VFB-møter;

«*(...) jeg vil tippe på et lag-møte snakker han [treneren] i 50%, også kommer det innspill fra spillerne og andre trenere i resten av tiden*» (I2). «*80-90% prat på lag-møter [er verbale tilbakemeldinger]. Det er ikke slik at vi kommer med så lange svar*» (I3).

På individuelle møter kan man se en litt annen trend. Her gir treneren instruksjoner og er generelt verbal rundt 30-70% av tiden «*Individuelt, kanskje 30% at han snakket og resten meg som snakket og tenkte*» (I6), «*Der er det kanskje litt mer trenersnakk, kanskje 60-70% [på individuelle møter]*» (I2). I6 har dermed en oppfatning at treneren liten grad tar kontroll over individuelle møter, mens I2 opplever at treneren er den som prater mest. Tendensen er likevel at spillerne blir mer muntlig aktiv under individuelle møter, og samhandlingen mellom trener og spiller går i større grad fra en monolog til en dialog «*På individuelle møter kommer jeg med lengre svar, at det blir mer en samtale*» (I5). «*(...) man får tiden mer til å prate selv på individuelle møter*» (I8).

## **4.2 Hensikt med Videofeedback**

Det jeg legger i *hensikt med VFB* er spillernes egen tolkning og oppfattelse av *hvorfor* de benytter videoverktøyet i treningshverdagen. Jeg mener det vil være viktig å få frem hva

spillerne selv mener hensikten er med bruken av VFB, slik at man kan få en dypere forståelse av hvorfor de benytter verktøyet – fremfor kun å beskrive hvordan verktøyet brukes og hva konsekvensene av bruken er. Generelt beskriver flere av spillerne at hensikten med VFB er å observere situasjoner fra et annet perspektiv, samt utvikle egne- og lagets ferdigheter;

*«Hensikten er vel at vi skal se oss selv fra et annet perspektiv, og se flere grunner til hvorfor vi gjør ting og hva vi kan gjøre annerledes. Det går mye på bevegelsesmønster og hvordan vi skal posisjonere oss» (I5). «Det er for å kunne analysere tekniske og taktiske valg du gjør på banen. Det er enklere å se ting fra en annen vinkel, du blir mer klar over situasjonene, man ser jo alt rundt deg og ikke bare det du tenker selv på banen» (I7).*

Resonnementene omhandler i stor grad at spillerne får mer oversikt og blir mer bevisste på egne valg og valgmuligheter på banen. Video gir nye perspektiver for spilleren, samtidig som det skaper et mer nyansert bilde på situasjoner, hvor resultatet blir en økt forståelse for spillet, noe spiller I5 og I3 påpeker;

*«Jeg synes jeg får en god del igjen [av VFB], for man ser seg selv fra et annet perspektiv og jeg synes man kanskje forstår mer av spillet, hvordan fotball skal spilles. Man ser «det var såpass trangt eller åpent der». Man får et mer nyansert syn på situasjoner» (I5). «Man får et annet perspektiv på banen, fordi det føles helt annerledes å være nede på matta enn å se fra fugleperspektiv. Man ser ting på en annen måte og må forsøke å få det ned på banen ...» (I3).*

Spillerne mener også at ulike møteformater har ulik hensikt når det kommer til VFB. Hensikten bak et lag-møte vil ikke være det samme som ved et individuelt møte med treneren *«(...) når det er lag-møter er det mest på hele laget hvordan vi bør forsvare oss og hvordan rom vi burde utnytte, men når det er individuelt, er det hva du selv gjør med og uten ball?» (I6).* Fokuset ligger, ikke overraskende, mer på lagtaktisk organisering på lag-møter – hvordan laget skal opptre i forsvar og angrep, presshøyde og bevegelsesmønster. Møtene omhandler dermed i stor grad lagets identitet, holdning og generelle rammer – elementer som retter søkelyset mer mot prestasjonsutvikling fremfor ferdighetsutvikling, men naturligvis vil det være fokus på begge elementene. På den andre siden setter individuelle møter søkelys på detaljer hos enkeltindivider – som kroppsstilling, bevegelse i rom og pasningsvalg. I tillegg er det en kontekst hvor trener-spiller relasjonen har en mulighet til å forsterkes gjennom diskusjon en-

til-en. Noe som kan være avgjørende for en mer effektiv utvikling av ferdigheter (Jowett & Cockerill, 2002; Williams et al., 2020).

Selv om dette kan virke selvforklarende, mener jeg det er riktig å trekke dette eksplisitt frem i analysen for å skape et bilde over hvordan VFB forstås i den relevante konteksten. Fordi, uten en beskrivelse av verktøyets hensikt, vil man ikke kunne konkludere med om klubben og spillerne oppnår sine mål når det kommer til ferdighets- og prestasjonsutvikling med bruk av VFB, eller om treneren benytter de mest optimale metodene for å legge til rette for læring. Groom og kollegaer (2011) påpeker nettopp viktigheten av å basere møtedesign og formidlingsteknikker rundt hva som er ønsket utfall med et VFB-møte, og ettersom hensikten for et lag-møte skiller seg fra individuelle møter, vil det være hensiktsmessig å legge til rette for de ulike møtene på forskjellige måter.

#### **4.3 Utbytte ved Bruk av Videofeedback – «Output»**

Flere av studiene på fagfeltet påpeker at VFB forbedrer ferdigheter og prestasjoner hos spillerne (Brümmer, 2018; McKenna et al., 2018), noen peker også på spesifikke ferdigheter som psykologiske- (Groom & Cushion, 2004; Groom et al., 2011; Partington et al., 2015), tekniske- (Wright et al., 2016) og taktiske ferdigheter (Middlemas & Harwood, 2018) – hvor alle er viktige å utvikle hvis man skal kunne prestere på et høyt nivå i fotball (Ali, 2011; Mustafovic, 2020; Sarmiento et al., 2018; Williams & Reilly, 2000; Williams et al., 2020). Også i dette studiet finner vi den samme trenden. Spillerne påpeker at VFB hjelper med å forbedre taktiske strukturer, men også små, tekniske detaljer;

*«Det handler vel om de små tingene vi må bli bedre på. Personlig så er det jo de små detaljene, hvordan man skal stå rettvendt i forskjellige posisjoner» (I1). «Det er mest taktiske på begge [individuelle- og lag-møter], også er det mentalt og så teknisk» (I6).*

Alle tre overnevnte ferdigheter, taktiske-, tekniske- og psykologiske, virker ifølge spillerne til å bli forbedret av VFB, men i ulik grad. Hensikten bak individuelle møter og lag-møter vil som vi har sett variere (Groom et al., 2011), og ulikt type møtedesign vil dermed kunne spille en rolle for hvilke typer ferdigheter som blir mest lagt vekt på.



## Taktiske Ferdigheter

Både positive og negative kommentarer knyttet til ulike typer ferdigheter ble nevnt av spillerne under intervjuene. Et flertall av spillerne pekte på taktiske- som den kategorien av ferdigheter som i størst grad blir utviklet av VFB. Dette omhandler ferdigheter som f.eks. posisjonering og evnen til å ta riktige valg (Williams et al., 2020). Av 37 genererte koder omhandlende spesifikke ferdigheter (taktiske-, tekniske- og psykologiske), ble utbytte i form av taktiske ferdigheter nevnt i 19 av kodene, og i alle tilfeller med positivt fortegn. Flere av spillerne opplevde også taktiske ferdigheter som like trenbare som f.eks. tekniske ferdigheter, samt viktigheten av å være bevisst på å trene slike ferdigheter for å kunne utvikle dem effektivt;

*«Ja det vil jeg si [at taktiske ferdigheter er like trenbare som tekniske], hvis alle er med og alle forstår hva vi holder på med, så vil jeg si det er ganske så trenbart. Det skal gå an å forbedre og trene på ganske mye, men det viktigste tror jeg er å ha en felles forståelse der alle vet hva vi gjør» (I1).* *«(...) alt har bare med bevissthet på hva treneren ønsker av deg. Så når du får sett gjennom videoklipp nok ganger og treneren forklarer det nok ganger, så blir du jo mer vant med det og du bli bedre på det» (I7).*

I7 påpeker at det å observere videoklipp flere ganger kombinert med feedback fra treneren gjør at spilleren utvikler sine taktiske ferdigheter – noe som er et interessant poeng. For mengdetrening (med korrekte metoder) på en spesifikk ferdighet vil naturligvis føre til utvikling av den gitte ferdigheten. Spillerne har også en oppfatning om at både individuelle møter og lag-møter er positivt for utvikling av taktiske ferdigheter, men at individuelle møter i større grad handler om taktiske valg for enkeltspilleren, og hvor lag-møter omhandler lagtaktiske valg og strategier *«Det er mest taktiske [ferdigheter] på begge typer møter» (I6).* *«(...) på lag-møte går det mer på hvordan vi opptrer som et lag, sammen, mens på individuelle møter går det mer på hva bare du kan gjøre» (I4).* Dette er i tråd med flere studier som viser hvordan videoanalyser og VFB positivt påvirker spillernes taktiske evner (Groom & Cushion, 2004; Mackenzie & Cushion, 2013; Middlemas & Harwood, 2018).

## Tekniske Ferdigheter

Med tanke på tekniske evner, er dette den kategorien av ferdigheter som spillerne i minst grad mener blir påvirket av VFB. Dette er ferdigheter som evnen til å drible, slå gode kort/lang pasninger og evnen til å skyte på mål (Sarmiento et al., 2018; Williams et al., 2020). Selv om dette er ferdigheter som få av spillerne mener blir påvirket, trekker noen av spillerne frem

hvordan VFB også kan hjelpe med utviklingen av disse evnene «*Det var en periode der jeg orienterte meg i det jeg fikk ballen, så jeg fikk ofte dårligere touch. Men etter å ha sett på klipp så fikk jeg justert det litt og orienterte meg heller før jeg fikk ballen*» (I3). Spillerens poeng innebærer i denne sammenheng et element av taktiske ferdigheter (orientering), men ved å forbedre denne ferdigheten mener spilleren at en teknisk ferdighet, som et godt mottak, ble forbedret. Andre spillere mener også at man kan gå spesifikt og detaljert inn på enkelte ferdigheter hvis ønskelig «*(...) hvis du for eksempel har dårlig skuddteknikk så kan man jo gå inn på det, men det blir ekstremt detaljert*» (I4). Flesteparten av spillerne som nevner hvordan tekniske ferdigheter blir forbedret av VFB, trekker også frem taktiske ferdigheter under samme resonnement «*Man ser det jo godt på video hvor folk er posisjonert rundt deg, og om ting gjentar seg eller ikke. Det hjelper mye med tanke på tekniske og taktiske valg*» (I7). Dette kan sees i sammenheng med studiet til Groom og kollegaer (2011) som påpekte at ferdighetsutvikling og atferdsendring sjeldent skjer isolert, men at ved å forbedre en type ferdighet (e.g. taktisk), kan dette føre til forbedring av en annen type ferdighet (e.g. teknisk).

Når det kommer til møtedesign er det ingen spillere som trekker frem noe konkret. Likevel kan noen av informantenes tilbakemeldinger implisitt tolkes som at individuelle møter i større grad fokuserer på tekniske ferdigheter, sammenlignet med lag-møter – selv om begge møtedesignene i størst grad fokuserer på taktiske ferdigheter;

*«[På] Individuelle [møter] så går man alltid med en liten tanke rundt hva treneren har sagt og hva man skal bli bedre på (...) under lag-møter så er det litt mer for eksempel hvor skal jeg slå pasninger som midtbanespiller, hvilke løp skal jeg slå på, og hvilke bevegelsesmønster skal de foran meg ha for at jeg skal kunne bruke dem» (I1).*

### **Psykologiske Ferdigheter**

Når det kommer til psykologiske ferdigheter, virker spillerne veldig segregert i sin oppfatning av hvordan VFB kan påvirke utviklingen. Slike ferdigheter omhandler i denne sammenheng motivasjon, selvtillit og stressmestring (Williams et al., 2020). Flere typer psykologiske ferdigheter er nevnt i andre studier, som målforpliktelse, disiplin og selvregulering (Sarmiento et al., 2018) – men ut fra den tidligere forskningen presentert i kapittel 2 (se også vedlegg 2) velger jeg å fokusere på de ferdighetene som omtales mest i forskningsenheten knyttet til VFB.

Noen av spillerne er tvilsomme til VFB sin effekt på psykologiske ferdigheter «(...) *det er ikke så mye fokus på det vil jeg si*» (I1), mens andre påpeker hvordan VFB skaper en større bevissthet rundt eget kroppsspråk og atferd på banen;

«(...) *mentale ferdigheter så ser jeg at kroppsspråket mitt har blitt bedre, at VFB gir en oppvekker som gjør at man er mer på [mer fokusert]*» (I5). «*Ja man blir bevisst på hvordan valg man gjør, og hva man burde gjort annerledes*» (I6).

Når det kommer til spesifikke ferdigheter er det spesielt selvtillit, motivasjon og stressmestring som blir trukket frem i forskningen, men også hos spillerne. Noen opplever at VFB kun er utelukkende positivt for å fremme slike ferdigheter. I4 påpeker i denne sammenheng hvordan VFB bygger opp selvtillit hvis man gjør noen gode valg, men at videoklipp hvor spilleren ikke har gjort gode valg også er med på å øke selvtillit og motivasjon for å gjøre det bedre neste gang;

«*Hvis jeg har gjort noe bra og ser det på video så får jeg selvtillit av det. Motivasjon i aller høyeste grad faktisk. Hvis man for eksempel har gjort noe dårlig og ser det på video så har jeg lyst å gjøre det bedre, og gjør jeg noe bra så vil jeg gjøre det igjen (...) hvis det er noe som ikke er bra, så vil jeg bruke det til noe positivt*» (I4).

Stressmestring blir trukket frem gjennom at man kan få bedre oversikt på banen og dermed enklere gjøre de rette valgene «*Man får kanskje se at man har bedre tid enn det man tror, og når man vet de rette valgene så klarer man å stresse mindre, man er jo stresset når man ikke vet hva man skal gjøre*» (I8). Samtidig som VFB virker til å ha positive effekter på psykologiske ferdigheter, er det flere som trekker frem hvordan bruk av video kan føre til at man mister selvtillit og motivasjon «*Tja ... kanskje til en liten grad, for eksempel der du får en reality-check, at du tror du er litt bedre enn hva du egentlig er*» (I1), spesielt virker denne implikasjonen å oppstå under lag-møter «*Ja det er jo kanskje på lag-møter, hvis man har gjort noe dumt, eller hvis det er stor plass motsatt og alle vet at du skal slå [pasningen] der, men så slår du en annen plass [så kan man miste selvtillit]*» (I8). Disse poengene henger sammen med studiet gjort av Magill og kollegaer (2017) som påpekte hvordan bruk av VFB kan påvirke spillernes følelser og affeksjoner knyttet til hverandre og treneren, men også til videoklipp. Mer spesifikt at videoanalyser både kan føre til en følelse av stolthet, men også til følelser som skyld og anger. I denne sammenheng peker noen av spillerne på hva treneren kan gjøre for å i størst

mulig grad unngå at spillere sitter igjen med negative følelser under lag-møter «(...) [treneren burde] i større grad vist at alle innspill betyr noe, det trenger ikke være skikkelig fotballfaglig bra, men heller at det var et godt innspill som omhandlet det vi snakket om» (I8). Ved at treneren viser positive affeksjoner og validerer spillernes meninger under VFB-møter, mener spiller I8 at flere vil kunne komme med innspill og at man potensielt kan unngå noen negative emosjoner knyttet til formidlingen.

## 5.0 Diskusjon – Videofeedback Sett i Lys av Læring og Feedback

Hensikten med dette studiet er todelt. For det første *ønsker jeg å beskrive unge spilleres opplevelse og erfaring knyttet til VFB i fotball*, og for det andre *ønsker jeg sett i lys av ELT og UFT å diskutere hvordan VFB kan påvirke læring som prosess, samt ferdighets- og prestasjonsutvikling hos de samme utøverne*. Analysekapittelet ble i stor grad viet til å gjøre rede for spillernes opplevelse og erfaring av VFB, med minimal påvirkning av teoretiske rammer. I dette kapittelet derimot, vil data presentert i analysekapittelet bli gått mer i dybden på og diskuteres i lys erfaringsbasert læring (Kolb, 1984) og utvidet feedback-teori (Magill, 1994; Magill og Anderson, 2014; Schmidt & Lee, 2011). Funnene vil diskuteres med en deduktiv tilnærming, ettersom teorier og tidligere forskning vil sette rammer for angitte antakelser, logiske prinsipper og eventuelle konsekvenser (Tjora, 2017). Læring vil i denne sammenheng beskrives som en prosess hvor utvidet feedback blir en mekanisme som påvirker effektiviteten til prosessen – enten i positiv eller negativ forstand. Ettersom «læring» er begrepet som står i fokus, vil det være hensiktsmessig å strukturere diskusjonskapittelet etter ELT-modellen presentert i kapittel 2.3.2. Her blir erfaringsbasert læring forstått som en prosess hvor «her-og-nå» erfaringer, eller *konkrete erfaringer* fungerer som grunnlag for observasjoner og *refleksjon*. Refleksjoner som assimileres og destilleres til *abstrakte konsepter* hvor nye implikasjoner for handling konstrueres. De nye implikasjonene kan *eksperimenteres aktivt* med og fungere som en guide for skapelsen av nye konkrete erfaringer (Kolb & Kolb, 2009) – et gjentakende mønster som skildrer læring som en kontinuerlig prosess (Kolb, 1984).

Diskusjonskapittelet vil ut fra dette gjenspeile læringsprosessen slik den portretteres av ELT, og blir derfor delt inn i de fire modusene; (1) Konkrete Erfaringer, (2) Refleksive Observasjoner, (3) Abstrakte Konseptualiseringer og (4) Aktiv Eksperimentering. Disse er grunnlaget for den holistiske prosessen som ELT beskriver, og portretterer en idealisert syklus eller spiral hvor den som lærer er innom alle de fire basene. Flere begreper vil brukes for å utfylle beskrivelsen av læring som prosess. Konkret vil dette være utvidet feedbackteori, trener-spiller relasjon og treneratferd. Mer spesifikt vil utvidet feedbackteori omhandle «kunnskap om resultat» og «kunnskap om utførelse», samt de fire rollene utvidet feedback kan inneha tilknyttet læring (nødvendig, unødvendig, fremmende og hemmende). Trener-spiller relasjon vil omhandle kommunikasjon og samhandling mellom trenerne og spillerne – hvordan spillerne opplever relasjonen og hvordan denne påvirker deres læringsutbytte av VFB. Spillernes opplevelse av trenerens atferd vil i denne sammenheng bli tatt med i betraktning, ettersom

treneren sitter med et stort ansvar når det kommer til formidling av feedback og som ansvarlig for VFB-øktene.

Tidligere forskning vil også være nyttig for å sammenligne funn med andre studier som er gjort på feltet. Dette vil hjelpe med å plassere min studiet inn i en større forståelse av fenomenet, på tvers av miljø og kontekst. Samtidig kan funn gjort i dette studiet bli utfylt eller være utfyllende med annen forskning (Cresswell & Cresswell, 2017). Dette vil være spesielt nyttig med tanke på generalisering av funn – noe som kan være problematisk når det kommer til case-studier (Stake, 1995; Tjora, 2017).

## 5.1 Konkrete Erfaringer

I denne delen av diskusjonen skal jeg ta for meg den første modusen i ELT-modellen, *konkrete erfaringer*. Dette vil i stor grad bygge på beskrivelsen fra analysen av hvordan bruk av VFB foregår i klubben og spillernes opplevelse av verktøyets nytteverdi. Mer spesifikt vil dette omhandle hvilken rolle videoklippene har når det kommer til spillernes her-og-nå opplevelser på banen. I denne sammenheng vil video som maktaktør bli trukket frem som en beskrivende faktor, samt hvordan VFB kan være nødvendig, unødvendig, fremmende og hemmende for læring og ferdighets- og prestasjonsutvikling.

Kolb (1984, 2007) henviser til verk av Kurt Lewin som beskriver konkrete erfaringer som «her-og-nå» opplevelser – personlige opplevelser som individet kontinuerlig erfarer i nåtid, og som blir fokuspunktet, eller «begynnelsen» på læringsprosessen. Konkrete erfaringer er en måte for individet å *tilegne seg* erfaring på, erfaring som oppleves gjennom syn, hørsel, handling og bevegelse – altså gjennom spesifikke aktiviteter. Når det kommer til VFB omhandler dette handlinger som foregår på fotballbanen, både på trening og i kamp. Groom og kollegaer (2011) beskriver i sin studie at VFB tar utgangspunkt i tre ulike kontekster; trening, kamp eller analyser. Spillerne i min studie beskriver at VFB oftest tar utgangspunkt i seriekamper, men at også noen treninger blir gjort videoopptak av;

*«Vi har et videoverktøy, så det er kamera fra flere vinkler på banen. Så etter trening eller kamper bruker de [trenerne] å legge ut videoene (...) og etter noen kamper eller treninger så kan vi gå gjennom klippene [individuellt eller i plenum]. Men de legger som regel ut [video] etter kamp og trening så får vi se selv» (I7).*

Konkrete erfaringer foregår kun i nåtid, og for at spilleren skal få en effektiv opplevelse av nåtiden er det viktig at fokus og konsentrasjon blir dedikert til aktiviteten som blir utført (Kolb, 1984). Kolb (2007) beskriver i denne sammenheng hvordan det å være for mye «i sitt eget hode» kan forhindre individets her-og-nå erfaringer, ettersom dette begrenser evnen til å samle inn flest mulig inntrykk av handlingen som pågår. Ved at spilleren engasjerer seg hundre prosent, vil mer «effektive» erfaringer dannes og et bedre grunnlag for den videre læringsprosessen vil skapes (i.e. spilleren oppfatter så mye som mulig på en gang). En av spillerne påpeker at bevisstheten rundt at man blir filmet på banen kan påvirke hvor mye innsats man legger i handlingene sine «*Hvis jeg vet at jeg blir filmet, så vil jeg det skal se ut som at jeg gir alt*» (I5). Han følger dette opp med at filmopptak kan føre til at man blir ber skjerpet, fordi man vet at man selv eller andre skal se på videoklippet i ettertid «*Jeg blir filmet og må være skjerpet, for vi ser jo på dette i ettertid. Så det er jo en tanke som hjelper å holde oppe konsentrasjonen*» (I5). Dette var ikke et av spørsmålene spillerne ble stilt direkte, så ingen andre data ble samlet inn omhandlende denne spesifikke implikasjonen. Likevel vil det være naturlig å anta at ulike spillere vil kunne reagere ulikt når det kommer til bevisstheten rundt at man selv blir filmet. Det som I5 opplever kan sammenlignes med det sosialpsykologiske fenomenet «Hawthorneeffekten» – som beskriver hvordan individer kan endre atferd basert på bevisstheten av at dem blir observert (Parsons, 1974).

Selv om denne spesifikke spilleren opplevde overvåkning som noe positivt, vil andre spillere kunne føle negative emosjoner. I denne sammenheng viser en en-person-casestudie gjort i profesjonell ishockey at effekten av å filme en spiller under trening og kamp kan føre til flere uønskede konsekvenser. Studiet som er gjort av Taylor og kollegaer (2017) beskriver hvordan en spiller følte seg «konstant overvåket», og at den minste feil ble tatt opp under VFB-møter. Noe spilleren mente førte til at treneren tok avstand fra handlingene som ble gjort på banen, og kun fokuserte på hva videoklippene viste. Det å objektivisere spillere på denne måten kan være problematisk, ettersom det neglisjerer deres opplevelser og følelser knyttet til handlingene dem gjennomfører på banen. Ut fra I5s beskrivelse og funnene gjort av Taylor og kollegaer (2017), vil det være naturlig å anta at spillere kommer til å reagere ulikt når det kommer til opplevelsen av å bli filmet. Noen spillere vil kunne bli mer skjerpet og dermed skaffe seg mer «utfyllende» KE, mens andre vil kunne bli distraheret og få «mindre utfyllende» KE.

### 5.1.1 Nytteverdi av Videofeedback

Det generelle inntrykket spillerne har av VFB er at det er et nyttig verktøy for ferdighets- og prestasjonsutvikling – hvor samtlige spillere understreker at de lærer mye ved å benytte video. I analysen ble det trukket frem spesifikke ferdigheter og hvorvidt spillerne opplevde at disse ble forbedret med bruk av VFB, en beskrivelse som ga et bilde på at taktiske ferdigheter i stor grad ble påvirket, men også tekniske og psykologiske. I denne delen av oppgaven skal jeg dermed i større grad diskutere *hvorfor* spillerne opplever VFB som enten positivt eller negativt, særlig i lys av UFT. Ifølge Magill (1994) og Magill og Anderson (2014) kan utvidet feedback påvirke læring på fire ulike måter, det kan være (1) nødvendig, (2) unødvendig, (3) fremmende og (4) hemmende. Hvor utvidet feedback i denne sammenheng omhandler videoklipp og trenerens instruksjoner. Etersom spillerne opplever VFB som nyttig, har dem naturligvis en formening om at verktøyet er fremmende for ferdighetsutvikling – hvor evnen til å se løsningen på flere situasjoner og bygge relasjoner til andre spillere trekkes frem i første omgang;

*«Det hjelper i den grad at man for eksempel kan se andre løsninger på situasjoner. Det blir enklere å få en relasjon til andre spillere, fordi man ser hvordan dem oppfører seg i ulike situasjoner. Man blir bedre på det taktiske, hvis man får taktiske tilbakemeldinger. Også ser man andre løsninger, enn hva man gjorde i kampen eller på trening» (I2).*

Spiller I3 følger dette opp med å eksplisitt beskrive hvordan VFB positivt har påvirket hans evne til å få mer oversikt på banen *«Jeg føler at jeg har blitt mer offensiv, at jeg har fått videofeedback og klarer å se mer rom og klarer å se rom på en annen måte. Har fått mer oversikt» (I3)*. I tillegg påpeker spilleren at hans evne til å holde hodet kaldt i avgjørende situasjoner har vært en positiv påvirkning *«Hvis man skal prøve å holde hodet kaldt, så kan det [VFB] være en faktor. Hvis man ligger under i sluttminuttene, at man klarer å holde hodet på plass og gjøre det man skal gjøre» (I3)*. Disse utsagnene understreker hvordan VFB kan være fremmende for gitte ferdigheter innen fotball. Spiller I8 trekker også frem hvordan video gjør det enklere å holde øye med egen progresjon og i tillegg oppdage nye ferdigheter som trenger forbedring;

*«Man bruker mer tid på hver enkelt situasjon, (...) ferdigheter jeg trodde jeg måtte forbedre ser jeg at jeg klarer ganske godt, mens det var andre ting som må forbedres (...) man*



*får sett nærmere på hva som må forbedres, i tillegg får man sett en progresjon fra gang til gang» (I8).*

Magill (1994) påpeker at de aller fleste ferdigheter kan ha en fremmede effekt av utvidet feedback – slik som ulike ferdigheter i fotball. Dette er ferdigheter som i stor grad kan læres kun ved hjelp av indre feedback, ettersom informasjon ofte er tilgjengelig i de handlingene man gjennomfører (Schmidt & Lee, 2011) (i.e. spilleren har en formening om hvordan og hvorfor man utfører en handling). Likevel, Magill og Anderson (2014) påpeker eksplisitt at slike ferdigheter har en øvre grense for læring hvis man unnlater å inkludere utvidet feedback. Dermed, for å forbedre prestasjoner og ferdigheter ytterligere, må informasjon fra ytre kilder tilføres utøveren (e.g. VFB, instruksjoner fra treneren). På denne måten vil plataer og barrierer i læringskurven kunne brytes – en faktor som også en av spillerne er inne på;

*«Jo du kunne blitt bedre [uten VFB], men du når et tak på en måte, som du ikke kommer deg over hvis du ikke får den konstruktive kritikken knyttet til videoklipp, der du får veiledning gjennom klippet, fordi da ser du hva du selv gjør. Du blir ikke bare fortalt det, men du klarer å se det» (I6).*

I tillegg til at samtlige spillere opplever VFB som fremmede, peker også mange av spillerne på videofeedback som helt nødvendig for å bli best. Magill (1994) beskriver at utvidet feedback vil være nødvendig for læring dersom ingen form for indre feedback er tilgjengelig for den som lærer. Dette kan ikke knyttes direkte til det spillerne opplever i dette studiet fordi dem mener at man kan bli en god spiller uten bruk av VFB, men at verktøyet er nødvendig for å bli *best*, eller en topp spiller. Dette er et interessant fenomen rent epistemologisk som (etter min mening) er med på å utvide forståelsen av hvordan utvidet feedback kan være nødvendig for læring. Spiller I2 beskriver dette ved at *«Du må ikke ha det [VFB] for å bli en bedre fotballspiller, men det er et godt hjelpemiddel for å bli bedre raskere enn hvis man bare skulle ha trent» (I2)*. Han trekker også dette utsagnet inn under hvordan utvidet feedback er fremmede for å gi læringen en «fast-track», og dermed bli bedre raskere. Spiller I3 mener heller ikke at VFB er nødvendig for å bli bedre, men en viktig faktor for «å komme lengre»;

*«Det er ikke helt nødvendig, men det er en viktig faktor for å komme lengre (...) det er små justeringer som er med på å gjøre ting lettere (...) det kan være det som skiller de gode fra de mindre gode» (I3).*

De fleste begrunner VFB sin nødvendighet med at det hjelper dem å ha fokus på detaljer, og at det er dette som skiller de beste fra de nest beste «*For å bli en topp spiller er det nødvendig, absolutt. Hvis du skal spille på et høyt nivå så tror jeg det er viktig å gå igjennom hvordan du har gjort ting og hvordan du bør gjøre ting*» (I4). Spesielt ettersom video gir muligheten til å oppleve situasjoner flere ganger, siden man kan studere videoklipp om igjen;

*«(...) man får jo sett situasjoner på nytt igjen med video, det gjør du ikke uten. Da må man oppleve dem flere ganger. Mens med video kan man se på nytt og studere litt, så slipper man å oppleve situasjonen like mange gang for å mestre den»* (I7).

Selv om spillerne i stor grad er positive til bruken av VFB, kommer det også frem noen utfordringer knyttet til bruken – som i lys av UFT kan gjøre feedbacken både hemmende og/eller unødvendig. Et av argumentene til Magill (1994) som kan gjøre VFB hemmende for læring er hvis utøverne blir *for* avhengig av utvidet feedback. Fordi, ofte vil utvidet feedback være enklere å forholde seg til sammenlignet med indre feedback, som kan føre til at spillerne (ubevisst) velger å lære seg den ytre feedbacken i stedet for handlingen i seg selv. En av spillerne påpeker at dette er en faktor som spiller inn;

*«Ja det er faktisk slik. Hele laget blir faktisk slik at «nå har treneren sagt det, så nå skal vi bare gjøre det» ... det blir ofte slik at «det må vi gjøre, det må vi gjøre» og at vi bare gjør det da»* (I1).

Spilleren følger dette opp med en begrunnelse om at mange kun ønsker å gjøre treneren fornøyd for egen vinning, i stedet for at laget skal gjøre det bra «*(...) alle vil gjøre treneren fornøyd, fremfor at laget skal gjøre det bra. Flere vil at «jeg skal gjøre det bra og treneren liker det»*» (I1). Et moment spilleren mener laget kunne blitt mer bevisst på hvis det hadde blitt mer kommunisert «*Vi kunne ha snakket mer om det (...) det kunne vært vektlagt mer at vi burde variere [tilbakemeldinger, slik at man ikke blir avhengig]*» (I1). Andre spillere mener at spillerne selv har et ansvar for ikke å bli *for* avhengig av tilbakemeldingene fra treneren;

*«Joda det er helt sikkert situasjoner hvor jeg oppfatter det slik [å bli for avhengig av feedback]. Det kan for eksempel være hvis treneren mener noen spillere dribble litt mye i stedet for å spille ball, men for dem virker det riktig å dribble, mens for treneren er det ikke riktig.*

*Jeg tror hvis du skal nå det absolutte toppnivået så tror jeg det er viktig å ikke høre for mye på instruksjoner fra treneren, og heller kjøre din egen vei» (I2).*

Selv om spillerne ifølge I2 har et ansvar for ikke å bli *for* avhengig av trenerens feedback, må vi huske på at dette er unge spillere i utvikling som i stor grad er avhengige av treneren for å utvikle sine ferdigheter (Sæther, 2017). Treneren har derfor mye makt knyttet til hvor, når og hvordan feedback skal gis, som også trekkes frem i andre studier (Groom et al., 2011, 2012) – og må stadig være bevisst på at spillere kommer til å tolke tilbakemeldinger ulikt. Spiller I7 beskriver dette på en god måte;

*«Ja det er noen ganger at man har lyst å gjøre et valg, men så tenker man på hva treneren har sagt og følger det valget selv om man føler det er feil i akkurat den situasjonen, fordi man er litt redd for at treneren skal melde at det er feil» (I7).*

Dette utsagnet understreker hvordan spillerne ofte er bevisste, og kan la seg styre av trenernes tilbakemeldinger – som igjen kan gå utover deres kreativitet og frihet på banen. Det skal selvsagt også trekkes frem at ikke alle spillere føler det på denne måten, og mange mener at de uavhengig av trenerens tilbakemeldinger klarer å spille sitt eget spill *«Nei det føler jeg ikke, det kan være små justeringer jeg tenker på. Men jeg føler ikke at jeg bli styrt av det, jeg klarer å spille mitt eget spill» (I3).* Likevel, for de spillerne som opplever at de i noen grad kan bli hemmet av tilbakemeldinger, peker på antallet tilbakemeldinger som en potensielt negativ faktor. Hvor en av spillerne påpeker at dem ofte kan bli avhengig av feedback hvis man får mange tilbakemeldinger over en kort tidsperiode *«Hvis det er perioder det er mye tilbakemeldinger og mye snakk, da kan det bli lite frihet og man må gjøre «sånn og sånn» i denne situasjonen fordi det har vi snakket om» (I8).* På bakgrunn av dette utsagnet kan vi trekke paralleller til en studie gjort i Australsk fotball (rugby) av Mason og kollegaer (2021) som viser at spillere i liten grad klarer å huske verbale tilbakemeldinger under VFB-møter. Dermed kan det argumenteres for at treneren bør ha en «less is more»-tilnærming til ytre feedback. Mer eksplisitt trekker dem frem i studiet at hvis en trener formidler 30 verbale tilbakemeldinger under et VFB-møte, vil spillerne huske 50% av disse rett etter møtet, og kun 6% en uke etter. I min studie ytrer et par av spillerne at det hadde vært mer gunstig med færre instruksjoner i noen sammenhenger;

«Man føler seg kanskje litt avhengig av det (...) at man glemmer å gjøre ting man faktisk er god på selv» (I2). «Ja jeg liker for eksempel at noen spillere er mer frie på banen og ikke så statiske, så da tror jeg mindre instruksjoner kunne gjort at de bevegde seg mer og i større grad turte å ta egne valg» (I3).

Spiller I1 trekker også frem noen poenger hvor han mener at mindre tilbakemeldinger fra treneren kan være fordelaktig for spillerne – fordi man derfor tvinges til å ta egne valg;

«(...) at dem [trenerne] ikke hadde snakket så mye, og heller latt oss gjort ting selv. Da tror jeg vi kunne blitt bedre på den måten også, og lært mer av det. For da gjør man sine egne valg, og treneren tar ikke valgene for deg og det kan på mange måter være bra (...) vi får mange føringer på hvordan vi skal spille, og da blir man så opphengt i det at man bare gjør det treneren sier, og man tar ikke så mange egne valg» (I1).

En studie gjort av McKenna og kollegaer (2018) peker på at den generelle kvaliteten på feedbackprosessen i stor grad avhenger av trenerens kunnskap i kombinasjon med spillernes engasjement. Det vil si at for å oppnå en effektiv tilbakemeldingsprosess vil en god relasjon, og åpen kommunikasjon, mellom treneren og spillerne være essensiell. I denne sammenheng er det også viktig at treneren klarer å ha en rød tråd i tilbakemeldingene som gis til spillerne, noe som selvsagt kan være utfordrende i en kompleks idrett som fotball hvor man ofte må ha fokus på mange forskjellige elementer samtidig (Sarmiento et al., 2018). Noen av spillerne trekker frem at ulike tilbakemeldinger fra møte til møte kan være med på å skape forvirring og i så måte neglisjere utbytte av VFB;

«(...) av og til så har jeg hørt fra flere at vi blir litt forvirret, for en uke så hører man at vi skal gjøre det ene (spille fremover), mens andre uka hører vi noe annet (støttepasning/vri spill), også blir vi litt forvirret» (I1).

En av de andre spillerne påpeker at mer kunnskap om resultat, altså hvorfor man skal utføre en handling, kan være mer på å skape mindre forvirring knyttet til feedback;

«(...) hvis treneren forklarer en ting på det ene møte, også blir det sagt noe annet på et annet møte, så blir det litt forskjellige tilbakemeldinger og da kan man bli litt forvirret. Hadde

*det vært forklart mer hvorfor vi skal gjøre det ene i den ene situasjonen og noe annet i en annen situasjon så hadde det vært bedre» (18).*

At tilbakemeldinger skal kobles til den gitte konteksten den omhandler, er en faktor som innenfor ELT er viktig for at læringsprosessen skal gi mening for spilleren Kolb (1984), og er noe jeg kommer nærmere inn på under de neste modusene.

Selv om VFB har noen utfordringer knyttet til hvordan feedback formidles og hvilken nytte spillerne får ut av det, påpeker de fleste informantene at VFB som verktøy aldri er unødvendig, og at man alltid kan trekke ut lærdom. Magill (1994) argumenterer for at det finnes ferdigheter som innehar nok informasjon til at utøvere selv kan bedømme med hjelp av sin iboende feedback om deres handling var vellykket eller ikke, men at dette i stor grad omhandler ganske primitive handlinger. Dette virker ikke til å være særlig overførbart til fotball, som krever at man har ferdigheter knyttet til mange forskjellige elementer. Dette blir også understreket av spillerne;

*«Njæ ... egentlig ikke [at feedback er unødvendig]. For du får et nytt synspunkt på alt. Hvis man tenker at «den der sekvensen, den vet jeg hva som skjedde og kunne ikke gjort det på en annen måte» men så får du se video av akkurat den situasjonen, også var det flere måter å løse det på» (16).*

Spiller I7 følger dette opp med å beskrive hvordan det alltid er situasjoner man er fornøyd eller misfornøyd med, og at det vil være nyttig å kunne se disse flere ganger *«Nei jeg har ikke hatt den følelsen. For det er alltid situasjoner du er fornøyd og misfornøyd med som du har lyst å kikke en ekstra gang på» (17).*

På den andre siden trekker en av spillerne frem at det finnes situasjoner hvor VFB føles unødvendig *«Ja noen gang så går vi gjennom ting jeg kan fra før av, og det skjer som regel på lag-møter. Og da føler jeg at dette kan jeg, og får ikke så mye ut av møtet» (15).* Magill (1994) peker i denne sammenheng på at feedback kan føles unødvendig hvis spilleren allerede har en ekstern referanse/tidligere observasjon av seg selv tilgjengelig, som er lik observasjonen som gjøres i nåtid. Denne tidligere referansen blir dermed en form for iboende feedback, som gjør at de nye tilbakemeldingene kan føles overflødig. Likevel vil det alltid kunne trekkes læring ut fra situasjoner, selv om de ligner på hverandre, fordi to tanker aldri vil være den samme (Kolb, 1984).

Spillernes opplevelse av VFB sin nytteverdi vil jeg beskrive som særlig viktig hvis man ønsker å forstå hvordan fenomenet kan forklares i en gitt kontekst. Her har det blitt trukket frem flere fordeler og utfordringer knyttet til Magills (1994) og Magill og Andersons (2014) fire punkter omhandlende hvordan utvidet feedback kan påvirke læringsprosessen. Videre, for at de konkrete erfaringene til utøveren skal kunne være effektive og samle inn mest mulig sanseinntrykk, som ifølge Kolb (2007) er avgjørende for gode refleksjoner og konseptualiseringer videre i læringsprosessen, er det viktig at spillerne opplever sine egne erfaringer som valide og meningsfulle. Dette kan være en utfordring ettersom video ofte kan objektivisere spillere og neglisjere deres subjektive tanker og meninger (Brümmer, 2018; Taylor et al., 2017), en problemutfordring jeg nå skal diskutere.

### 5.1.2 Video som Maktaktør

Når det kommer til objektivisering av spillere, er dette en komplikasjon som viser seg å være reell på fagfeltet. Brümmer (2018) gjennomførte en etnografisk studie over en 18-måneders periode med profesjonelle juniorspillere i Tyskland, med den hensikt å undersøke hvordan video benyttes i treningssammenhenger i fotball. Hun beskriver i denne studien hvordan videoklipp skaper en tro på en «objektiv sannhet», at spillere og trenere ofte vil ha ulike tolkninger basert på bildene og hvordan de opplever situasjonene. Elementer som kan føre til at spilleres syn og erfaring blir delegitimert fordi de er uenig med hva videoen viser og hva treneren mener. Spillerne i min studie har ulike opplevelser knyttet til video som maktaktør, hvor noen mener video fungerer som en fasit;

*«Ja absolutt [video fungerer som bevis]» (I4). «Ja [video fungerer som bevis], fordi hvis du sier det er sånn og sånn så ser man på klippet at situasjonen kanskje var annerledes (...) jeg føler klippet har mer å si [enn spillererfaringer], fordi det jeg føler kan være noe annet enn det klippet viser. For meg er det viktigst hva jeg følte der og da, mens for andre så ser dem jo bare klippet» (I8).*

Spiller I8 beskriver eksplisitt viktigheten av spillernes opplevelse av egne erfaringer på banen. Han sier *«(...) for meg er det viktigst hva jeg følte der og da ...»* og forklarer indirekte at spillernes opplevelse og erfaring er viktigere enn videoklippene i seg selv, men samtidig trekker både I8 og I4 frem at videoklippene fungerer som rene bevis og *«har mer å si ...»*. Ifølge Brümmer (2018) er det nettopp denne spenningen mellom spiller og video som kan skape komplikasjoner, og føre til at spillernes erfaringer og handlinger på banen neglisjeres – ettersom

man enkelt kan skape «rett og galt»-regler kun ved å bruke video. Det som både trenere og spillere må være bevisste på er at videoklippene i seg selv ikke fanger opp emosjonene og tankene til spillerne når de opplever sine «her-og-nå» erfaringer, noe en av spillerne er inne på;

*«(...) det er jo vi som er utpå der og spiller. Det ser jo mye enklere ut på video enn det det er, så selv om det er en fasit på hvordan det ser ut så er det jo en helt annen stemning utpå banen, det koker litt i hodet, sammenlignet med et videomøte. Så det er på en måte en fasit, men jeg synes ikke det burde brukes som en fasit» (I7).*

Med dette resonnementet beskriver spilleren hvordan video bør brukes som en fasit på hvordan situasjoner har utspilt seg, men at spillererfaringer må tas med i betraktning når det kommer til å tolke *hvorfor* situasjonene ble som dem ble og eventuelt kunne blitt. Fordi, som spilleren påpeker «*så er det jo en helt annen stemning utpå banen, det koker litt i hodet ...*» – psykologiske elementer som tas vekk når man observerer videoklippene under kontrollerte forhold i ettertid. Samtidig opplever andre spillere at både video og spillere har makt når det kommer til å tolke videoklipp;

*«(...) han [treneren] er veldig åpen på at det er vi som spillere som har «rett», fordi han lurert alltid på hva vi tenker i de ulike situasjonene, og tenker ikke bare at videoen er fakta. Du får jo liksom en reality check [gjennom observasjon av video] på hvordan det så ut, og hva man burde gjort istedenfor» (I1).*

Dette utsagnet understreker poenget jeg nettopp beskrev, nemlig at videoklipp portretterer hvordan ting ser ut på banen og hva som kunne blitt gjort annerledes. Spilleren trekker her også frem viktigheten av treneren når det kommer til video som maktaktør. Fordi treneren kan på mange måter sette føringer for hvor mye makt videoklippene har. Hvis treneren kun baserer seg på feedback som bygger på objektive observasjoner av video, vil han delegere mye makt til videoklippene, og dermed risikere å neglisjere og undergrave spillernes meninger. På den andre siden, hvis treneren er reflektert og åpen når det kommer til spillernes opplevelser – noe spiller I1 mener treneren er – vil videoklippene kunne få mindre makt ettersom spillernes erfaringer på banen tas med i tolkningen av klippet. Dette vil ofte føre til en positiv opplevelse for spillerne. En studie gjort av Wright og kollegaer (2016) knyttet til bruk av VFB i profesjonell fotball, pekte nettopp på hvordan spillere opplevde VFB som et mer nyttig verktøy når deres

egne meninger om videoklipp ble tatt med i betraktning av treneren, noe som kan føre til en følelse av medbestemmelse.

Samtidig som disse poengene understrekes, er det viktig at man heller ikke undervurderer viktigheten av hvilke fordeler videoklippene kan gi laget. Flere studier påpeker hvordan video i stor grad er med på å forbedre den tekniske og taktiske forståelsen av spill og motspill (Groom & Cushion, 2004; Wright et al., 2016), og er med på å utvide den taktiske og strategiske «verktøykassa» til laget (Brümmer, 2018). I denne sammenheng trekker en av spillerne frem en positiv konsekvens ved at video kan fungere som bevis «(...) *for da blir jeg bevisst på det. At selv om jeg følte en ting på banen, så var det kanskje ikke sånn likevel*» (I4). Spilleren som tidligere mente at video fungerer som bevis trekker frem hvordan dette kan slå ut positivt ved at opplevelsene man hadde på banen kanskje ikke stemmer overens med hvordan situasjonen faktisk var. Dette kan være en beskrivelse av hvordan video som maktaktør bør brukes mest effektivt – nemlig i samtolkning med spillererfaringer. Hvis videoens objektive makt, i samhandling med spillernes unike subjektive opplevelser kan bli slått sammen til en tolkning av situasjoner, vil video kunne fungere effektivt til å beskrive hvordan situasjoner ble løst og hvordan de kan løses bedre i fremtiden.

Kobler vi disse funnene til ELT, beskriver Kolb (2007) hvordan konkrete erfaringer er en prosess med både en objektiv og en subjektiv komponent. Den objektive komponenten presenterer konkrete *fakta* knyttet til hendelsen, som f.eks. hvor på banen situasjonen skjedde, hvem som hadde ballen eller hvor god tid spilleren med ballen hadde. Den subjektive delen er den personlige «her-og-nå» opplevelsen til spillerne. ELT understreker viktigheten av å ta hensyn til både den objektive og den subjektive delen av konkrete erfaringer for på best mulig måte kunne transformere denne til ny kunnskap videre i læringsprosessen. Det er dermed viktig at spillerne klarer å være til stedet i nåtiden for å effektivt samle «optimale» konkrete erfaringer – en effektivitet som kan bli hindret hvis spillerne har en oppfatning av at deres erfaringer ikke kommer til å bli validert når videoklipp vises under VFB-møter.

## 5.2 Refleksive Observasjoner

Refleksive observasjoner er den neste modusen i ELT-modellen, og kan beskrives som en metode for å *transformere* tilegnede erfaringer til ny kunnskap (Kolb, 1984). Refleksjonen tar utgangspunkt i, og beriker konkrete erfaringer, som fører til en dypere forståelse av opplevelsene individet har tilegnet seg (Kolb & Kolb, 2009). I denne sammenheng vil konteksten hvor refleksive observasjoner legges til rette for, være sentrum for diskusjonen –



nemlig individuelle møter og lag-møter, samt refleksjonene spillerne gjør på egenhånd ved hjelp av videoapplikasjonen. Interaksjonen mellom treneren og spillerne, og spillerne seg imellom, vil trekkes frem som sentrale elementer som påvirker refleksjonen knyttet opp mot læringsutbytte. For det å gi plass til god kommunikasjon som en del av den pedagogiske prosessen, gir mulighet til refleksjon og meningsskaping knyttet til opplevelser, som forsterker prosessen ved erfaringsbasert læring (Kolb, 2007).

Som vi vet fra analysen organiserer klubben VFB-møter på to forskjellige måter, gjennom individuelle møter og lag-møter. I tillegg har spillerne mulighet til egenrefleksjon gjennom å se på videoklipp når som helst på fritiden. Dermed er det skap tre arenaer hvor refleksjon er verktøyet for ferdighets- og prestasjonsutvikling. Ettersom individuelle møter og lag-møter er trenerstyrte og dermed vil bli påvirket mye av treneratferd (Groom et al., 2011), vil disse to bli diskutert parallelt. Disse formene for organisering har også vært hovedfokuset under forarbeidet og datainnsamlingen, det vil derfor være naturlig å diskutere dem mer utfyllende. Med tanke på egenrefleksjon – som er en mer uformell form for organisering, hvor ansvaret for læring i større grad ligger på spilleren, vil denne diskuteres for seg selv. Det vil selvsagt kunne trekkes linjer til de organiserte formene for møtedesign. Vi starter med sistnevnte.

### 5.2.1 Egenrefleksjon

Egenrefleksjon blir i denne sammenheng definert som tiden spillerne bruker på å reflektere over egne erfaringer på banen, som ikke er organisert gjennom lag-møter eller individuelle møter. Samtlige spillere hevder at dem benytter videoappen på fritiden for refleksjon, men i ulik grad. Noen reflekterer ofte «(...) jeg pleier ofte når jeg kommer hjem å se gjennom kampen selv og se igjennom ulike situasjoner» (I1), mens andre gjør det sjeldnere. I tillegg til å se hele kamper kan spillerne også få tilsendt persontilpassede klipp «(...) treneren kan velge ut klipp av deg som person, dermed kan man få tilsendt klipp direkte på din konto» (I2). I denne sammenheng peker spiller I7 på at noen spillere får tilsendt flere personlige klipp enn andre «Det er noen som får tilsendt personlig etter noen kamper, det er ikke slik at alle får det» (I7) – noe som gjør at enkelte spillere får tilrettelagt en mer effektiv form for refleksjon, hvor de får spesifikke tilbakemeldinger på hva treneren ønsker de skal fokusere på. Dette vil kunne være fremmede for de som får tilsendt de personlige klippene. Magill (1994) påpeker nettopp hvordan kunnskap om resultat og kunnskap om utførelse vil være gunstig for individet når det kommer til å ta lærdom av feedback. Dermed, ved å få tilsendt personlige klipp fra treneren, med spesifikke fokusområder, vil spilleren kunne få mer kunnskap knyttet til både

resultat og utførelse av handlinger, sammenlignet med spillere som ikke får tilsendt personlige klipp. I denne sammenheng kan det være relevant å trekke paralleller til studiet gjort av Booroff og kollegaer (2016). De undersøkte gjennom en casestudie, en juniortreners pedagogiske praksiser knyttet til talentutvikling og VFB. Funnene deres beskriver hvordan treneren la vekt på å utvikle de mest begavede spillerne, med den hensikt å maksimere deres sjanse til å bli profesjonelle fotballspillere, samtidig som dette hjalp med å fremme egne mikropolitiske agendaer; nemlig å sikre sin egen jobbrolle ved å utvikle flest mulig spillere fra juniornivå til seniornivå. En slik pragmatisk fremtoning kan både ha sine fordeler og ulemper. En klar fordel vil være at spillerne med «størst potensiale» vil ha en økt sannsynlighet til å nå et profesjonelt nivå – som ofte er målet med en juniorsatsing (Williams et al., 2020). En ulempe med denne metoden er at det kan neglisjere den funksjonalistiske plassen VFB bør ha for å fungere optimalt – ettersom ikke alle spillerne får lik mulighet til refleksjon og læring. Hvorvidt dette er tilfellet i min case er uvisst, men det kan likevel være en faktor som trenere og utviklingsledere bør være bevisst over.

Noen av spillerne virker også å være oppmerksom på dette og ønsker seg flere persontilpassede klipp på applikasjonen. Spiller I6 fikk blant annet spørsmål om VFB hadde noen klare svakheter knyttet til hvordan det er implementert i klubben, hvor responsen var at «*Vi kunne fått flere [personlige] klipp*» (I6). Dette er også en oppfatning spiller I4 har, som også påpeker at personlige klipp er en faktor det skal legges mer vekt på fremover «*Jeg synes trenerne burde tatt seg mer tiden til det individuelle, og sende klipp som er bra og som kan forbedres. Det er noe som skal gjøres ...*» (I4). Disse funnene kan knyttes til studiet gjort av Wright og kollegaer (2016), hvor profesjonelle fotballspillere (junior- og seniorspillere) på nest øverste nivå i Engelsk fotball påpekte at nytteverdien av VFB i stor grad økte når spillerne ble vist enkeltklipp fremfor hele kamper. Dette vil selvsagt også være relevant under individuelle møter og lag-møter hvor enkeltklipp trekkes frem for å understreke poenger fremfor en observasjon av hele kamper. Et annet funn i samme studie viste også at flere spillere ikke hadde evnen til å reflektere like godt uten støtte fra trener eller analytiker – et poeng som kan kobles til *kunnskap om resultat og utførelse*. Hvor en større viten om hva og hvordan situasjoner skal løses vil føre til mer effektiv læring (Magill, 1994; Magill og Anderson, 2014). Likevel, elementet ved at spillerne kan reflektere mer effektiv med hjelp av videoklipp på fritiden, vil være mer fremmede for læring sammenlignet med ikke å ha tilgang på klipp – ettersom det vil forekomme mer refleksive observasjoner (Kolb, 1984). Også i denne sammenheng peker Wright og kollegaer (2016) på hvordan spillere opplever egenrefleksjon som både enklere og mer fleksibelt ved å ha tilgang på klipp på fritiden.

Dermed, i tråd med erfaringsbasert læring og utvidet feedbackteori vil det være gunstig å legge til rette for mest mulig refleksjon for å oppnå effektiv læring og ferdighetsutvikling (Kolb, 1984; Magill, 1994) – som i denne sammenheng kan gjøres ved å tilby spillerne flere persontilpassede klipp. Likevel er det viktig å påpeke at talentutvikling overordnet kan være en kostbar prosess (Williams et al., 2020) og at begrensede midler og ressurser i form av penger og ansatte naturligvis kan sette grenser for hvor mye tid som kan benyttes spesifikt til VFB – som tross alt kun er en liten del av et større bilde.

Opplevelsen spillerne har rundt egenrefleksjon viser i likhet med Wright og kollegaer (2016) å være nyttig og praktisk. Når spillerne blir spurt spesifikt om læringsutbyttet knyttet til egenrefleksjon, virker mange å være fornøyd;

*«(...) jeg lærer mer av å gjøre dette fordi man kan se hele banen, så man får et større perspektiv på ting. Slik blir det enklere å se flere løsninger» (I2). «Det kan jo være at man ser en situasjon som er lik en annen situasjon som har skjedd tidligere, også løser man den bedre fordi man så videoen og skjønnte hva man burde ha gjort i stedet for det du gjorde» (I6).*

Refleksjon ved bruk av video gjør både som I2 er inne på *«man får et større perspektiv ...»*, altså at man kan se fotballbanen, andre og seg selv i tredjeperson, men også som spiller I6 påpeker så vil man oppdage *«en situasjon som er lik en annen situasjon som har skjedd tidligere»*. Dette siste poenget vil føre til at kognitive visualiseringer og refleksjoner av situasjoner vil kunne repeteres, og spilleren vil dermed skaffe seg en dypere forståelse av ulike situasjoner. Kolb (2007) peker på viktigheten av at den som lærer må få tid til egen læring og tid til repeterende praksis for at læringsprosessen skal være mest mulig effektiv – noe spilleren vil oppnå ved å bruke egenrefleksjon. Her er selvsagt utfyllende konkrete erfaringer viktig for maksimalt læringsutbytte av refleksjonen – samtidig er observert refleksjon viktig for at de konkrete erfaringene skal gi mening (Kolb, 1984). Dette er noe spiller I7 er inne på, som påpeker viktigheten av ikke bare å være til stede på banen, men også reflektere over valgene i ettertid *«Det er ikke nok å bare være utpå banen å spille kamp, man må kunne reflektere og se valgene sine utenfra for å bli bedre» (I7)* – som understreker viktigheten av aktiv refleksjon for å transformere konkrete erfaringer til ny kunnskap. Kolb (2007) beskriver også viktigheten av at spillerne er bevisste rundt selve refleksjonsprosessen. Fordi ofte er individer uvitende om måten de karakteriserer seg selv og sine evner på – en komplikasjon som kan løses med god kommunikasjon mellom trener og spiller rundt hvilke aspekter av spillet som det bør fokuseres på. Refleksjon krever nemlig tid og rom til å utfolde seg. Den kan bli forhindret av impulsive

tanker og handlinger, men den kan også fremmes ved å bevisst observere erfaringer fra et annet perspektiv – som både flere av spillerne og flere studier viser er en av de største fordelene med VFB (Groom & Cushion, 2004; Groom et al., 2011; Wright et al., 2016). Refleksjon krever også tid og rom til å utfolde seg (Kolb, 2007) – en faktor som egenrefleksjon spesifikt kan være med på å fremme, ettersom spillerne selv bestemmer omfanget og hyppigheten av refleksjon på fritiden.

### 5.2.2 Lag-Møter og Individuelle Møter

I analysekapittelet ble det trukket frem flere beskrivelser av hvordan lag-møter og individuelle møter blir strukturert i klubben, samt hvilke hensikter og utbytter de forskjellige møtedesignene har. Diskusjonen vil i størst grad omhandle bruken av VFB i normalsesong, ettersom dette har vært fokus under oppbygging av oppgaven og under intervjuene. Når jeg nå skal gå mer i dybden på den deskriptive beskrivelsen vil jeg i stor grad trekke frem hvordan kommunikasjon er med på å påvirke læringsutbytte i disse to kontekstene. Både lag-møter og individuelle møter blir, som vi vet, i stor grad trenerstyrt «(...) *det er treneren som har det største ansvaret, for det er han som må finne de situasjonene som han vil du skal bli bedre på*» (I2) – og det vil derfor være avgjørende å gå i dybden på relasjonen og kommunikasjonen mellom treneren, som pedagogisk ansvarlig, og spillerne, som læringsobjekter. Fordi effektiviteten av trenerens evne til å formidle sitt budskap vil i stor grad avhenge av hvordan trener-spiller relasjonen oppleves av begge aktører (Jowett & Cockerill, 2002). I dette tilfellet vil jeg selvsagt fokusere på spillernes opplevelse av fenomenet. Så i likhet med ELT, som er en *læringsprosess*, kan også VFB-møter uttrykkes som en prosess, hvor både trenerens og spillernes behov blir artikulert gjennom feedback og diskusjon. Jeg vil først gå i dybden på lag-møter, før jeg tar for meg individuelle møter – hvor jeg også vil trekke linjer mellom de to møtedesignene.

I sesong har laget lag-møter etter hver seriekamp «*Sesongen her har vært litt annerledes på grunn av Korona, men vanligvis har vi hatt cirka 4 gang i måneden, etter hver match*» (I3), og ofte innenfor en 48-timers periode etter kampen – som i tråd med studiet til Wright og kollegaer (2016) er innenfor den mest gunstige perioden å ha lag-møter etter kamp på (24-48 timer etter kamp). Hele eller store deler av laget deltar på lag-møtene – en faktor som gjør at lag-møter blir en kontekst hvor mange aktørers erfaringer, opplevelser og oppfatninger av situasjoner på banen og i selve møtet vil eksistere sammen. I følge Groom og kollegaer (2011) er treneren spesielt ansvarlig under strukturerte former for VFB. Treneren har ansvar for hvilket møtedesign som er passende (individuellt eller lag), hvordan informasjon som skal presenteres,

hvordan informasjonen skal presenteres og hva som er målet med VFB-møtet. Også flere spillere i min studie peker på treneren som den viktigste aktøren under møter;

*«Jeg synes det er viktigst at treneren klarer å forklare slik at spillerne skjønner det. Som trener må man være flink til å formidle slik at det blir enkelt å forstå hva som har vært bra og hva som kan gjøres bedre» (I4).*

Et interessant poeng, og i motsetning til studiet til Groom og kollegaer (2011), mener majoriteten av spillerne at dem selv har det største ansvaret med å få mest læringsutbytte fra VFB-møter. Av totalt åtte informanter, mener fem at spillerne er viktigst;

*«Spillerne [er viktigst], helt sikkert. Fordi treneren gjør oss bare bevisst, dem viser oss en situasjon også er det vi som skal tolke den og prøve å gå igjennom forskjellige måter å komme oss gjennom situasjonen» (I6). «En stor del omhandler at spillerne må være ivrig og ta imot feedback og forstå hva som blir sagt, være frampå og stille spørsmål» (I8).*

Samtidig peker også noen på at begge aktører, både at treneren og spillerne, sitter med ansvaret sammen;

*«Jeg synes begge to egentlig. Det er jo viktig for en trener å vise hva som skal gjøres. Men det er også viktig for spilleren å lære å se det selv, og kun få litt hjelp fra treneren hva som er riktig. Så jeg vil si at det er litt mer spilleren, som må se det selv. Selv om det er treneren som må lære bort sin kunnskap» (I5).*

Overordnet virker det likevel som kommunikasjon mellom trener og spiller er viktig for å oppnå effektiv læring. Kolb (2007) peker spesifikt på at «fryktløs» kommunikasjon mellom aktører er gunstig for å legge til rette for fremvekst av refleksive observasjoner fra konkrete erfaringer. Med «fryktløs» mener forskerne muligheten til å ha diskusjoner uten frykt for negative sosiale konsekvenser (e.g. redd for å si feil, redd for å bli latterliggjort). Spillerne i min studie er ganske tydelige når det kommer til hvordan kommunikasjon skjer under lagmøter. Samtlige påpeker hvordan det er et fåtall av spillerne som er muntlig aktive *«(...) det er de få, samme som tar ordet, også prøver treneren å få med noen flere» (I1), «(...) det er som oftest fem stykker som pleier å svare regelmessig, også er resten litt stille og følger med» (I5).*

Det er ifølge informantene flere kjennetegn ved spillerne som tar ordet mest, de fleste trekker frem alder, tid på laget og sosialisering som viktige faktorer;

*«Det er vel de som har spilt mest og er eldst på laget og har vært med lengst på laget. Det er de som står frem litt mer i gruppa, men også de som føler seg trygg i garderoben og føler seg godt sosialisert» (I1). «På laget er vi en stamme som er litt eldre, så det er som regel de eldste som tar litt tak» (I4).*

Andre mener at det også omhandler personlighet og det å være «ledertyper», som kan være uavhengig av alder *«De som snakker i møter er ledertyper» (I2), «De fleste av dem er eldre ja, men det er noen av de yngre som også snakker mye. Det handler mye om personlighet ...» (I6).* Når det kommer til spillere som oppfattes som ledertyper, peker en av spillerne på viktigheten av at noen av de eldre spillerne tar et større ansvar med å være forbilder, og at slike spillere sitter med et ekstra ansvar *«Det går litt på at man må stå som et forbilde for resten. Man skal være hyggelig, grei og inkluderende, men man må også være litt streng og vise for skapet skal stå» (I4).* I denne sammenheng peker Kolb (2007) hvordan det kan være fordelaktig å ha gode rollemodeller som gjenspeiler verdiene som er ønsket i klubben. Ettersom andre spillere vil kunne ta lærdom fra deres styrker og svakheter.

Trekker vi linjene tilbake til fryktløs kommunikasjon, kan et tema som virker å synliggjøres her være at et fåtall av spillerne, i stor grad de eldste, er de som klarer å kommunisere uten frykt. For flere av spillerne er likevel opplevelsen av VFB en annen. De fleste informantene rapporterer at et fåtall av spillerne er muntlig aktive, men at dem selv ikke velger å ta ordet i særlig grad, selv om de oppfatter treneren som en god tilrettelegger for diskusjon *«(...) han [treneren] vil at vi skal være med å forstå hva vi driver på med, at vi skal komme med innspill rundt «hva kunne du ha gjort», «hva kunne vi ha gjort», under ulike situasjoner» (I1).* Flere spillere opplever at det kan være utfordrende å ta ordet i en større forsamling, i frykt for negative sosiale konsekvenser som å bli latterliggjort, fryst ut eller at noen tror at man er, for å bruke I3s ord «bedre enn de andre»;

*«(...) at det blir tatt på en feil måte. At jeg ikke har kjent dem så lenge også skal jeg liksom være så mye bedre enn de andre» (I3). «Det er ei stor gruppe med mange folk, der noen kanskje er bedre enn andre, noen er nye og andre har vært med lenge, også er noen kanskje redd for hva andre synes om dem, bare flirer av dem hvis det er feil, så er det noen som takler det bedre enn andre» (I7).*

Noen synes også det er lite komfortabelt å få «en liten kommentar her og der» når man velger å ytre seg;

*«(...) når du skal si noe så føler du at du har rett, men kanskje noen andre mener noe annet, så da blir det litt sånn at dem tror du har feil også kanskje det kommer en liten kommentar her og der, selv om man har rett» (I6).*

For å oppnå effektiv læring understreker Kolb og Kolb (2009) viktigheten av en trygg diskusjonsatmosfære hvor medlemmene (spillerne) kan reflektere og snakke om opplevelsene sine sammen. Lag-møter kan likevel, ut fra spillernes opplevelse, skape negative psykologiske emosjoner som hindrer den trygge diskusjonsatmosfæren og dermed forhindrer læringsutbytte for mange. Vi kan også finne likhetstrekk i flere andre studier. En studie gjort av Magill og kollegaer (2017) i profesjonell kvinnefotball, peker på hvordan spillere unnlater å diskutere situasjoner på lag-møter i frykt for å «bli fryst ut», eller miste sosial status. Også det å være «åpenbart fornøyd» med egen innsats kan bli sett negativt på, ettersom spillerne opplevde at man kunne bli sett på som egoist eller en dårlig lagspiller. I studiet til Middlemas og Harwood (2018), som i likhet med min studie undersøkte opplevelsene til juniorspillere, kan man vise til funn hvor spillere opplevde blant annet stress og angst knyttet til VFB-møter. Hvor spillerne i liten grad ønsket å gi konstruktiv kritikk til hverandre og trenerne i frykt for de samme konsekvensene som ble nevnt i studiet til Magill og kollegaer (2017). I studien ble det også trukket frem hvordan trenerne bevisst valgte å kritisere spillere og bryte ned selvtilliten demmes, i den hensikt å bygge mentalt sterke individer. Dette studiet er gjort i England hvor treningskulturen kan oppleves som ulik på flere punkter enn i Norge, og hvor det å skape mentalt robuste spillere ofte er en høyere prioritet.

En naturlig konsekvens av at noen spillere er mer verbale enn andre, og at noen spillere ikke ønsker å ytre seg, vil kunne være at spillere får ulikt læringsutbytte – at de mest verbale spillerne lærer mer. Noen av spillerne er også inne på dette;

*«Ja det tror jeg absolutt [at de som er mer verbal lærer mer]. For da tør du å si meningen din, og når du får et svar på den tilbakemeldingen så hører den som prater mer etter. Så jeg tror de som prater mer får mer nytte av VFB» (I7). «(...) jeg tror man lærer mer når man er mer engasjert, frempå og interessert. Man får med seg mer, også i stedet for å lure på noe så spørres det oftere og man får oppklaring i det, og da lærer man kanskje noe ut av det» (I8).*

Selv spillerne som påpeker at dem selv er lite muntlig aktiv poengterer at det å være mer verbal under møter vil føre til økt læringsutbytte. Innen ELT er diskusjon viktig for å oppnå en optimal læringsprosess (Kolb & Kolb, 2009), og ved å være mer engasjert, frempå og interessert under tilbakemeldingsprosessen, vil flere dialoger oppstå mellom aktørene som ytrer seg. Spillerne påpeker også eksplisitt hvordan det å være mer muntlig aktiv fører til mer diskusjon «*Ja de [som er muntlig aktiv] får i hvert fall deltatt i diskusjonen og sagt sin mening, så jeg tror dem lærer mer ja enn de som kun observerer*» (I2) – og mer diskusjon vil kunne bygge en sterkere kobling mellom konkrete erfaringer og refleksjonene (Kolb, 1984). Samtidig kan man ikke undervurdere innflytelsen refleksive observasjoner har når det kommer til skapelse av ny kunnskap. En av de viktigste byggesteinene til erfaringsbasert læringsteori er nettopp observasjoner. For det å observere, enten gjennom video eller ved visualisering, hjelper den som lærer å komme i kontakt med sine egne erfaringer og gjør det mulig for dem å reflektere over situasjonene (Kolb, 2007). Studiet gjort av Groom og Cushion (2004) peker f.eks. på hvordan evnen til å reflektere over situasjoner er en av de viktigste faktorene som blir påvirket ved bruk av video. Dermed vil video som verktøy være svært behjelpelig når det kommer til å tydeliggjøre situasjoner, eller som Kristina Brümmer (2018, s. 364) sier det «*(...) [video] gjør spillet synlig i detaljer og aspekter som ellers er utilgjengelig*». Dette er også en mekanisme som kan gjøre det enklere for spillerne og treneren å tilegne seg erfaring gjennom abstrakte konsepter – noe jeg kommer tilbake til i neste delkapittel, «abstrakte konsepter».

For å gå litt tilbake til selve funnene i min studie er samtlige spillere enig i at de ønsker mer diskusjon mellom trener/spiller og spiller/spiller på lag-møtene «*Det kunne vært litt mer diskusjoner, slik at man hadde forstått ting bedre*» (I5). Samtidig vil det naturligvis kreve mer verbal aktivitet fra spillerne hvis flere diskusjoner skal kunne oppstå under lag-møter, et ansvar som i noen grad kan legges på treneren – ettersom det er han som har formidlingsansvaret under VFB-møtene (Groom et al., 2011). Spillerne uttrykker i denne sammenheng positivitet når det kommer til trenerens evne å legge til rette for diskusjon og refleksjon;

«*Treneren er ganske reflektert. Han vil at vi skal komme med forslag og spørsmål, han er veldig opptatt av at vi skal se selv, han vil vi skal komme frem til svaret selv før han sier det selv*» (I5). «*Han prøver å få oss til å reflektere og diskutere litt. Jeg synes han er flink til å få oss til å reflektere gjennom å se klipp og ikke bare forklare fra starten. For da blir vi ikke like bevisst på det hvis han bare står og snakker uten at vi får komme med noe innspill, så han er flink til å la oss diskutere*» (I7).



At treneren forsøker å legge til rette for diskusjon under lag-møter og ønsker å legge til rette for refleksjoner er ifølge Partington og kollegaer (2015) et tegn på en trener som er bevisst på egen trenerstrategi. I deres studie ble det undersøkt hvordan trenere endret sin atferd ved å observere seg selv på video over en periode på tre sesonger. Funnene viste at trenerne ble mer bevisste på egne praksiser, stilte flere åpne spørsmål til spillerne og minsket total mengde feedback. Lærdommen fra denne studien er at spillerne må få tid til å reflektere selv over egne erfaringer, fremfor å kun få instruksjoner. ELT peker spesifikt på viktigheten av refleksjon for at effektiv læring skal finne sted (Kolb, 1984), noe som vil bli neglisjert hvis spillerne får *for* mye verbal feedback (Magill, 1994; Magill og Anderson, 2014).

Samtidig, selv om spillerne er ganske samstemte i at treneren er flink til å legge til rette for diskusjoner og refleksjoner, peker dem på at det ofte er *for* mange tilbakemeldinger i form av instruksjoner og videoklipp – spesielt under lag-møter;

*«(...) både instruksjoner og mye klipp og mye som skulle vært forbedret å ta inn på en gang. Det hadde vært bedre og spredt det litt utover og ikke bare tatt alt på en gang» (I2). «Vi bruker kanskje litt for mange klipp under lag-møter, at kvaliteten går ned når det blir for mange klipp og for mange situasjoner og for mange fokusområder» (I8).*

Tid og midler kan selvsagt være en faktor som spiller inn når det kommer til hvor ofte man har møter, og videre hvor mange fokusområder man bør ha i hvert møte. Forslaget fra en av spillerne til eventuelle forbedringer er å gå mer i dybden på enkeltklipp og ha fokus på færre situasjoner *«(...) kanskje bedre å ta noen få klipp og ha fullt fokus på dem» (I8)*. Ifølge Magill (1994) er *for* mange tilbakemeldinger ofte en faktor som er med på å undergrave læringsutbyttet av feedback. Dette kan ha flere grunner. For det første vil det kunne hemme evnen spilleren har til å reflektere over situasjoner, ved at man får for lite tid til å tenke over ulike handlingsmønstre og eventuelle konsekvenser – en faktor som er særlig viktig for læring innenfor ELT (Kolb, 1984). For det andre vil for mange verbale tilbakemeldinger kunne gjøre at spillerne blir avhengig av den utvidede feedbacken som treneren gir. På den måten vil spilleren lære seg tilbakemeldingene som blir gitt, i stedet for å lære seg bestemte handlingsmønstre (Magill og Anderson, 2014). Problemet med dette er at individets kreativitet og forståelse av ulike situasjoner svekkes, og evnen til å ta gode valg vil neglisjeres. En av spillerne trekker eksplisitt frem utfordringer ved å få for mange tilbakemeldinger;

*«Hvis man går gjennom veldig mange videoklipp på møter, så kan det bli mye. For det er begrenset hvor mye vi kan ta inn og lære på den tiden vi har. At det blir for mange klipp og for mange fokusområder» (I8).*

Spillerne foretrekker også i stor grad å diskutere med andre spillere fremfor å kun få verbale instruksjoner. Innenfor ELT er refleksive observasjoner viktig for å skape kunnskap fra konkrete erfaringer (Kolb, 1984). Instruksjoner og diskusjoner er faktorer, eller metoder, som kan være med på å fremme læringsprosessen (Magill, 1994). Spillerne fikk spesifikt spørsmål rundt hvilken faktor dem opplevde ga dem best læringsutbytte – instruksjoner, diskusjoner eller observasjoner/refleksjon *«Kanskje det å reflektere og diskutere med andre [gir mest læringsutbytte]. Det er alltid greit å få delt sin mening om ting» (I2)*. Flere poengterer at det å «finne en løsning sammen» er en god metode for læring – noe som kan være ekstra fremmede ettersom fotball er en lagidrett *«(...) å diskutere med andre er aller viktigst. For det er jo de andre du spiller fotball med, du skal jo kjenne dem og de skal kjenne deg» (I7)*. En annen spiller følger dette opp med å si at *«Det er en blanding mellom å diskutere og reflektere og komme fram til en løsning sammen [som er viktigst]. Om det er diskusjon med trener eller med spillerne er det samme, så lenge man får reflektert over det» (I4)*. Spiller I4 påpeker i tråd med Kolb (1984) at det er selve refleksjonen som er viktigst, uavhengig om denne oppstår i form av diskusjon med spiller eller trener. Samtidig trekker andre også frem viktigheten av å ha en balanse mellom instruksjoner og diskusjoner for å oppnå mest mulig læring *«Alt går egentlig fint for meg. Jeg liker instruksjoner, men også å diskutere, hvorfor er det dårlig, hvordan ble det dårlig og hvordan kunne det blitt bedre, se flere alternative løsninger» (I3)*. Kobler vi dette til ELT og UFT vil det være naturlig å poengtere at en blanding mellom forskjellige refleksjonsmetoder – instruksjon, diskusjon og observasjon, vil være optimalt med tanke på et effektivt læringsutbytte (Buchanan & Wang, 2012; Magill, 1994). Hvor mye tilrettelegging av hver faktor som vil være den beste metoden for effektiv læring er ikke et spørsmål som er innenfor rammene til dette studiet, men kan være et interessant spørsmål for fremtidige studier. Spesielt siden læringsteori er et lite benyttet perspektiv innenfor fagfeltet (Mackenzie & Cushion, 2013).

Tilknyttet komplikasjonen med ulikt læringsutbytte for spillerne under lag-møter, kommer spillerne frem med flere forslag til hvordan det kan legges til rette for mer diskusjon og refleksjon under møtene. De fleste spillerne ønsker å eksperimentere med en litt annen struktur i noen lag-møter, hvor det blir lagt til rette for diskusjonsgrupper – f.eks. i form av lagdeler eller to-og-to, tre-og-tre *«(...) du kan for eksempel ha to spillere i samme posisjon, og*

*at dem diskuterer sammen hva som burde gjøres [i ulike situasjoner]» (I4). Det blir påpekt at dette er en struktur som laget har vært inne på «[Vi] jobber av og til i grupper – og det fungerer bra» (I8), men som det ønskes mer av fordi «(...) da blir det mer diskusjon og refleksjon fra spillerne» (I4). En av spillerne påpeker også at det kan være fint å diskutere klipp fra topp internasjonal fotball i grupper delt opp i lagdeler;*

*«(...) det kunne vært en god ide faktisk [å diskutere i lagdeler], for da blir det mer konkret på din lagdel, og ikke bare hele laget. Så du blir mer obs på akkurat hva du skal gjøre og hva spillere i verdenstoppene som spiller i din posisjon gjør» (I6).*

Det ville vært interessant og undersøkt hvilket læringsutbytte spillerne hadde fått av å diskutere mer i små grupper sammenlignet med å diskutere og motta instruksjoner i plenum. Tar man utgangspunkt i ELT og spillernes opplevelse av denne typen struktur, vil det være naturlig å anta at diskusjoner i grupper vil være fremmende for refleksjon og læring.

### **Individuelle Møter**

I denne sammenheng defineres individuelle møter som et strukturert en-til-en-møte mellom spiller og trener, hvor fokuset omhandler aspekter som forsøker å forbedre spillerens ferdighets- og prestasjonsutvikling. Disse møtene forekommer omtrent tre ganger per sesong, altså mye sjeldnere enn lag-møtene «(...) vi har individuelle møter omtrent en gang hvert halvår, der man går inn og ser på konkrete ting som man for eksempel har øvd på, så kan man se om man har forbedret seg på det» (I2). I likhet med egenrefleksjon, nevner også noen av spillerne at enkeltspillere får mer individuell oppfølging enn andre tilknyttet en-til-en møter «Det er noen få som har noen flere en-til-en møter» (I2). Hvorvidt dette er strukturerte møter eller uformelle samtaler er uvisst, men det tyder likevel på at enkelte spillere prioriteres i større grad enn andre, noe spiller I4 er inne på «De som er viktigst får kanskje litt mer [oppfølging] enn andre» (I4). Dette vil ifølge Booroff og kollegaer (2016) være et naturlig fenomen, ettersom trenerne og klubben ønsker å øke sannsynligheten for at de beste spillerne utvikler seg til seniornivå – et moment som ofte er hovedfokuset når det kommer til utvikling av unge spillere (Williams et al., 2020).

Da spillerne fikk spørsmål knyttet til individuelle møter, ble kommunikasjon, i likhet med lag-møter, også et sentralt tema. Samtlige spillere, med ett unntak, ga tilbakemelding om at de er mer muntlig aktiv på individuelle møter sammenlignet med lag-møter. Dette begrunnes i stor grad med at fokuset blir på seg selv som enkeltspiller og ikke på laget og lagets taktiske

struktur som helhet «(...) da handler det mest om meg selv [på individuelle møter], også under lag-møter kan det være situasjoner der jeg ikke er med, så da lar jeg de som er med i situasjonen svare» (I7). I likhet med spiller I7 som påpeker at man i noen grad «forventer» at spillere som er involvert i situasjoner på lag-møter skal ta ordet, påpeker spiller I8 at man ofte tenker at «andre har tenkt å si noe» «På lag-møter tenker man vel at alle andre har tenkt å si noe, mens på individuelle møter så er det jo bare jeg og treneren, så da er det enklere å få sagt alt man tenker» (I8). Disse utsagnene kan kobles til studiet gjort av Magill og kollegaer (2017) som påpekte at spillere ofte har en atferd som gjenspeiler hva andre forventer av dem. F.eks. hvis andre forventer at du er en person som ofte tar ordet i plenum, vil du også oftere være mer tilbøyelig for å være muntlig aktiv. Samtidig, hvis personer forventer at du ikke er verbalt aktiv, kan det være mer utfordrende å ta ordet. Spillerne påpeker at «Det er enklere å komme til ordet en-til-en, enn hvis man er hele laget» (I8). Ut fra dette vil det være naturlig å anta at mer refleksjon vil kunne forekomme for enkeltindividet på individuelle møter sammenlignet med lag-møter. Dette gjenspeiler seg også i tilbakemeldingene som ble tatt opp i analysekapittelet, hvor flesteparten av spillerne rapporterte at de foretrekker individuelle møter fremfor lag-møter for personlig utvikling. Det kan også tenkes at ettersom flere spillere føler seg mer komfortable under individuelle møter, vil dette kunne være en grunn til at dem foretrekker denne strukturen. Samtidig kan det være naturlig å anta at hvis flere spillere hadde følt seg komfortabel med å ytre seg under lag-møter, og at miljøet hadde vært en utopi for «fryktløs kommunikasjon» (Kolb, 2007), kunne dette vært en mer foretrukket struktur.

Ettersom fokuset på enkeltspilleren, både med tanke på tekniske-, taktiske- og mentale ferdigheter blir mer konsentrert på individuelle møter, vil det være grunnlag for å anta at mer læring potensielt kan oppstå i slike situasjoner. Likevel, som spillerne, og som Magill (1994) er inne på, er det viktig at ikke *for* mange tilbakemeldinger blir gitt på en gang. Derfor vil det kunne være naturlig at individuelle møter ikke behøver å forekomme veldig ofte for at det skal kunne legge til rette for effektiv læring. Frekvensen mellom individuelle møter og lag-møter er ulik, men utbytte kan likevel bli det samme fordi individuell læring er mye mer konsentrert sammenlignet med lag-læringen. Representanter i klubben påpeker også viktigheten av at spillerne tar ansvar for egen læring, og at individuelle møter i stor grad handler om å skape bevissthet rundt enkeltspilleres styrker, svakheter og hva som må jobbes videre med. Dette vil ifølge Magill (1994) og Schmidt og Lee (2011) være gunstig for læring. Fordi en økt bevissthet rundt hva som er ønsket resultat av en atferd (kunnskap om resultat), og økt bevissthet om hvordan denne atferden skal oppnås (kunnskap om utførelse), er sentrale grunnsteiner for at læring skal kunne skje. Samtidig er også ressurser en viktig faktor som må tas med i betraktning

når man snakker om individuelle møter, siden denne formen for organisering vil kreve mye mer tid sammenlignet med lag-møter. Dermed er lag nødt til å finne en balanse hvor tilstrekkelig KP og KR blir oppfylt, men hvor det samtidig ikke krever så mye ressurser at det går ut over andre elementer knyttet til ferdighetsutviklingen.

### 5.3 Abstrakt Konseptualisering

Neste modus i ELT-modellen er abstrakt konseptualisering, og er i likhet med konkrete erfaringer en form for *tilegnelse* av erfaring (Kolb, 1984). Refleksjonene som er gjort under *refleksive observasjoner* assimileres og destilleres til abstrakte konsepter hvor nye implikasjoner for handling kan ta utgangspunkt. Prosessen med å skape abstrakte konsepter vil kunne defineres som prosessen å *tenke* – altså å skape ideer og teorier rundt erfaringene og refleksjonene man har gjort tidligere (Kolb, 2007). I likhet med refleksive observasjoner vil abstrakte konsepter være et sentralt element når det kommer til VFB. For det er i selve VFB-møtene den største delen av tenkingen skjer – hvor treneren og spillerne sammen forsøker å få en felles forståelse av taktiske mønster, spill og motspill. Derfor vil også dette underkapittelet i stor grad omhandle de relasjonelle faktorene som oppstår innenfor møtene. Jeg vil ikke i like stor grad skille mellom lag-møter, individuelle møter og egenrefleksjon i denne sammenheng ettersom dette allerede er godt gjort rede for. Likevel vil interaksjonen mellom treneren og spillerne fortsatt være et sentralt element som påvirker spillernes evne til å tilegne seg erfaring gjennom AK.

Abstrakt konseptualisering er prosessen med å forstå hva som har skjedd, og innebærer å tolke hendelsene og forstå forholdet mellom dem. På dette stadiet kan man sammenligne tidligere erfaringer og refleksjoner med teorier og strukturer man allerede vet om, ideer fra andre, fra tidligere observasjoner eller fra annen kunnskap man allerede har utviklet (Kolb, 1984). Ifølge spillerne har treneren og videoklipp en særlig viktig rolle når det kommer til deres evne til å konseptualisere «*Videoklipp gjør at man forstår spillet bedre fremfor hvis det bare hadde vært tegnet ...*» (I8). «*Og hvis han i tillegg forklarer det, er det jo nesten umulig å ikke få det med seg*» (I6). Sammen skaper feedback og videoklipp en god forståelse for hva og hvordan ulike handlinger skal utføres. Dette gjør at individet, i likhet med KE, *tilegner* seg en ny erfaring av et fenomen, men at tilegnelsen ikke skjer fysisk «her og nå», men heller intellektuelt, gjennom tanker og skapelsen av nye teorier. Hvis individet bruker disse nye teoriene og velger å reflektere over dem for å *transformere* sin nye forståelse til ny kunnskap, defineres dette som assimilerende kunnskap (Kolb & Kolb, 2007). I tillegg til at spillerne

trekker frem treneren og videoklipp som viktige faktorer for effektiv konseptualisering, beskriver dem også på hvilken måte treneren legger til rette for tanker og teorier «*Han [treneren] er direkte og har tydelige klipp for å vise hva han mener, også har vi diskusjoner slik at vi kan resonere oss frem, det hjelper veldig*» (I4). Spiller I4 trekker her frem flere interessante poenger. For det første viktigheten av at treneren er konkret og har klipp som tydelig er koblet til feedbacken som gis.

Konkrete tilbakemeldinger er ifølge Magill (1994) og Magill og Anderson (2014) svært viktig hvis feedback skal fungere som et effektivt verktøy for læring. Ettersom eksplisitte, tydelige tilbakemeldinger vil skape mindre rom for misforståelser. For det andre peker spiller I4 på diskusjoner som en sentral faktor. Hvor samtaler med treneren og de andre spillerne hjelper med å skape en bedre forståelse, og gjør samtidig at man resonerer seg frem til ulike løsninger. Man kan anta at dette er et viktig moment, særlig innenfor lagidrett – hvor en felles forståelse av spill og taktiske strukturer vil være fremmende for lagets ferdigheter og prestasjoner. Dette bygger også opp under faktorer jeg har vært inne på under refleksive observasjoner, hvor diskusjon blir trukket frem som et viktig grunnlag for effektiv læring (Kolb, 1984; Kolb & Kolb, 2009). Sistnevnte virker derfor å være et poeng som gjennomsyrrer flere elementer i læringsprosessen, og ikke bare er avgjørende innenfor enkelte moduser. Spillerne trekker nemlig her også frem konkrete opplevelser, hvor mange mener at de spillerne som er mer muntlig aktiv også vil kunne oppnå bedre læringsutbytte «*De [som er mer muntlig aktiv] har på en måte sine egne teorier som de putter ut, og får vist sitt synspunkt*» (I5). Poenget som spiller I5 trekker frem er at spillerne som er mer verbale, får ytret sitt synspunkt oftere og som en konsekvens av dette skape en bedre forståelse av sine egne teorier.

Dette er et godt eksempel på kunnskapsskapelse hvor individet har tilegnet seg erfaringer (i.e. teorier) som man transformerer gjennom diskusjon og refleksjon, et fenomen som innen ELT betegnes som assimilierende kunnskap (Kolb, 1984). De som er mer verbale vil dermed gjøre denne formen for læring mer effektivt. Også spiller I4 er innom dette poenget «*(...) hvis du blir spurt ut tror jeg du lærer mer, fordi da går det mer tanker oppe i hodet*» (I4). Ut fra dette impliserer han at spillerne som er mer verbale også får mer spørsmål i fra treneren, noe han også konkret trekker frem «*(...) han [treneren] bruker ikke å sette folk opp i en vanskelig situasjon hvis dem prater lite. Han spør oftere de han vet er trygg på å ta ordet*» (I4). Dette er et interessant poeng ettersom det ubevisst kan forsterke den allerede eksisterende skjevheten i hvem som oppnår mest effektiv læring under VFB-møter. Fordi, hvis vi antar at de som er mer muntlig aktiv også opplever en mer effektiv læring – vil trenerens atferd med å legge enda mer til rette for muntlig aktivitet for disse spillerne, skape større avstand i

læringsutbytte mellom spillerne. Hvorvidt dette er en reell effekt eller ikke er likevel uvisst, men vil være naturlig å kunne anta.

Kolb (2007) trekker på den andre siden også frem noen spesifikke fordeler med AK som både trenere og spillere bør være bevisst på. I første omgang er det viktig at prosessen rundt å skape abstrakte konsepter bør forekomme kun etter spillerne har blitt presentert konkrete illustrasjoner av seg selv (i.e. videoklipp). Fordelen med å strukturere AK på denne måten er todelt; (1) spillerne har lettere for å konseptualisere abstraksjoner fra konkrete kontekster – noe spillerne også selv har trukket frem som et viktig poeng, og (2) slike kontekster gir spillerne større motivasjon til å tenke og skape teorier. Spiller I8 beskriver dette på en god måte «*Jeg tror det hadde vært litt vanskeligere [å konseptualisere uten video], har gjort det tidligere, men det har ikke gitt et like tydelig bilde og kan kanskje være mer forvirrende*» (I8). Med tanke på fordel nummer to så trekker spiller I2 frem et motiv som kan gjøre det enklere å konseptualisere – nemlig å observere situasjoner der man selv er delaktig i hendelsen, eller situasjoner man spesielt har lagt merke til «*Det er kanskje situasjoner som jeg selv har lagt merke til, da er det enklere å huske hva som skjedde*» (I7). Dette kan være et fenomen som i større grad oppstår under individuelle møter og ved egenrefleksjon, siden hensiktene bak disse formene for VFB vil være å fokusere på seg selv som spiller. Dette viser viktigheten av konkrete erfaringer for at mer effektiv læring skal kunne oppstå (Kolb, 1984). Man vil i disse sammenhengene spesifikt observere sine egne handlinger, og kan derfor være en av grunnene til at individuelle møter er den mest foretrukne formen for VFB. For som Kolb (2007) trekker frem, vil kontekster som er konkrete for individet skape større motivasjon for nye teorier – og i situasjoner der man selv er involvert kan antas å være settinger man opplever som mer konkrete. Likevel, selv om noen hendelser og situasjoner i varierende grad vil være relevant til enkeltspilleres subjektive erfaringer, er det viktig at man skaper seg flere referanser og ikke begrenser konseptualiseringen til bare én kilde (i.e. lag-møter og individuelle møter bør utfylle hverandre).

#### **5.4 Aktiv Eksperimentering**

Aktiv eksperimentering er den siste modusen i ELT-modellen, og kan i likhet med refleksive observasjoner beskrives som en metode for å *transformere* tilegnede erfaringer til ny kunnskap. Likevel, i motsetning til RO, kan AE beskrives som prosessen med å aktivt teste ut nye teorier og konsepter i praksis (i.e. handle, gjøre) – som igjen blir grunnlaget for nye «her-og-nå»/konkrete erfaringer. Når individet har tilegnet seg erfaring gjennom abstrakte konsepter, og transformerer disse gjennom aktive eksperimenter – forekommer ny kunnskap definert som

*konvergerende kunnskap* (Kolb, 1984). Når man er kommet til denne delen av læringsprosessen skal spillerne begynne å summere hva man har lært fra de tidligere fasene. Hvilke nye personlige innsikter og praktiske leksjoner har man lært om hvordan man mer effektivt kan håndtere ulike situasjoner. Disse nye innsiktene blir grunnlaget for den aktive eksperimenteringen som skal finne sted på treningsfeltet eller i kamp. Det bør være en klar sammenheng mellom handlingstrinnene og konseptene som har blitt skapt under VFB-møtene. Hvis teoriene man har diskutert gir en opplevelse av forbedret prestasjon og forbedrede ferdigheter, oppfordrer man spillerne til å innlemme disse i fremtidig aktiviteter (Kolb, 2007). I denne sammenheng vil det være gunstig for spillerne å ha kunnskap om hvilket resultat som er ønskelig basert på utført atferd, og hvordan handlinger skal utføres (KR og KP) (Schmidt & Lee, 2011) – noe jeg vil trekke fram i dette delkapittelet.

Spillerne i min studie har ulike formeninger om AE er en del av læringsprosessen som blir lagt vekt på i deres treningshverdag;

*«(...) vi kan f.eks. sette opp hvordan vi sto i et angrep, også gå igjennom det rolig hvordan vi kunne ha løst den situasjonen bedre» (I1). «Vil ikke si vi gjør det så mye. Kanskje det blir nevnt «at slik vi så i klippet ...», men ikke at vi setter opp konkrete situasjoner» (I8).*

Spillerne jeg intervjuet senest i datainnsamlingsfasen var mest tydelig på at AE er en type praksis som i liten grad blir gjort i klubben, mens spillerne som ble intervjuet tidlig i større grad mente at dette ble gjort i noen grad. Dette kan ha med at jeg som forsker, etter noen intervjuer, klarte å være mer beskrivende rundt hva aktiv eksperimentering egentlig innebærer; at man aktivt tester ut konkrete teorier på treningsfeltet, som man har skapt i VFB-møter. Dermed vil det være naturlig å anta at dette er en type læringsteknikk som kan benyttes mer i klubben. Noen spillere peker i denne sammenheng på at dem i størst grad bruker video til å undersøke hva dem har gjort i fortid, og ikke motsatt, hvor dem bruker aktiv eksperimentering for å teste ut konsepter man har kommet frem til under VFB *«(...) vi har noe rolletrening, men det er kanskje litt motsatt, at vi ser igjennom på video hva vi har gjort på trening» (I5)* – som innen ELT kan forstås som prosessen hvor man går fra konkrete erfaringer til refleksive observasjoner. Noen av spillerne beskriver prosessen som mer generell, hvor man eksempelvis etter en dårlig kamp fokuserer mer på enkelte hendelser i tiden etter;



«Jeg føler ikke vi har gjort akkurat det nei [aktivt eksperimentert etter VFB], men det er hvis vi ser at det er noe vi har gjort dårlig i en kamp, så prøver vi å ha fokus på det på treningen, men ikke spesifikke situasjoner nei» (I7).

For at aktiv eksperimentering effektivt skal implementeres i læringsprosessen peker Kolb (2007) på tre viktige steg: (1) Ved å projisere, eller planlegge, fremtidige aktiviteter. Der man ser for seg hvordan ideer skal implementeres (e.g. hvordan skal man skaffe seg bedre tid/rom). (2) Hvor eksisterer denne situasjonen (på banen)? Vil handlingen man skal fokusere på være spesifikk på enkelte deler av fotballbanen, eller vil den gjelde overalt? (3) Spillerne bør forestille seg det endelige resultatet av «eksperimentet». Hvordan blir situasjonen (bedre) hvis man oppnår det ønskede målet? Ved å fokusere på disse tre punktene, vil spillerne bli tvunget til å se hvordan deres egne handlinger får konsekvenser for helheten (i.e. for laget), og de tvinges til å avklare de implisitte antakelsene og verdiene som styrer deres subjektive meninger.

#### **5.4.1 Kunnskap om Resultat og Kunnskap om Utførelse**

I denne sammenheng ønsker jeg igjen å trekke frem de to kategoriene av utvidet feedback; *kunnskap om resultat* og *kunnskap om utførelse*. Disse vil kunne spille en essensiell rolle knyttet opp mot læring som prosess og aktiv eksperimentering. Poenget med utvidet feedback er å gi spillerne komplementære tilbakemeldinger til deres egen oppfattelse (i.e. iboende feedback) av handlinger og aktiviteter. Innen ELT, når man går fra å skape ideer og teorier, til å aktivt teste disse ut på treningsfeltet, vil det være gunstig for utøveren å ha ideer om hvordan og hvorfor ulike handlinger skal gjennomføres (Kolb, 1984; Magill, 1994; Schmidt & Lee, 2011). Kunnskap om resultat er ifølge Adams (1971) en forutsetning som må være oppfylt for at ferdighetsutvikling skal finne sted – individet må altså vite *hvorfor* en handling skal utføres. På den måten vil ønsket atferd fra treneren gi mer mening for spilleren, og kan skape større motivasjon ettersom tilbakemeldingene gir spillerne mer kontekst (Kolb, 2007). I tillegg argumenterer Schmidt (1989) for at kunnskap om utførelse også kan knyttes til læring av ferdigheter – ettersom dette er tilbakemeldinger som refererer direkte til *hvordan* en handling skal utføres, som i flere tilfeller vil kunne være en forutsetning for å oppnå ønsket resultat. Magill (1994) peker også på hvordan effektiv feedback krever en kombinasjon av både KR og KP – selv om feedback ikke alltid er nødvendig for læring, vil en kombinasjon av disse to i de fleste situasjoner være optimalt. Hvilket fokus som er mest fordelaktig er ifølge Magill og Anderson (2014) likevel uvisst, men variasjon i måten treneren gir feedback på vil minske sannsynligheten for at spillerne blir avhengig av tilbakemeldingene (Buchanan & Wang, 2012).

Spillerne i min studie ble spurt hvorvidt fokuset i deres treningshverdag lå på KR eller KP, noe som ga ulike svar. De fleste spillerne opplever at treneren har fokus på utførelsen av handlinger (KP) «Fokuset er på en måte hva man kunne gjort annerledes og hva man burde gjort annerledes, i stedet for hva man ender opp med» (I2). «(...) mest på hvordan. Hvor er rommet, hvor skal vi spillet, hva skal vi gjøre i ulike situasjoner» (I5), mens et par av spillerne opplever at fokuset ligger mer på resultatet av handlinger «Hvorfor [KR]. I hvert fall for min del (...)» (I6). De fleste spillerne, selv om de opplever at fokuset er mer på KP enn på KR, opplever at treneren klarer å ha en god blanding. En av spillerne peker likevel spesifikt på at fokuset på «outcome» vil være avgjørende for at instruksjoner skal gi mening «(...) det er viktig å ha med hvorfor [KR], slik at det blir mer sammenheng» (I8). Han følger dette opp med et ønske om at nettopp KR skal bli et større fokus i treningshverdagen «(...) det kunne blitt forklart hvorfor vi gjør ting oftere, slik at man forstår hele bildet bedre» (I8), som også blir underbygget av en annen spiller;

*«Det er vel viktig å vite hvorfor vi gjør ting, så det er kanskje det som er viktigst hvis man skal velge [mellom KP og KR]. Fordi hvis man ikke vet hvorfor man skal gjøre det, så mister man kanskje fokus for å gjøre ting» (I4).*

Dette kan være et interessant poeng i seg selv, at noen spillere mener KR er nødvendig for at instruksjoner skal «gi mening». Dette kan på mange måter tolkes som at KR er en nødvendig faktor for noen spillere for at læring skal kunne skje effektivt. Magill (1994) peker på at KR spiller en viktigere rolle for utøvere med et lavere ferdighetsnivå, samtidig trekker han ikke frem viktigheten av fokuset på «outcome» for spillere med et høyt ferdighetsnivå. For å bygge videre på Magills antakelser med funn gjort i dette studiet, kan det være naturlig å tro at spillere krever en form for resultat eller «ønsket slutttilstand» hvis læring skal kunne foregå effektivt. Et annet interessant poeng er at en av spillerne velger å nyansere mellom posisjoner når det kommer til hvorvidt KP og KR er viktigst;

*«(...) jeg synes det er greit å ha mye frihet som angrepsspiller, at man i mindre grad følger mønster, «den pasningen skal du slå da», «du skal ikke dribble da» på en måte. Det er mer frihet som angrepsspiller (...) fordi angrepsspillere har litt mer råd til å miste ballen, mens som forsvarsspiller må man spille mer på det sikre, fordi da har man ikke sikring bak seg» (I6).*

Spiller I6 mener med dette utsagnet at angrepsspillere i større grad bør få utvidet feedback i form av hvordan handlinger skal utføres (KP), ettersom han opplever at dette vil gi mer frihet – noe som kan være viktig med tanke på kreativ tenkning på siste tredelen av banen. Samtidig påpeker han at forsvarsspillere i større grad bør få utvidet feedback i form av resultat av handlinger (KR), ettersom det er viktigere for dem å vite på forhånd hvilke handlinger dem skal gjøre, slik at risikoen for å gjøre feil minimeres. Dette er et interessant poeng i seg selv som kobler KP til mer kreativ frihet og KR til mindre kreativ frihet. Samtidig skal det sies at den moderne fotballen krever i større grad spillere som kan spille seg ut fra egen seksten-meter, noe som vil kreve at også forsvarsspillere har evnen til å tenke nytt og finne kreative løsninger. Likevel, et interessant utgangspunkt for videre forskning vil kunne være effekten KP og KR har på kreativ tenkning og problemløsning knyttet til fotball eller andre idretter. Vil det være noen signifikant forskjell?

#### **5.4.2 Effektiviteten av Aktiv Eksperimentering**

Hvorvidt aktiv eksperimentering er en effektiv komponent i læringsprosessen er innenfor denne konteksten vanskelig å finne tydelige svar på, ettersom klubben ikke fokuserer spesifikt på dette, i tillegg til at ingen andre studier har beskrevet AK som et viktig fenomen innen VFB. Fokuset til tidligere forskning har i størst grad omhandlet spillernes opplevelser i selve VFB-møtene knyttet opp mot hendelser som allerede har skjedd. Hvor det ikke har vært fokus på hvordan video kan brukes som et verktøy for å forbedre hvordan situasjoner skal håndteres i fremtiden. En interessant implikasjon for videre forskning. I min studie har samtlige åtte spillere en formening om at aktiv eksperimentering er noe som bør implementeres i klubben i større grad;

*«Ja jeg synes det [bør aktivt eksperimentere mer]. Hvis det er noe spesifikt vi slipper inn mål på, da bør vi ta den situasjonen å sette den inn på trening slik at vi får øvd slik at det ikke skjer igjen. At vi terper på det å få det til å bli bra» (I3). «Absolutt, da får man iscenesatt det mer, enn bare å se det på klipp, så kanskje enklere å forstå det når man får det ut på feltet» (I8).*

Kolb (2007) peker på hvordan AE er en viktig del av en effektiv læringsprosess for å skape gode koblinger mellom refleksjon, teorier og ny læring, noe også spiller I8 er inne på, som påpeker at handlinger blir mer integrert hvis man fysisk øver på dem i tillegg til å

reflektere «*Det er enklere å se og gjøre ting i praksis, enn å bare se for seg hvordan man skal gjøre ting, så blir det mer integrert*» (I8).

Spillerne begrunner sitt ønske for mer aktiv eksperimentering med at det skaffer dem mer konkrete erfaringer knyttet til enkeltsituasjoner – som i tråd med ELT er en viktig hensikt bak eksperimenteringen;

«*(...) det er jo veldig enkelt å se på video hva du gjør feil, og hva som er rett. Når man er på banen, får man litt mer fatning eller bedre forståelse for hva man kan gjøre bedre*» (I1).  
«*(...) da blir du mer bevisst på hvordan du kan løse situasjonen neste gang, man blir mer kjent med den. Det er jo noe annet å gjøre det med ballen, enn å bare se på video. Video gjør deg jo bevisst på det, men det er noe annet når man gjennomfører det på feltet. Man får mer erfaring med det*» (I7).

Utsagnet til de to spillerne beskriver hele læringsprosessen på en god måte, hvordan man går fra erfaringer, til refleksjon og nye konsepter, tilbake til nye erfaringer. Spiller I2 og I4 trekker også frem hvordan aktiv eksperimentering er med på å gi konsepter «mer mening», i form av at man i større grad får en opplevelse av hvordan og hvorfor man skal utføre ulike handlinger «*Det blir mer reelt, i stedet for bare å se på en skjerm. Føler at ting vi øver på der gir litt mer mening*» (I2), i tillegg til at man fordyper seg i enkelte situasjoner «*Fordi da vet du hva fokuset er, og man fordyper seg mer i det*» (I4).

## 6.0 Oppsummering

Fokuset i dette studiet har vært å undersøke to forskningsspørsmål knyttet til bruken av *videofeedback* i norsk herrefotball; (1) *Hvilke opplevelser og erfaringer har unge spillere i norsk herrefotball knyttet til bruken av VFB?* og (2) *Sett i lys av erfaringsbasert læringsteori og utvidet feedbackteori, hvordan kan videofeedback påvirke læring som prosess, samt ferdighets- og prestasjonsutvikling hos unge spillere i norsk herrefotball?* Datamaterialet ble generert gjennom et case-design, hvor åtte spillere fra ett rekruttlag til én Eliteserielubb i Norge ble intervjuet.

Tidligere forskning har i stor grad vært beskrivelser av hvordan VFB blir benyttet i en fotballkontekst, hvor generelle opplevelser fra trenere og spillere har blitt trukket frem (Brümmer, 2018; Wright et al., 2016), og hvor *læring* ofte blir nevnt som en viktig faktor for ferdighets- og prestasjonsutvikling (Booroff, 2016; Groom & Cushion, 2004). Likevel er det rettet minimalt med oppmerksomhet mot hvordan spillere faktisk opplever læring i en VFB-kontekst (Groom et al., 2011; Middlemas & Harwood, 2018), og ingen studier har eksplisitt undersøkt spillernes opplevelse av VFB fra et læringsteoretisk perspektiv. Forskingen har også tydelige mangler når det kommer til bruk av feedbackteori, og hvordan feedback kan brukes som et effektivt verktøy for evaluering (Mackenzie & Cushion, 2013). Dermed, for å skape en bedre forståelse av implikasjonene knyttet til bruken av VFB og læring, har det vært hensiktsmessig å ta i bruk læringsteori og feedbackteori for å beskrive spilleres erfaring, opplevelser og utbytte av verktøyet. To faktorer gjorde det hensiktsmessig å formulere problemstillingene slik de er presentert ovenfor; (1) det finnes ingen forskning som beskriver unge spilleres opplevelser og erfaring knyttet til VFB i norsk fotball, (2) læringsteori og feedbackteori har ikke blitt benyttet konkret for å beskrive hvordan VFB kan påvirke læring som prosess. I denne sammenheng ble Kolbs (1984) forståelse av erfaringsbasert læringsteori, og Schmidt og Lee (2011), Magill (1994) og Magill og Anderson (2014) sin beskrivelse av utvidet feedbackteori benyttet til å besvare forskningsspørsmålene – med særlig fokus på spørsmål to.

Når det kommer til besvarelsen av problemstillingene, valgte jeg to ulike strategier. Forskningsspørsmål 1 ble besvart gjennom en induktiv beskrivelse av spillernes opplevelse knyttet til bruken av VFB i treningshverdagen – som i hovedsak ble drøftet i analysekapittelet. Hensikten med dette var å få frem spillernes «sanne» opplevelse knyttet til videoverktøyet, med minimal påvirkning fra teoretiske perspektiver. Her ble det lagt frem tre elementer som er med på å beskrive VFB overordnet; (1) Bruk av VFB, (2) Hensikt med VFB og (3) Utbytte ved bruk

av VFB. *Bruk* av VFB beskriver hvordan VFB blir benyttet på ulike måter i klubben, hvor det i hovedsak trekkes frem tre ulike arenaer for refleksjon; lag-møter, individuelle møter og egenrefleksjon. Hvor individuelle møter kan argumenteres for å være den strukturen som innebærer mest «konsentrert» læring, men som også krever mer ressurser. Med tanke på *hensikt*, blir VFB beskrevet som et verktøy som benyttes for å bevisstgjøre spillere og trenere på ulike situasjoner, og gir en mulighet til å skape økt taktisk forståelse og identitet i laget – et funn som er i tråd med tidligere studier (Brümmer, 2018). Hensikten bak lag-møter og individuelle møter er noe ulikt, hvor lag-møter i stor grad fokuserer på lagtaktiske elementer som struktur, offensivt press og defensiv posisjonering – og hvor individuelle møter belyser enkeltspillerens oppgaver og fokus for en periode fremover. Spillerne trekker likevel frem at taktiske fokusområder er hovedhensikten med VFB. Dette kan vi koble direkte til spillernes opplevelse av videofeedbacks *utbytte*. Her blir taktiske ferdigheter som posisjonering og evnen til å ta riktige valg trukket frem som de mest påvirkede ferdighetene. Det blir også påpekt at VFB kan ha en positiv påvirkning på psykologiske evner som selvtillit og stressmestring, men at disse også kan bli negativt påvirket hvis spillere ofte får se klipp av seg selv gjøre feil under (lag)-møter. Tekniske ferdigheter blir trukket frem som minst påvirket av VFB, men at videofeedback også kan benyttes til å evaluere ulike teknikker som kroppsstilling og skuddteknikk.

Forskningsspørsmål 2 ble i hovedsak drøftet i diskusjonskapittelet, hvor jeg valgte å følge strukturen til Kolbs (1984) ELT-modell, ved å dele kapittelet inn i *konkrete erfaringer*, *refleksive observasjoner*, *abstrakt konseptualisering* og *aktiv eksperimentering*. Funnene i denne studien har gjort det tydelig hvordan VFB kan beskrives som en læringsprosess, som ikke kun omhandler selve videofeedback-øktene, men også omhandler konteksten før og etter møtene.

*Konkrete erfaringer* kan defineres som utgangspunktet for VFB-øktene. Dette vil være stadiet før selve videofeedback-møtene finner sted, og er de konkrete handlingene og aktivitetene som utføres, enten på trening eller i kamp. For å få mest mulig utbytte av læringsprosessen er det ifølge Kolb (1984) viktig at erfaringene spillerne skaffer seg er utfyllende og fanger opp flest mulig aspekter ved aktiviteten. Det er også viktig at spillernes erfaringer blir validerte og ikke neglisjert til fordel for videoklippenes maktposisjon (Brümmer, 2018). Treneren har i denne sammenheng et stort ansvar med å tilpasse tilbakemeldingene slik at spillerne ikke blir *for* avhengige av feedback og dermed neglisjerer læringsutbyttet. Dette kan forhindres ved å gi varierende former for tilbakemeldinger til spillerne (Magill, 1994).

*Refleksive observasjoner* handler om å transformere disse konkrete erfaringene til ny kunnskap. Dette skjer gjennom refleksjoner rundt opplevelsene man har hatt på fotballbanen, i

denne sammenheng gjennom bruk av video på enten lag-møter, individuelle møter eller ved egenrefleksjon. Gjennom egenrefleksjon har spillerne muligheten til å reflektere over situasjoner når det selv passer dem. Noen spillere får tildelt flere persontilpassede klipp enn andre, noe som vil være fremmede for deres læring. Under lag-møter opplever spillerne ulik grad av læring, som i stor grad kan begrunnes ut fra aktørenes evne og vilje til å kommunisere med hverandre. Noen få spillere velger å være mer verbale enn andre, spillere som kjennetegnes ved å være eldre og gjennom å ha spilt i klubben lengre sammenlignet med andre. Disse vil oppleve en høyere grad av refleksjon som igjen vil føre til mer kunnskapsskaping (Kolb, 1984). Flere av spillerne ytrer et ønske om å diskutere mer i små grupper for å i større grad ha muligheten til å kommunisere under lag-møter. Under individuelle møter er spillerne mer muntlig aktiv og læringen blir mer konsentrert ved at det tas mer hensyn til enkeltspillerens individuelle taktiske-, tekniske- og psykologiske ferdigheter.

*Abstrakt konseptualisering* er også en form for skapelse av erfaring, som i motsetning til KE skjer på et intellektuelt plan (Kolb, 1984). Under VFB-møter skaper spillerne seg nye forståelser, teorier og hypoteser basert på sine egne erfaringer – hvor bruken av video er essensiell for at denne skapelsen skal skje effektivt, og være så enkel som mulig. Video gjør det enklere å skape konsepter, særlig når man ser seg selv på videoklipp (Kolb, 1984), som viser KEs essensielle rolle innen ELT. De som er mer verbale på lag-møter vil også kunne oppnå en høyere grad av konseptualisering (Kolb & Kolb, 2009), etter som disse spillerne aktivt skaper flere sammenkoblinger mellom tidligere opplevelser, og finner flere løsninger på hvordan ulike situasjoner kan løses i fremtiden.

*Aktiv eksperimentering* er den siste modusen innen ELT. Dette handler om å fysisk teste ut konseptene som ble skapt under VFB-møtene (Kolb, 1984). Metoden har ifølge funnene vært lite benyttet i klubben, men spillerne er samstemte om at dette er noe dem ønsker å praktisere mer i fremtiden. Når det kommer til AE vil *kunnskap om resultat* kunne spille en viktig rolle (Magill, 1994), ettersom meningsfulle handlinger vil være mer interessante, motiverende og meningsfulle for individet (Kolb, 2007). Gjennom AE får laget iscenesatt situasjoner i større grad, og kan som et resultat av dette skape mer utfyllende KE i fremtiden, som igjen skaper en ny, effektiv læringsprosess.

VFB kan ut fra denne oppsummeringen, innenfor rammene av ELT, beskrives som en læringsprosess som er inntatt alle fire stegene i modellen, og hvor feedback er en avgjørende komponent for at læring skal kunne skje effektivt (Magill, 1994). Læring og ferdighets- og prestasjonsutvikling kan både påvirkes positivt gjennom å legge til rette for utfyllende opplevelser, gode refleksive observasjoner og konseptualiseringer, samt inkorporeringen av

aktiv eksperimentering. Samtidig kan VFB foregå mindre gunstig for noen spillere hvis dem ikke får muligheten til å benytte disse punktene på en effektiv måte, gjennom f.eks. ikke å kommunisere og diskutere rundt sine egne erfaringer.

## 6.1 Praktiske Anbefalinger

Det virker i dette studiet å være liten tvil knyttet til VFB sin nytteverdi innen fotball, som også står i likhet til funn som er gjort i andre studier og i andre miljø (Brümmer, 2018; Groom & Cushion, 2004; Wright et al., 2016). I lys av dette studiet og mot slutten av denne oppgaven, ønsker jeg å legge frem noen praktiske anbefalinger til trenere, spillere og idrettsvitere når det kommer til hvordan VFB kan og bør brukes for å legge til rette for effektiv læring.

Først og fremst er det viktig å skape et miljø for spillerne som validerer deres erfaringer knyttet til de aktivitetene dem gjør på banen. Tidligere studier viser nemlig at spillernes erfaringer blir neglisjert hvis videoklippene tildeles for mye makt og fungerer som «bevis» på situasjoner (Brümmer, 2018). Det er også viktig at spillerne er til stede i situasjoner, og ikke er for mye «i sitt eget hode». På denne måten vil gode erfaringer skapes tilknyttede ulike aktiviteter, som vil være gunstig for en mer effektiv læringsprosess (Kolb, 2007). Spillerne bør også oppfordres til egenrefleksjon på fritiden. Både spillerne og ELT påpeker hvordan refleksjon rundt situasjoner er fremmende for å skape sterke koblinger mellom erfaringer og læringsutbytte av disse erfaringene (Kolb, 1984).

Kolb (2007) trekker også frem viktigheten av «fryktløs» kommunikasjon og feedback som et ideelt miljø for diskusjon. Treneren bør derfor sørge for at spillerne i størst mulig grad kan kommunisere åpent med hverandre uten frykt for negative sosiale konsekvenser som å bli «fryst ut» eller lignende. Spillerne i denne studien trekker frem hvordan det å diskutere i små grupper under lag-møter vil kunne gjøre det enklere for samtlige å kommunisere – som igjen vil være viktig for økt refleksjon. Samtidig påpeker Kolb (1984) hvordan personer som kommuniserer mer, også skaper flere abstrakte konsepter. Dette understreker viktigheten av et åpent kommunikasjonsmiljø. Samtidig er det også mer interessant og enklere for spillerne å konseptualisere når dem ser klipp av seg selv. Derfor bør treneren strebe mot å vise klipp på lag-møter som involverer alle spillerne.

Til slutt bør trenere og spillere være bevisste å hvilken rolle aktiv eksperimentering kan spille. Gjennom å planlegge fremtidige aktiviteter som er basert på klipp i VFB-møter, vil spillerne kunne oppnå en større grad av bevissthet knyttet til situasjoner på banen (Kolb, 1984).



I denne sammenheng er det viktig at ønsket sluttresultat for handlingen er gitt, slik at aktivitetene som gjennomføres gir mening. Dette vil kunne bidra til at VFB i stor grad fremmer læring og ferdighetsutvikling (Magill, 1994).

## 6.2 Kvalitetskriterier

Tidligere i oppgaven la jeg frem fem kvalitetskriterier som denne oppgaven bygger på; *gyldighet, pålitelighet, generaliserbarhet, transparens og forskerrefleksivitet*. Gyldigheten har blitt styrket gjennom tydeliggjøring av hvordan forskningsspørsmålene er operasjonalisert. Samtidig er det gjort rede for bevisstheten rundt egen posisjon som forsker, og egne valg som er tatt underveis i forskningsprosjektet. Som hever studiets pålitelighet (Tjora, 2017) gjennom forskerrefleksivitet. Jeg har ikke bare formulert forskningsspørsmålene, men også påvirket hvilke metoder, fremgangsmåter og funn som blir gjort for å belyse problemet (Darawsheh & Stanley, 2014). Jeg er også bevisst på at andre personer vil kunne tolke resultater og funn på en annen måte enn meg selv. Dermed har jeg i størst mulig grad forsøkt å være *transparent* når det kommer til beskrivelsen av fremgangsmåte, metode og resultater – slik at tolkninger og funn blir mest mulig pålitelige. Innen kvalitativ forskning, og spesielt ved bruk av et case-design, kan generalisering av funn være utfordrende (Stake, 1995). Fordi casen beskriver kun et avgrenset område, som ikke tar hensyn til andre kontekster. Likevel, gjennom bruk av tidligere forskning har det blitt funnet likhetstrekk og trukket paralleller til andre studier som viser at funnene i denne studien også vil kunne være overførbare til andre miljø. Dette har hjulpet min studie med å bli plassert inn i en større forståelse av fenomenet, på tvers av kontekst (Cresswell & Cresswell, 2017). Like konsepter, tolkninger og forståelser har blitt gjort på tvers av studier. Som ifølge Tjora (2017) er en metode for å generalisere funn.

## Studiets Begrensninger

I dette studiet ble åtte spillere intervjuet ved bruk av dybdeintervju. Et antall informanter jeg vil påstå er hensiktsmessig med tanke på casens omfang, men som også er færre informanter sammenlignet med andre studier gjort på feltet (Brümmer, 2018; Groom et al., 2011, 2012; Magill et al., 2017; Middlemas & Harwood, 2018; Wright et al., 2016). Bruk av observasjon vil også kunne vært hensiktsmessig for å få en dypere innsikt og en bedre forståelse av miljøet og konteksten denne oppgaven bygger på, men på grunn av faktorer som avstand og Covid-19, var dette en metode som vanskelig hadde latt seg gjøre. Tidligere studier har i stor grad benyttet observasjon sammen med intervjuer for å beskrive ulike miljøer (Booroff et al., 2016;

Brümmer, 2018; Groom et al., 2012; Raya-Castellano et al., 2020), som også kunne vært fordelaktig for denne studien. Til slutt vil jeg også påpeke at studiets omfang både kan argumenteres for å være fordelaktig, men hvor det også finnes utfordringer. Ved å fokusere på en prosess som helhet vil man kunne beskrive mange aspekter ved konteksten, som til sammen viser hvor sammensatt fenomenet er og kan være. På den andre siden kan det være vanskelig å gå i dybden på enkeltelementer og/eller trekke frem faktorer som påvirker prosessen i størst eller minst grad.

### 6.3 Veien Videre

Som nevnt av Mackenzie og Cushion (2013) har det ikke vært noen studier som ved hjelp av spesifikke læringsteorier har undersøkt hvordan VFB kan påvirke ferdighets- og prestasjonsutvikling i fotball. Det har likevel blitt gjort forskning på spilleres og treneres opplevelse av verktøyet, noe som har gjort det mulig å trekke paralleller fra min studiet til andre funn. Min studie har vist hvordan VFB kan beskrives som en læringsprosess gjennom bruk av ELT, og at mange ulike faktorer spiller en rolle når det kommer til læringens effektivitet. Ved å implementere den samme eller ulike læringsteorier i flere kontekster vil en dypere og mer helhetlig forståelse av fenomenet kunne skapes, samt at det vil bli enklere å sammenligne funn på tvers av studier. Som igjen vil kunne gi verdifull innsikt i forholdet mellom teori og praksis før, under og etter VFB-møter i ulike fotballklubber.

Mer spesifikt ville det vært interessant å studere elementer som skjer før *og* etter VFB-møter – faktorer som har blitt lite undersøkt i tidligere forskning. Videofeedback bygger i stor grad på hendelser som *har* skjedd, og er et verktøy for å løse situasjoner bedre i fremtiden. Derfor vil det være hensiktsmessig å undersøke hvordan man kan tilrettelegge for mest mulig læring både før og etter selve VFB-møtene finner sted – som igjennom ELT kan beskrives gjennom KE og AE (Kolb, 1984). Det er heller ikke gjort studier som har undersøkt hvordan VFB påvirker prestasjon direkte – hvor mye vil prestasjonsnivået kunne heves i en kamp ved å implementere VFB?

Når det kommer til feedback-komponenten ville det vært interessant å undersøke hvilken kombinasjon av refleksjon og instruksjon som er mest fordelaktig for effektiv læring. Flere av spillerne i min studie og andre studier (Partington et al. 2015; Raya-Castellano et al., 2020) trekker frem hvordan refleksjon er viktig for effektiv læring, men at treneren ofte bruker store deler av VFB-møter til å gi instruksjoner. Magill og Anderson (2014) trekker samtidig

frem at variasjon i måten feedback gis på, samt en blanding mellom KP og KR vil være optimalt for læring, men hvordan dette forholdet er og bør være er likevel uvisst.



## Litteraturliste

- Adams, J. A. (1971). A closed-loop theory of motor learning. *Journal of motor behavior*, 3(2), 111-150.
- Ali, A. (2011). Measuring soccer skill performance: a review. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 21(2), 170-183.
- Baker, J., Cobley, S., Schorer, J., & Wattie, N. (2017). *Routledge handbook of talent identification and development in sport*. Taylor & Francis.
- Bilodeau, I. M. (1969). Information feedback. *Principles of Skill Acquisition*, 5th ed. New York, Academic.
- Booroff, M., Nelson, L., & Potrac, P. (2016). A coach's political use of video-based feedback: a case study in elite-level academy soccer. *Journal of Sports Sciences*, 34(2), 116-124.
- Brümmer, K. (2018). Subjectivation by video—ethnographic explorations on practices of video analysis in high-performance youth football. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 48(3), 358-365.
- Buchanan, J. J., & Wang, C. (2012). Overcoming the guidance effect in motor skill learning: feedback all the time can be beneficial. *Experimental Brain Research*, 219(2), 305-320.
- Burnham, P., Lutz, K. G., Grant, W., & Layton-Henry, Z. (2008). *Research Methods in Politics* (2 ed.). Red Globe Press.
- Cassidy, T., Jones, R. L., & Potrac, P. (2015). *Understanding sports coaching: The pedagogical, social and cultural foundations of coaching practice*. Routledge.
- Collins, D., & MacNamara, Á. (2018). *Talent Development*. Routledge.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5 ed.). Sage publications.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som Forskningsmetode: En Kvalitativ Tilnærming* (2 ed.). Universitetsforlaget.
- Darawsheh, W., & Stanley, M. (2014). Reflexivity in research: Promoting rigour, reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Therapy and Rehabilitation*, 21(12), 560-568.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological review*, 100(3), 363.
- Falagas, M., Pitsouni, E., Malietzis, G., & Pappas, G. (2008). Comparison of PubMed, Scopus, web of science, and Google scholar: strengths and weaknesses. *The FASEB journal*, 22(2), 338-342.
- Fricke, S. (2018). Semantic scholar. *Journal of the Medical Library Association: JMLA*, 106(1), 145.
- Groom, R., & Cushion, C. (2004). Coaches perceptions of the use of video analysis: A case study. *Insight*, 7(3), 56-58.
- Groom, R., Cushion, C., & Nelson, L. (2011). The delivery of video-based performance analysis by England youth soccer coaches: towards a grounded theory. *Journal of applied sport psychology*, 23(1), 16-32.

- Groom, R., Cushion, C. J., & Nelson, L. J. (2012). Analysing coach–athlete ‘talk in interaction’ within the delivery of video-based performance feedback in elite youth soccer. *Qualitative research in sport, exercise and health*, 4(3), 439-458.
- Heckathorn, D. D. (2011). Comment: Snowball versus respondent-driven sampling. *Sociological methodology*, 41(1), 355-366.
- Howard, P., Henry, M., & Doan, J. (2017). Review of SPORTDiscus with Full Text. EBSCO.
- Hughes, M., & Franks, I. M. (2008). The essentials of performance analysis. London: E. & FN Spon.
- Høigaard, R. (Ed.). (2008). *Gruppedynamikk i idrett*. Høyskoleforlaget.
- Jowett, S., & Cockerill, I. (2002). Incompatibility in the coach-athlete relationship. *Solutions in sport psychology*, 16-31.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2009). Experiential learning theory: A dynamic, holistic approach to management learning, education and development. *The SAGE handbook of management learning, education and development*, 42, 68.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.
- Kolb, D. A. (2007). *The Kolb learning style inventory*. Hay Resources Direct Boston, MA.
- Kvale, S. (2007). *Doing Interviews*. Sage.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (2 ed.). Sage.
- Larsen, C. H., Alfermann, D., Henriksen, K., & Christensen, M. K. (2013). Successful talent development in soccer: The characteristics of the environment. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 2(3), 190.
- Lyle, J. (2005). *Sports coaching concepts: A framework for coaches' behaviour*. Routledge.
- Mackenzie, R., & Cushion, C. (2013). Performance analysis in football: A critical review and implications for future research. *Journal of Sports Sciences*, 31(6), 639-676.
- Magill, R. A. (1994). The influence of augmented feedback on skill learning depends on characteristics of the skill and the learner. *Quest*, 46(3), 314-327.
- Magill, R. A., & Anderson, D. (2014). *Motor learning and control* (10 ed.). McGraw-Hill Publishing.
- Magill, S., Nelson, L., Jones, R., & Potrac, P. (2017). Emotions, identity, and power in video-based feedback sessions: tales from women’s professional football. *Sports Coaching Review*, 6(2), 216-232.
- Mason, R. J., Farrow, D., & Hattie, J. A. (2021). An exploratory investigation into the reception of verbal and video feedback provided to players in an Australian Football League club. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 16(1), 181-191.
- McKenna, M., Cowan, D. T., Stevenson, D., & Baker, J. S. (2018). Neophyte experiences of football (soccer) match analysis: a multiple case study approach. *Research in Sports Medicine*, 26(3), 306-322.
- Middlemas, S., & Harwood, C. (2018). No place to hide: Football players' and coaches' perceptions of the psychological factors influencing video feedback. *Journal of applied sport psychology*, 30(1), 23-44.

- Mustafovic, E., Causevic, D., Covic, N., Ibrahimovic, M., Alic, H., Abazovic, E., & Masic, S. (2020). Talent Identification in Youth Football: A Systematic Review. *Journal of Anthropology of Sport and Physical Education*, 4(4), 37-43.
- Neuman, L. W. (2007). *Social research methods*, 6/E. Pearson Education India.
- Newman, I., Benz, C. R., & Ridenour, C. S. (1998). *Qualitative-quantitative research methodology: Exploring the interactive continuum*. SIU Press.
- Parsons, H. M. (1974). What Happened at Hawthorne?: New evidence suggests the Hawthorne effect resulted from operant reinforcement contingencies. *Science*, 183(4128), 922-932.
- Partington, M., Cushion, C. J., Cope, E., & Harvey, S. (2015). The impact of video feedback on professional youth football coaches' reflection and practice behaviour: A longitudinal investigation of behaviour change. *Reflective practice*, 16(5), 700-716.
- Raya-Castellano, P. E., Reeves, M. J., Littlewood, M., & McRobert, A. P. (2020). An exploratory investigation of junior-elite football coaches' behaviours during video-based feedback sessions. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 20(4), 729-746.
- Reeves, M. J., McRobert, A. P., Littlewood, M. A., & Roberts, S. J. (2018). A scoping review of the potential sociological predictors of talent in junior-elite football: 2000–2016. *Soccer & Society*, 19(8), 1085-1105.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold* (4 ed.). Fagbokforlaget.
- Sarmiento, H., Anguera, M. T., Pereira, A., & Araújo, D. (2018). Talent identification and development in male football: A systematic review. *Sports Medicine*, 48(4), 907-931.
- Schmidt, R. A. (1989). *Motor control and learning: A behavioral perspective* (2 ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Schmidt, R. A., & Lee, T. D. (2011). *Motor control and learning: A behavioural emphasis* (5 ed.). Human Kinetics.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3 ed.). Universitetsforlaget.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. sage.
- Stratton, G., Reilly, T., Richardson, D., & Williams, A. M. (2004). *Youth soccer: From science to performance*. Psychology Press.
- Szczepan, S., Zatoń, K., Cuenca-Fernández, F., Gay Párraga, A., & Arellano Colomina, R. (2018). The effects of concurrent visual versus verbal feedback on swimming strength task execution.
- Sæther, S. A. (2017). *De Norske Fotballtalentene: Hvem Lykkes og Hvorfor?* Universitetsforlaget.
- Taylor, W. G., Potrac, P., Nelson, L. J., Jones, L., & Groom, R. (2017). An elite hockey player's experiences of video-based coaching: A poststructuralist reading. *International Review for the Sociology of Sport*, 52(1), 112-125.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3 ed.). Gyldendal.
- Uneståhl, L. E. (1986). *Sport Psychology in Theory and Practice*. Veje.
- Williams, A. M., Ford, P. R., & Drust, B. (2020). Talent identification and development in soccer since the millennium. *Journal of Sports Sciences*, 38(11-12), 1199-1210.

- Williams, A. M., & Reilly, T. (2000). Talent identification and development in soccer. *Journal of Sports Sciences, 18*(9), 657-667.
- Wright, C., Carling, C., & Collins, D. (2014). The wider context of performance analysis and its application in the football coaching process. *International Journal of Performance Analysis in Sport, 14*(3), 709-733.
- Wright, C., Carling, C., Lawlor, C., & Collins, D. (2016). Elite football player engagement with performance analysis. *International Journal of Performance Analysis in Sport, 16*(3), 1007-1032.



## Vedlegg 1 – Strukturert Litteratursøk, Kriterier og Antall Treff

Fremgangsmåten i litteratursøket var å avgrense søk til relevante databaser ved hjelp av nøkkelord og sentrale begreper. Databasene som ble brukt i søket var *Google Scholar*, *Semantic Scholar*, *Universitetsbiblioteket (Oria)* og *SPORTDiscus*. Dette er valide søkemotorer (Falagas et al., 2008; Fricke, 2018; Howard et al., 2017) og vil bidra til å gi et godt overblikk over fagfeltet jeg ønsker å beskrive. Nøkkelordene som ble benyttet under søket var «Video-(based)», «Behavioural», «Feedback/Analysis», «Debrief», «Coach» og «Player». Disse ordene ble brukt i ulike kombinasjoner med «Professional», «Football», «Soccer» og «Sport». Databasene ga ulikt antall treff – alt fra ett treff, til 19 900 (se tabellen nederst i vedlegget). Tre utvalgs-kriterier ble satt i den hensikt å skape en ramme for hva som ble definert som relevante artikler:

**Kriteria 1:** Det finnes flere ulike former for feedback og kontekster feedback blir gitt i (Hughes & Franks, 2008), men denne oppgaven begrenser sitt nedslagsfelt eksplisitt til *feedback gitt ved bruk av videoanalyse* – både før, under og etter kamp. Studier som f.eks. setter søkelys på PA, men ikke omtaler VFB vil bli ekskludert.

**Kriteria 2:** VFB har blitt mer utbredt de siste årene, mye på grunn av den raske teknologiske utviklingen (Wright et al., 2014). På bakgrunn av dette har jeg valgt å begrense søket til *studier fra de siste 20 årene* (f.o.m. år 2000). Studier fra en tidligere tidsepoke kunne vært relevante hvis oppgaven hadde lagt vekt på den historiske utviklingen av videoanalyse.

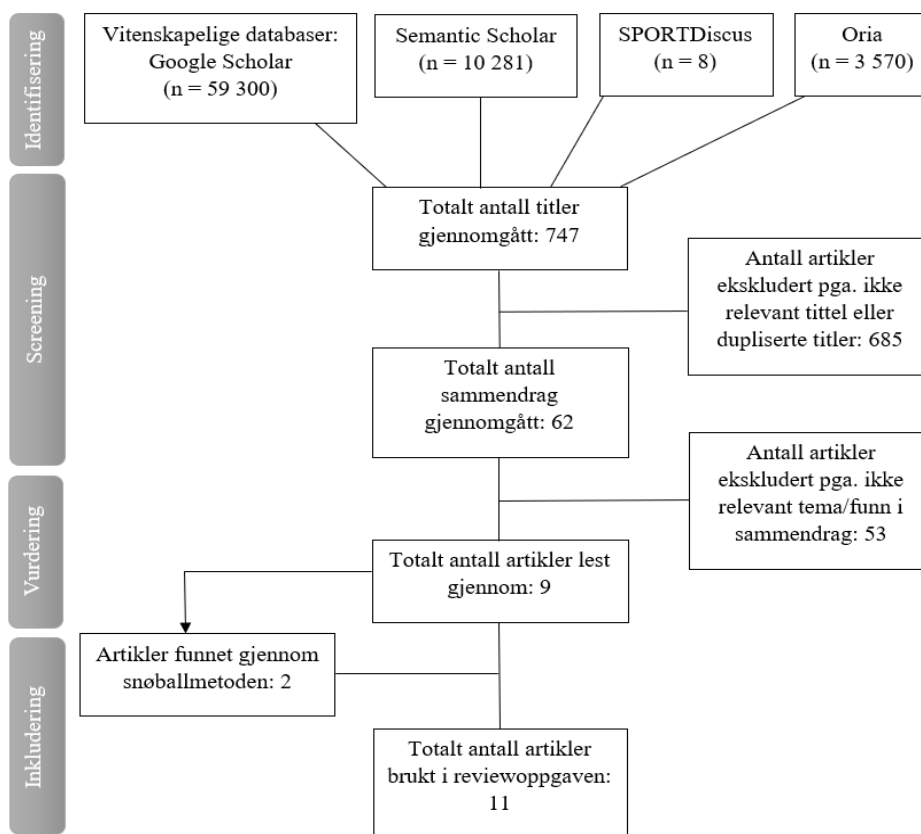
**Kriteria 3:** Artikkene som velges ut skal være *footballspesifikke på et profesjonelt- eller semi-profesjonelt nivå*. Dermed ekskluderes fotball i skolesammenhenger, samt studier omhandlende andre idretter.

Det strukturerte litteratursøket resulterte i totalt 11 artikler. Det ble gjennomgått mellom 50 og 100 artikkeloverskrifter for hvert søkeord som ble benyttet, som til slutt førte til en gjennomgang av totalt 747 titler. Et antall av artiklene dukket opp under flere søk og i flere databaser (e.g. Groom et al., 2011) (tittel-duplikasjon), slik at det i praksis var et mindre antall titteloverskrifter som ble identifisert. Litteratursøket ble gjort i to omganger. Første søk ble gjennomført i perioden september/oktober 2020 – hvor 11 artikler ble trukket ut som relevant på bakgrunn av overnevnte utvalgs-kriterier. Søket ble deretter oppdatert i januar/februar 2021 med den hensikt å avdekke eventuelle nye artikler som ble publisert i perioden mellom søk en og to. Ingen nye artikler ble identifisert under det siste søket.

Av de totalt 747 titlene, ble 685 studier screenet på bakgrunn av tittel-duplikasjon eller pga. irrelevante titler (e.g. «Video analysis of football injuries at the Asian Cup 2007» og

«Computerised video analysis of football-technical and commercial possibilities for football coaching»). Deretter ble 62 sammendrag gjennomgått i sin helhet, hvorav 53 ble forkastet på bakgrunn av ikke relevant tema eller idrett (e.g. Artikkel satte søkelys på VFB, men ikke innen fotball). Til slutt ble ni artikler revidert i sin helhet, hvor samtlige har blitt inkludert. I tillegg ble to studier lagt til gjennom «snøballmetoden». Dette vil si artikler som ble identifisert gjennom å utforske kontaktpersoner og litteraturlister til mine utvalgte studier. På den måten kan man avdekke artikler som inngår under utvalgsriteriene, men som ikke ble oppdaget under selve litteratursøket (Heckathorn, 2011). Se figur 3 for en illustrert beskrivelse av utvalgsprosessen.

Den mest benyttede metoden i studiene er kvalitative metoder. Totalt 9 av 11 artikler benyttet dette, mens to artikler brukte et «mixed-methods»-design. Ni artikler omhandler spillere og trenere på juniornivå, én artikkel omhandler seniornivå, i tillegg til én artikkel som omhandler både senior- og juniornivå. For systematisk oversikt over utvalgte artikler og funn, se vedlegg 2.



Figur 3: Flowchart for utvalgte artikler

Herunder fremstilles en tabell over antall treff gjort under litteratursøket.

<b>Database</b>	<b>Søkeord</b>	<b>Antall treff</b>
Google Scholar	Video analysis feedback professional football	19 900
	Video analysis feedback professional soccer	17 600
	Video analysis feedback professional sport	24 600
Semantic Scholar	Video analysis feedback football	4 980
	Video analysis feedback soccer	5 110
	Behavioural feedback coach player football	314
	Behavioural feedback coach player soccer	281
SPORTDiscus	Video feedback football	3
	Video feedback soccer	1
	Video feedback sport	2
Universitetsbiblioteket (Oria)	Video feedback debrief football	127
	Video feedback debrief soccer	91
	Video feedback debrief sport	453
	Video-based feedback football	401
	Video-based feedback soccer	404
	Video-based feedback sport	1 695
	<b>Antall</b>	
Totalt antall titler gjennomgått	747 (685 ekskludert)	
Totalt antall artikler lest sammendrag	62 (45 ekskludert)	
Totalt antall artikler lest hele	9	
Artikler ved hjelp av snøballmetoden	2	
<b>Totalt ant. Artikler</b>	11	

## Vedlegg 2 – Litteratursøk Resultater – Tidligere forskning

Forfatter og publisert år	Mål/Hensikt	Utvalg	Metode	Funnt
Groom & Cushion (2004)	Reflektere over bruken av videoanalyse i 2003/2004-sesongen til et U17 akademilag i herrefotball.	N = 2 trenere Alder: Ikke spesifisert. Kjønn: 2 M Rolle/Bakgrunn: Akademitrenere i fotball med profesjonell trenerlisens.	Kvalitativ: Semi-strukturerte intervju.	Positive fordeler av videoanalyse og VFB for spillere og trenere. For spillere: 1) Økt teknisk og taktisk forståelse. 2) Mer kritisk tenkning. 3) Bedre valgtaking. 4) Bedre selvtillit. For trenere: 1) Assisterende for bygging av spillestil. 2) Større rom for refleksjon av egen praksis. 3) Kan gå i dybden på enkeltkamper Fire faktorer spiller inn på hvordan man strukturerer og formidler VFB: 1) Presentasjonsformat. 2) Møte-design. 3) Formidlingsteknikker. 4) Ønsket utfall. Disse faktorene baseres på prestasjon, analyse og trening.
Groom, Cushion & Nelson (2011)	Bygge et teoretisk rammeverk for å forstå hvordan VFB blir strukturert og formidlet av profesjonelle ungdomstrenere i England.	N = 14 trenere Alder: Gj.sn. 46.6 år. Kjønn: 11M, 3K Rolle/Bakgrunn: Akademitrenere i fotball med profesjonell trenerlisens.	Kvalitativ: Semi-strukturerte intervju.	1) Treneren viser mye autoritet ved å gi spillere ulik sjanse til å ytre sine meninger. 2) Treneren bruker mye spørsmål/svar som metode for feedback. 3) Hvis spillerne har en annen mening enn treneren, men ikke får muligheten til å ytre seg – vil dem få mindre respekt for treneren.
Groom, Cushion & Nelson (2012)	Undersøke hvordan en trener bruker språk til formidling av VFB.	N = 1 trener og 22 utøvere Alder: Trener: 34 år. Utøvere: 16-19 år. Kjønn: 23M Rolle/Bakgrunn: Akademitrener i fotball med profesjonell trenerlisens. Profesjonelle ungdomsutøvere.	Kvalitativ/Etnografisk-case: Observasjon	Trenerne rapporterte at dem ga totalt mindre feedback til spillere etter undersøkelsen. Fire av fem trenere brukte i større grad åpne spørsmål fremfor instruerende tilbakemeldinger. Trenerne mente at større rom for refleksjon og diskusjon ga dypere selvinnsikt og mer læring.
Partington, Cushion, Cope & Harvey (2015)	Undersøke innvirkningen av VFB på fem treners selvrefleksjon og atferd.	N = 5 trenere Alder: Ikke spesifisert. Kjønn: 5M Rolle/Bakgrunn: Akademitrenere i fotball med profesjonell trenerlisens.	Mixed: Spørreundersøkelse (CAIS) Observasjon og semi-strukturerte intervju.	Trenerne rapporterte at dem ga totalt mindre feedback til spillere etter undersøkelsen. Fire av fem trenere brukte i større grad åpne spørsmål fremfor instruerende tilbakemeldinger. Trenerne mente at større rom for refleksjon og diskusjon ga dypere selvinnsikt og mer læring.

Booroff, Nelson & Potrac (2016)	Undersøke den pedagogiske bruken til en akademitrener i fotball.	N = 1 trener Alder: Ikke spesifisert. Kjønn: 1M Rolle/bakgrunn: Akademitrener i fotball med profesjonell trenerlisens.	Kvalitativ/Etnografisk en-person-case: Feltobservasjoner og semi-strukturerte intervju.	Treneren anvender VFB på en måte som gjør at han oppfyller krav og forventninger fra sine ledere. Legger premisser på bakgrunn av forventninger han har til å utvikle juniorspillere til seniornivå. Bruker mer tid på begavede spillere, og forteller ikke sannheten til mindre begavede spillere når det kommer til om de vil kunne ta det neste steget eller ikke (for å beholde spillere i laget).
Wright, Carling, Lawlor & Collins (2016)	Undersøkelse av profesjonelle fotballspillers opplevelse av PA og VFB.	N = 48 Alder: Ikke spesifisert. Kjønn: 48M Rolle/Bakgrunn: Blanding av profesjonelle senior- og juniorspillere i fotball.	Mixed: Spørreundersøkelse og semi-strukturerte intervju.	Spillerne lærte mer når dem fikk muligheten til å diskutere og reflektere i VFB-møter. VFB legger til rette for dype refleksjoner over eget spill og lagets spill. Noen spillere var avhengig av støtte fra treneren for å vite hva man skulle lære fra VFB.
Magill, Nelson, Jones & Potrac (2017)	Undersøkelse av profesjonelle fotballspillers opplevelse, erfaring og emosjoner knyttet til VFB.	N = 10 Alder: Ikke spesifisert. Kjønn: 10K Rolle/Bakgrunn: Profesjonelle fotballspillere.	Kvalitativ: Semi-strukturerte intervju.	Spillerne føler seg presset til å oppføre seg på en måte som er i tråd med deres rolle som fotballspillere og i tråd med kulturen i fotballklubben. Noen spillere ønsker ikke å ytre meninger i VFB-møter i frykt for negative konsekvenser.
Brümmer (2018)	Undersøker ulike sammenhenger hvor VFB blir brukt og belyser implikasjoner knyttet til organisering og utvikling av spillere og trenere.	N = 2 lag Alder: Ikke spesifisert. Kjønn: M Rolle/Bakgrunn: Akademitrener i fotball med profesjonell trenerlisens, og akademispillere i fotball.	Kvalitativ/Etnografisk: Observasjon, feltnotater og fokusintervju over en 18-måneders periode.	VFB skaper en tro på at video er den «objektive sannhet». Dette kan gjøre at spilleres opplevelse av hendelser på fotballbanen kan bli delegitimert hvis deres erfaring ikke stemmer overens med «video-bevisene». Generelt gjør VFB spillet mer «synlig», og gir mulighet for videre taktisk utvikling.

McKenna, Cowan, Stevenson & Baker (2018)	Undersøke erfaringen til seks nybegynneranalytikere i profesjonell fotball.	N = 6 Alder: Ikke spesifisert. Kjønn: 6M Rolle/Bakgrunn: Nybegynneranalytikere i profesjonell fotball.	Kvalitativ: Semi-strukturerte intervju.	Relasjonsbygging mellom trener/analytiker og trener/utøver er viktig for ferdighets- og prestasjonsutvikling. Treneren sitter med mye taus kunnskap, mens kvaliteten på feedback avhenger av trenerens totale kunnskap og spillestil. Treneren så på spillerdeltakelse under VFB-møter som essensiell for læring.
Middlemas & Harwood (2018)	Undersøke rollen til psykologiske faktorer på bakgrunn av formidlet VFB.	N = 11 trenere og 12 spillere Alder: Trenere: 29-52 år. Spillere: 16-18 år. Kjønn: 23M Rolle/Bakgrunn: Akademitrenere i fotball med profesjonell trenerlisens, og akademispillere i fotball.	Kvalitativ: Semi-strukturerte intervju.	Spillere opplever både positive emosjoner (e.g. høyere selvtilitt og dypere refleksjon) og negative emosjoner (e.g. angst og stress) knyttet til VFB. Spillere ønsket i liten grad å gi konstruktiv kritikk til hverandre i frykt for negative konsekvenser (e.g. bli fryst ut)
Raya-Castellano, Reeves, Littlewood & McRobert (2020)	Undersøke hvilke ulike metoder trenere brukte til å formidle feedback i en VFB-kontekst.	N = 4 Alder: Snitt: 46.25 år (+/- 7.09). Kjønn: 4M Rolle/Bakgrunn: Akademitrenere i fotball med profesjonell trenerlisens.	Kvalitativ: Systematisk observasjon av 22 VFB-møter og semi-strukturerte intervju.	Fem ulike metoder for formidling av feedback ble avdekket – i kronologisk rekkefølge etter mest brukt: 1) Verbal feedback. 2) Stillehet. 3) Spillerdeltakelse. 4) Lukkede spørsmål. 5) Åpne spørsmål. 50-70% av tiden i møtene ble brukt til verbal feedback.

## Vedlegg 3 – Intervjuguide

Tema: Generelt om deg, Generelt om VFB, Kommunikasjon, Din opplevelse og læring

### Del A – Generelt

- Velkommen til intervju
  - o Generell beskrivelse av oppgaven, samt hva dette intervjuet kommer til å inneholde + forklare at alle personalia vil bli holdt anonyme
- Beskrive intervjuguiden, hva som kommer
- Generelle spørsmål
  - o År, A-lagsspiller, Hvor lenge spilt på laget, Posisjon på banen, hvor integrert er du i troppen? (fast på førstelaget, rotasjon, backup?)

### Del B – Generelt om VFB

- Kan du kort beskrive hvordan dere bruker VFB?
- Kan du fortelle meg hvorfor dere bruker VFB? Hva mener DU er hensikten?
  - o Er hensikten ulik med individuell vs. lag-feedback?
  - o Hva er best for din personlige utvikling (og lag-utvikling)?
- Bruker dere tid på treningsfeltet knyttet direkte til elementer dere har hatt på VFB-møter? (individuell og lag)
  - o Vil du si dere driver med «aktiv eksperimentering» av elementene dere har vært igjennom på møtene?
    - Hvordan synes du dette fungerer/ikke fungerer?

### Del C – Kommunikasjon

- Hvem synes DU har den viktigste rollen under VFB-møter (individuell og lag)
  - o (Trener? Analytiker? Spillere?) Hvorfor synes du dette?
- Hvem er det som leder VFB-øktene (individuell og lag)
  - o Hvordan opptrer denne personen under møtene? (autoritær/åpen for innspill)
  - o Hvordan synes du det fungerer? – Kunne ting vært enda bedre for DEG?
- Hvor verbal er treneren under møtene? (individuell og lag)
  - o Hvor mye tid brukes på verbale tilbakemeldinger vs. tid til spillerrefleksjoner og diskusjoner? (ca. i %)
  - o Ligger fokuset ofte på utførelsen av taktiske grep, eller på sluttresultatet?
    - (Hva skal gjøres (KP) vs. Hvorfor gjør man dette (KR))
  - o Hvordan er dette for DIN læring mot å bli en bedre spiller?
- Opplever du at du klarer å «se for deg» hvordan du skal spille under/etter VFB-møter? Gjør VFB-møter evt. at det er vanskeligere å se for seg spillemønster (koneptualisering)
- Hvor verbal vil du si du selv er under møter? (individuell og lag) (i forhold til andre)
  - o Føler du at noen spillere tar mer plass i møter enn andre? (er mer verbale)
    - Hva kjennetegner disse spillerne? (status, rolle, posisjon på banen)
    - Får disse spillerne mer oppmerksomhet/komme enklere til ordet? (knyttet til trenerens spillestil?)
  - o Hva synes du om det (fordel/ulempe)
  - o Er det situasjoner hvor DU føler at DU ikke blir hørt?

- Holder du noen gang tilbake meninger? (individuell og lag)
  - o Klarer du å være komfortabel med å (konstruktivt) kritisere medspillere eller treneren?

#### **Del D** – Din spesifikke opplevelse og Psykologisk Output

- Hvordan er din opplevelse av VFB? (individuell og lag)
  - o (Fremmende/hemmende for læring?)
  - o (Nødvendig/unødvendig?)
- Opplever DU at du klarer å reflektere rundt situasjoner underveis i VFB-øker? Gjør VFB noen ganger at du blir mer forvirret enn at du lærer?
- Hvilke typer ferdigheter blir forbedret VFB-møter? (tekniske, taktiske/psykologiske) (individuell og lag)
- La oss snakke om mentale og taktiske ferdigheter: Synes DU personlig at mentale ferdigheter er trenbare? (sammenlignet med tekniske?)
  - o Forbedrer VFB disse ferdighetene hos DEG? (valgtaking, evne til å forutse, kreativitet, selvtillit, coping, motivasjon, konsentrasjon) (individuell og lag)
    - Gjør VFB at du noen ganger mister selvtillit/motivasjon el.?
- Hva er det viktigste for DEG for at du skal lære noe av VFB? (individuell og lag)
  - o (Verbale tilbakemeldinger, refleksjoner og diskusjoner?)
- Hvor mye tid bruker du i forkant på å forberede deg... hvor mye tid bruker du i etterkant på å reflektere, bearbeide, utfordre.. Får du klipp personlig for å se på fritiden? (mail el.)
  - o Lærer du mer av dette? Blir du bedre? Hvorfor?
- Opplever du at du kan bli *for* avhengig av trenerens feedback? (At du blir veldig knyttet til den og ikke klarer å slippe deg løs på banen) (individuell og lag)
  - o Kan du se for deg noen situasjoner der mindre feedback hadde vært bedre?
- Når videoklipp vises under møter (individuell og lag) – sitter du noen ganger igjen med en annen opplevelse eller tolkning enn det treneren og/eller andre spillere gjør? (individuell og lag)
  - o Hender det at dine egne erfaringer og tolkninger blir oversett fordi videoen «viser noe annet»? (Hvordan får dette deg evt. til å føle?)
- Hvordan synes du styrkeforholdet mellom videoklipp og spillererfaringer er? Har noen av dem større «makt» enn den andre? (Fungerer video som «bevis»?) (individuell og lag)

#### **Del E** – Avslutning

- Hvilke svakheter har VFB? (individuell og lag)
  - o Hvordan kan det forbedres? (jobbe i grupper med klipp, spillere bestemmer mer hva det skal snakkes om, trener snakker mindre)
- Takk for at du tok deg tid
- Har du noe mer å tilføye knyttet til det vi har snakket om? Hva som helst?
- Dataene vil kun bli brukt til dette studiet, og lydklipp vil bli slettet etter at oppgaven er gjennomført



## Vedlegg 4 – Samtykkeerklæring

### Vil du delta i forskningsprosjektet *Bruk av Videofeedback i Profesjonell Fotball*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *undersøke hvilke erfaringer og opplevelser spillere har med bruken av videofeedback i fotball*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Hensikten med dette forskningsprosjektet vil være å skape en bedre forståelse rundt hvordan spillere opplever og erfarer bruken av videoanalyser og videofeedback (feedback gitt ved bruk av video/videoklipp) i profesjonell fotball. Video og videoanalyser er et verktøy som brukes mer og mer innen idrett generelt, derfor vil det være hensiktsmessig å skape en god forståelse rundt bruken av dette. På den måten kan trenere, spillere og idrettslag få mest mulig verdi ut av praksisen. Prosjektet dette omhandler er en *Masteroppgave i Idrettsvitenskap*, med et omfang på ca. 30- 40 000 ord (ca. 60-80 sider).

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

*Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet (NTNU)* og *Christoffer A. W. Reyes (meg, forfatter)* er ansvarlig for prosjektet..

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

I dette forskningsprosjektet er det fotballspillere som sees på som relevante for å besvare problemstillingen. Klubben du representerer vil i denne sammenheng være en «case», og dermed samarbeide direkte med undertegnede.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du deltar på et intervju med meg. Intervjuet har i utgangspunktet en tidsramme på 30-60 minutter, men dette vil variere og er avhengig av hvilke og hvor mange opplysninger du sitter med. Hovedpoenget vil ikke være hvor mye informasjon du sitter med, men hvilken informasjon. Temaet for intervjuet vil være hvordan du oppfatter bruk av videoverktøy i klubben, det vil i hovedsak si din opplevelse av å motta feedback gjennom bruk av video. Det vil foregå et lydopptak under intervjuet, slik at en dypere analyse av datamaterialet kan gjøres i ettertid knyttet opp mot forskningsprosjektet.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

- Tilgang og behandlingsansvaret av dine opplysninger vil ligge hos meg som forfatter.
- Dine personopplysninger vil også bli erstattet med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data, og vil dermed ikke være tilgjengelig for andre enn meg.
- I selve masteroppgaven vil ingen navn eller andre personopplysninger oppgis, og hver enkelt informant vil forbli anonym. Sitater og utsagn kan komme til å bli benyttet, men vil være anonymisert slik at dem ikke kan spores tilbake til vedkommende.

- Jeg vil også, når det er hensiktsmessig, gi tilgang til min veileder på prosjektet. Slik vil oppgaven bli mer effektivisert og gjennomført. I tillegg til at jeg vil få råd/veiledning om hvordan best mulig å utforme oppgaven.

-

### Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i juni 2021. Deretter vil personopplysninger og lydklipp bli slettet fra sine lagringsplasser.

### Dine rettigheter

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

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

### Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- NTNU gjennom *Christoffer A.W. Reyes* på tlf: 984 79 345 eller epost: [cawr@live.com](mailto:cawr@live.com) eller *Nils Petter Aspvik* (veileder) på tlf: 926 48 033 eller epost: [nils.petter.aspvik@ntnu.no](mailto:nils.petter.aspvik@ntnu.no).
- Vårt personvernombud: *Thomas Helgesen* på tlf: 930 79 037 eller epost: [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

*Nils Petter Aspvik*

(Forsker/veileder)

*Christoffer A.W. Reyes*

(Student/forfatter)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Bruk av Videofeedback i Profesjonell Fotball*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta på intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Vedlegg 5 – Godkjenning av Håndtering av Personverndata, NSD

13.05.2021 Meldeskjema for behandling av personvernopplysninger



## **NSD sin vurdering**

### **Prosjektittel**

Bruk av Videofeedback i Profesjonell Norsk Herrefotball

### **Referansenummer**

718492

### **Registrert**

27.01.2021 av Christoffer Reyes - careyes@stud.ntnu.no

### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for sosiologi og statsvitenskap

### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Nils Petter Aspvik, nils.petter.aspvik@ntnu.no, tlf: 92648033

### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

### **Kontaktinformasjon, student**

Christoffer Reyes, cawr@live.com, tlf: 98479345

### **Prosjektperiode**

01.02.2021 - 18.06.2021

### **Status**

04.02.2021 - Vurdert

### **Vurdering (1)**

---

#### **04.02.2021 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 04.02.2021. Behandlingen kan starte.

TREDJEPERSONER

Vi forutsetter at samtlige trenere og spillere som skal omtale hverandre informeres og samtykker til deltakelse i studien. Enkelte spørsmål omhandler spillere sin oppfattelse av trener og treningsstil, og vi forutsetter at trenere informeres om dette. Vi anbefaler at aktuelle tredjepersoner også får se intervjuguiden.

#### DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fulle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-imeldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 18.06.2021.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

