

Karl Magne R. Tvette

Kommunikasjon og samspel for læring i fotball

Ein kvalitativ studie om læringsarbeidet i fotball

Masteroppgave i idrettsvitenskap

Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole, 2015

Samandrag

Hensikta med denne oppgåva har vore å undersøke problemstillinga ”Kva kjenneteiknar læringsarbeidet i fotball”. Oppgåva handlar om det som skjer på treningsfeltet i fotball, med eit særleg fokus på kommunikasjonen og samhandlinga. I fellesskapet mellom spelarar og trenarar står relasjonane og korleis spelarane sjølv både er ein del av eigen og andres læring sentralt.

For å utvikle eit materialet som kan svare på problemstillinga, har eg følgd to fotballag som observatør i ei treningsveke kvar (tre treningar x 2). Gjennom Illeris (2012) sin teori om læringas tre dimensjonar (innhald, drivkraft og samspel) analyserer og forstår eg empirien med nye omgrep.

Fotballtrening sin innhaldsdimensjon handlar om læringsarbeidet på treningsfeltet. Her inngår observasjonar av dialog, refleksjon, teknikk og relasjonelle ferdigheiter. Både trenar og spelarar fyller treninga med avgjerande innhald. Gjennom drivkraftdimensjonen får eg fram at deltakarane legger ned ein stor innsats i læringsarbeidet. Dei ser for det meste engasjerte, energiske og konsentrerte ut. Samstundes er det fleire døme på at spelarar glipp ut av konsentrasjonen om sjølve spelet. Det er ein jovial tone i kommunikasjonen mellom spelarane som også bidrar til drivkrafta retta mot det å vere fotballspelar. Samspelsdimensjonen er noko meir enn berre samarbeidet mellom spelarane på bana, det er også eit samspel mellom individet og omgjevnadane på andre måtar. Læringa er situert, læringssituasjonen påverkar ikkje berre læringa, den er også ein del av den (Illeris, 2012). Eg har sett spelarar og trenarar påverkar kvarandre og er ein del av den andre sitt læringsarbeid. Samstundes har eg sett spelarar sitt samspel med den materielle delen av omverda (t.d fotballen) og korleis det er eit samspel mellom alle tre dimensjonane (innhald, drivkraft og samspel).

Læringsarbeidet på fotballbana og læringas tre dimensjonar må sjåast som dynamiske prosessar i samspel med kvarandre. For å tilrettelegga for dette samspelet og dermed for læring på fotballtrening krevjast eit kontinuerleg overblikk eller ”utanfråblikk” som særleg trenaren kan representere.

Nøkkelord: *fotball, læringsarbeid, idrettscoaching, samhandling.*

Forord

Denne studien er eit resultat av samspel mellom fleire personar, og difor er fleire som skal takkast.

Først må eg rekke ei stor takk til min vegleiar, førsteamanuensis ved Noregs idrettshøgskule Gro Rugseth. Takk for dine konstruktive innspel og gode tilbakemeldingar. Tusen takk for god oppfølging og vegleing!

Også ein stor takk til hovudtrenarane i dei to treningsgruppene som har deltatt i studien. Takk for at de var så i møtekommande og gav meg innsikt i laga sine treningskvardagar. Takk også til assistent/medtrenarar og spelarar som også gav meg muligheit til å studere læringsprosessar på nært hald.

Denne studien har også vore tidkrevjande, og må difor også få takke mine næraste.

Karl Magne

Innholdsliste

1. Introduksjon	7
1.1 Min forskingsinteresse	9
1.2 Problemstilling	10
1.3 Oppgåvas oppbygnad og struktur	10
1.4 Søkestrategiar	11
2. Kunnskapsstatus – tidlegare forskning	12
2.1 Idrettscoaching – kva gjer trenarar på feltet?	12
2.2 Frå kva trenarar gjer til kva forskinga sei kva trenarar bør gjere	15
2.3 Trenarar sin praktiske rasjonalitet	16
2.4 Kommunikasjonen og samhandlinga mellom deltakarane i praksisfellesskapet	17
2.5 Utøvarsentrert tilnærming	18
3. Teoriperspektiv	19
3.1 Læringas grunnleggande prosessar og dimensjonar	19
3.2 Innhaldsdimensjonen	21
3.3 Drivkraft	22
3.4 Samspeldimensjonen	22
3.5 Oppsummering	26
4. Metode	26
4.1 Vitskapsteoretisk forankring	27
4.2 Utval	27
4.3 Deltakande observasjon – datainnsamlingsmetoden	29
4.4 Forskarrolla	31
4.5 Metodens fordeler og avgrensingar	33
4.6 Ethiske refleksjonar	33
4.7 Korleis analysen har blitt til – oppbygnad og struktur	35
5. Analyse	38

5.1 Førebuing og garderobekultur	39
5.1.1 Teoretisk belysning ”førebuing og garderobekultur”	44
5.1.2 Oppsummering ”førebuing og garderobekultur”	49
5.2 På treningsfeltet	49
”Pausane”	49
5.2.1 Teoretisk belysning ”Pausane”	59
”Underwegs i spelet”	64
5.2.2 Teoretisk belysning ”underwegs i spelet”	71
5.2.3 Oppsummering ”På treningsfeltet”	80
6. Oppsummering og konklusjon	81
6.1 Oppsummerande resultat	81
6.2 Vidare forskning	84
6.3 Eit kritisk blikk på studien	86
6.4 Konklusjon	87
Litteraturliste	88

1. Introduksjon

Fotball er eit globalt fenomen med over 265 millionar menneske som spelar organisert fotball (Frilling, 2014). Fotball er rett og slett verdas største spel målt i utbreiing, aktivitet, medieinteresse og økonomisk omsetnad (Goksøyr, 2014). I Noreg, viser tal frå 2012 at det var 364 940 registrerte utøvarar (Haavik, 2013), noko som gjer Noregs fotballforbund (NFF) til det største særiddrettsforbundet i landet. Med andre ord, er fotball ein fritidsaktivitet som er ein del av mange sitt liv.

Enten du ynskjer å bli best i verda eller om du ynskjer å treffe kameratane/veninnene dine og spele fotball saman, er fotball noko som opptar mange. Men fotball er ikkje berre ein fritidsaktivitet, fotballen har også blitt flytta inn i skulen. Til dømes er det idrettslinjer på vidaregåande som har ”toppidrett fotball”. Her (i skulen) er fotballen underlagt ein læreplan, der ungdommane skal kunne få kombinere vidaregåande skule med idrettssatsing.

Fotballtrening som ein fritidsaktivitet derimot, er ikkje nødvendigvis forstått som ein pedagogisk verksemd. Kan det då forventast at det som går føre seg på fotballtrening lever opp til dei pedagogiske ”ideal” for læring? Sjølv om fotballtrening ikkje er ein pedagogisk verksemd på same måte som skulen, betyr ikkje det at det ikkje går føre seg læring der. Til dømes satsar NFF mot at unge spelarar skal ha eit godt tilbod der gode trenarar skal vere med å legge til rette for utvikling og læring. Gjennom ulike trenarutdanningar og kurs viser fotballforbundet at dei ynskjer å utvikle trenarar der både pedagogikk, metodikk og didaktikk er ulike fokusområde. Der spelarar på ulik alder og nivå trenger tilrettelegging ut i frå spelarane sine ynskjer, modning og føresetnader (Haavik, 2009). Trenarutdanningane til NFF varierar frå NFF C-lisenskurs, som er det lågaste nivået på trenarstigen og til UEFA pro-lisens, som er kurset for topptrenarar (Sæteren, 2015). Ronglan (2008) peikar på at ein av dei store utfordringane for trenarar innanfor til dømes fotballfeltet, er balansegangen mellom pedagogikk, metodikk og didaktikk. Ronglan meiner mange risikerer å enten framstå som ”fagidiotar” eller som ”velmeina pedagogar” som har ein visjon om å skape gode menneske, men manglar fag og metodekunnskapen til å kunne skape engasjerande aktivitet (Ronglan, 2008, s. 121). Når eg no i denne oppgåva ynskjer å undersøke ”læring” i fotball nærare, tar eg med meg den pedagogiske teorien inn i mitt søk etter læringsarbeidet.

Tema for oppgåva er som tittelen på oppgåva viser: ”Kommunikasjon og samspel for læring i fotball”. Læringsomgrepet i denne samanhengen kan vere ferdigheitslæringa som går føre seg i form av å utvikle individuelle og kollektive ferdigheiter som til dømes ei finte, skotteknikk,

speleforståing, relasjonelle ferdigheiter osv. Samstundes kan det også vere ferdigheiter i form av kommunikasjon, dialog, refleksjon, meiningar og haldningar, som også er viktige læringsføresetnadar inn mot ferdigheitslæringa igjen. I eit lagspel står kommunikasjonen og samhandlinga sentralt. Samhandlinga er rett og slett ein viktig del for å få til lagspelet fotball. Men samhandlinga går også utover det som skjer på bana, det er også snakk om ein samhandling mellom utøvarar og trenarar for å skape gode læringsvilkår og situasjonar i læringsarbeidet.

Kva og korleis spelarane og trenarane samhandlar på trening for å til dømes utvikle ferdigheiter, er det mange som har lyst til å meine noko om. Noko som gjer læringsarbeid vanskeleg er at det finnes ingen automatisk samanheng mellom undervisning og læring. Til dømes er det mange som lærer noko sjølv om det ikkje er ein trenar til stades, og det er slett ikkje sikkert at utøvaren lærar fordi om trenaren eller ein lærar underviser. Trenaren sitt engasjement skapar aldri eit læringsresultat i seg sjølv. Det er alltid gjennom spelarane sin læringsaktivitet at resultata skapast (Ronglan, 2008). På den andre sida er trenaren si rolle (i tillegg til andre faktorar) også viktig for at spelarane eventuelt skal kunne nå langt som spelarar. Trenarar kan på den måten både vere hemmande for spelarar sin utvikling, men også døropnarar (Stranden, 2014). Dette skriv eg på bakgrunn av dei mange ulike måtane og diskursane som ligg i trenarrolla. Eit døme som eg finn interessant er måten trenarar snakkar om ulike talent på. På den eine sida skildrar trenarar ofte dei beste spelarane sine med at ”dei har det i seg” eller ”det er sånn han er”, og om ein som ikkje er så god; ”han har det berre ikkje i seg” eller ”det er ikkje sånn han er”. På den andre sida har du trenarar som ser på utøvarane som erfaringslærte, der læring og erfaring er med på å forklara kvifor nokon fiksar utfordringane betre enn andre. Her står talentdiskursar sterkt, og mange vil meine noko om talentet. Hans Erik Ødegaard, fotballtrenar, tidlegare fotballspelar og etter kvart mest kjent som far til Martin Ødegaard (fotballspelar for Real Madrid), uttrykker til Sporten.com at ”*ein lukkast med trening, ikkje talent*” (Kleiven, 2015). På den måten er han av trenarane som høyrer til den andre kategorien.

Eit anna døme på trenarrolla og samspelet med utøvarane på er debatten ”å trene spelarar eller menneske”? Denne motsetninga har eg latt meg inspirere av frå Marit Breivik, tidlegare landslagstrenar i handball, sitt fokus på heile menneske. På den eine sida har du ein trenar som meiner at ”det som skjer heime har eg (som trenar) ingenting med, når du (spelaren) går inn den porten – då er det fotball som gjeldt”. Sjølv om spelaren/menneske slit med skule, økonomi, familieliv osv, så må det (i høve til denne hypotetiske trenaren) kunne legkast bort

når du kjem ut på treningsfeltet. Motsetninga her er ein tilnærming lik Marit Breivik sin stil (Hemmestad, 2013). Her er det menneske ein trenar, ikkje spelaren. Der er totalsituasjonen viktig for utvikling og læring. Eit anna døme er korleis ishockeyspelaren Mats Zuccarello Aasen, eller andre toppspelarar i andre idrettar, har brukt tid på å tilpasse seg ny kultur, ny plass, nytt språk og nye folk når dei har skifta miljø. Basert på det ein kan lese ut av deira resultat har det midlertidig bremsa utvikla til disse utøvarane, men når utøvarane har blitt meir ”varm i trøya”, har dei vist fram potensialet sitt. Det viser at ulike behov som trivsel, tryggleik, tillit osv, er viktige føresetnadar for læring og utvikling.

1.1 Min forskingsinteresse

Interessa mi for fotball har eg hatt sidan eg byrja å spele organisert fotball då eg var fem-seks år, og sikkert før den tid også. Interesse for kommunikasjon og samhandling for læring i fotball er noko som har komme gjennom studietida. Noko av dagens forskning (sjå kapittel 3) tar utgangspunkt i at læring og utvikling alltid går føre seg i ein relasjon til omgjevnadane. Det er inn i denne relasjonen mine interesser går. Dynamikken og samspelet mellom spelaren og omverda, og særleg trenar-utøvar-relasjonen har gjort meg nyfiken og er noko av bakgrunnen for at eg valte å forske på fotball. Spørsmål som ”kvifor vert dei beste best eller kva som gjer at det i enkelte klubbar gang på gang kjem opp unge spelarar som markerar seg og utviklar seg, medan i nokre klubbar verkar det som enkelte unge gode fotballspelarar stagnerar – og eventuelt går lei?”. Mitt mål har ikkje vert å finne noko svar på disse (tidlege) spørsmåla, dei var meir ein bakgrunn for at eg ville forske på praksisfellesskap i fotball. Gjennom observasjonar på treningsfeltet hadde eg eit ynskje om å undersøke læringsarbeidet som går føre seg på fotballtrening.

Hemmestad (2013) sin studie ”Balansekunst. Leiing, læring og makt i håndballandslaget for kvinner senior”, har vert ei inspirasjonskjelde til denne studien, både metodisk og teoretisk. Læringsperspektivet og idrettscoachingen som blir belyst i hennes casestudie, har gjort meg nyfiken på trenaren si rolle i læringsarbeidet inn mot utøvarane og fellesskapet. Mens Hemmestad særleg har vore opptatt av å belyse kva som er god (topp-) idrettscoaching, i tydinga effektiv god og verdimesig god gjennom å skildre kva som kjenneteiknar idrettscoaching i håndballandslaget for kvinner senior, har eg i mitt arbeid sett på kva som kjenneteiknar spelarar og trenarar sitt læringsarbeid på fotballtrening.

1.2 Problemstilling

I arbeidet med å utforme ei problemstilling, har eg tatt utgangspunkt i min forskingsinteresse om læring og utvikling for spelarar i fotball. Kva som gjerast på treningsfeltet i fotball, og korleis deltakarane i fellesskapet samhandlar og kommuniserar seg i mellom for å lære og utvikle seg vidare, dannar god basis for å svare på problemstillinga:

Kva kjenneteiknar læringsarbeidet i fotball?

For å finne svar på problemstillinga har eg utarbeida delproblemstillingar. Begge er knytt til deltakarane i praksisfellesskapet.

Kva kjenneteiknar trenaren si rolle i læringsarbeidet?

Kva kjenneteiknar spelaren si rolle i læringsarbeidet?

Som eg viser til i introduksjonen av oppgåva, avgrensar eg læringsomgrepet i denne samanhengen til ferdigheitslæringa, men forstår ferdigheiter på ein brei basis som både individuelle og kollektive, både finter og skotteknikk, kommunikasjon, dialog og refleksjon.

1.3 Oppgåvas oppbygnad og struktur

Denne oppgåva er organisert i seks kapittel. Etter denne introduksjonen av oppgåva, som viser bakgrunnen for prosjektet og kva studien handlar om, kjem ei presentasjon av kunnskapsstatusen på feltet. Her kontekstualiserar eg prosjektet i tråd med tidlegare forskning og vitskap på område idrettscoaching og læring i fotball. Her tar eg vidare opp kva forskinga har vore opptatt av gjennom til dømes kva trenaren gjer og bør gjere på treningsfeltet. Samstundes tar eg opp forskinga på relasjonane og samspelet deltakarane har til omverda, noko som også er relevant for denne studien. Deretter, i kapittel 3, kjem ei presentasjon av studien sitt analytiske rammeverk. Det vil sei den teorien som eg har valt for å gje empirien ei teoretisk belysning. Den danske forskaren Knud Illeris (2012) tar i si bok "Læring" opp læringsomgrepet i sin fulle breidde. Med utgangspunkt i ein rekke tidlegare teoretikarar og filosofar, presenterar Illeris læringsomgrepet gjennom dei tre dimensjonane *innhald*, *drivkraft* og *samspel* som han meiner all læring omhandlar. Disse tre dimensjonane dannar så utgangspunkt for min analyse. Vidare i kapittel 4, presenterast prosjektet sitt metodiske

grunnlag. Her belyser eg korleis eg har gått fram for å svare på problemstillinga. Eg gjer greie for den kvalitative tilnærminga eg har valt gjennom deltakande observasjon. I dette kapittelet gjer eg også greie for utvalet ved deltakinga i studien og drøfter min forskarrolle. Til slutt diskuterer eg etiske refleksjonar og gjer greie for korleis analysen har blitt til, oppbygning og struktur. Kapittel 5 er analysekapittelet, og her presenteras prosjektet sine resultat. Kapittelet er delt opp i tre ulike tema; ”førebuing og garderobekultur”, ”pausane” og ”undervegs i spelet”. Først presenterast datamaterialet på dei ulike tema som eg har valt, før eg så gjer empirien ei teoretisk belysning og analyserer materialet opp mot læringas tre dimensjonar. Til slutt, i kapittel 6, oppsummerar eg studien sine resultat og kjem med kritiske blikk på studien.

1.4 Søkestrategiar

Når eg no skal gå vidare med å gjere greie for ein kunnskapsstatus på feltet skal eg først klargjere korleis eg har gått fram for å orientere meg i aktuell forskning.

Forsking bygger på det verda allereie ”veit” og det er eit krav til den som skal drive med forskning å vere oppdatert på kunnskapsstatusen på det aktuelle feltet. Det inneber at grundige søk i internasjonal litteratur er naudsynt. I følge Laake (2013) og medarbeidarane vil oppgåva vere lite fundert og ikkje til å stole på dersom det ikkje er gjort grundige søk som underbygger forskingsprotokollen. Det er viktig at ikkje verdifull informasjon og bakgrunnsstoff vert oversett (Laake, Olsen og Benestad, 2013). For å danne meg eit bilete på dagens litteratur som omhandlar læring i fotball, har eg her haldt meg til studiar frå dei siste tiår (90-talet og fram til i dag). Men dei ulike studiane som resultat viste, har også gjort at eg har sett på eldre forskning. Det er fordi mange av studiane har vist til og bygger på eldre forskning. Dei referansane har eg forfølgt. Søka er for det meste gjort i PubMed, SPORTDiscus, ERIC og Google Scholar.

I samhøve med Olafsen og Jordet (2010) er det i 2010 publisert mellom 6000 og 10 000 artiklar på fotball. For å snevre inn tal på artiklar i høve til kva som er interessant for mi oppgåve, har nøkkelord som ”læring”, ”fotball” og ”sports coaching” vert sentrale omgrep i mine søk. Men resultat på søka, og korleis studien har utvikla seg etter kvart, har også gjort at eg har brukt fleire stikkord (t.d. ”samhandling” og ”kommunikasjon”) i utvida søk og dermed har kunna vere meir målretta i søka. Også studiar frå andre idrettar enn fotball har gitt god innsikt i relevant litteratur for denne oppgåva.

2. Kunnskapsstatus – tidlegare forskning

2.1 Idrettscoaching – kva gjer trenarar på feltet?

Trenaren er sentral i fotball og for utvikling av spelet og spelarane, uansett kva for teoriperspektiv ein stiller seg i. For mange er det interessant å spørje seg korleis ein skal opptre som trenar. Kva trenaren sei og gjer har stor verknad på korleis spelarane har det og korleis dei presterar (Cushion, Ford & Williams, 2012).

I tidlegare tider vart idrettsutøvaren sett på som eit slags objekt som trenaren kunne forme og manipulere. Men dei seinaste tiåra har ein byrja å sjå på utøvaren som sjølvstendig og myndig deltakar i sin eigen læringsprosess (Stelter, 2002, s. 22). Nye måtar og tenke på krevjar også nye måtar å lære og utvikle seg på. Stelter (2002) gjer blant anna greie for korleis ”coaching” kan bidra til læring og utvikling. Omgrepet coach i amerikansk og engelsk språkbruk brukast om ein alminneleg trenar, men omgrepet har ein lengre historie då det går tilbake til det 15. århundre der Ungararane brukte ”Kocs” om hestevogn. I andre del av 1500-talet introduserast dermed omgrepet coach i England. Stelter skriv at kusken sitt omfattande ansvar (å bringe noko eller nokon frå ein plass til ein annan) dannar basis for vår forståing av omgrepet ”coach” eller ”coaching” i dag.

Idrettscoaching er eit samansatt, sosialt fenomen. Liv Hemmestad (2013) forklarar idrettscoaching som ein diskursiv formasjon som er basert på eit uttal av teoriar, konsept og skildringar frå ulike vitenskapsdisiplinar (Hemmestad, 2013, s. 36). Ulike biografiar av kjente fotballtrenarar gjer eit bilete på dei mange ulike coachingfilosofiane og praksis på eit slikt felt. Tidlegare trenar for Barcelona og noverande trenar for Bayern München Pep Guardiola si bok *”The Philosophy That Changed The Game”* eller Chelsea-trenar Jose Mourinho sin *”Special leadership, Creating and Managing Successful Teams”* viser som titlane på bøkene tilseier at her finnes det ”oppskrifter” på korleis trenarpraksisen bør vere. Slike verk gjer interessant innsikt i måten eksperttrenarar tenker på og kva dei tenkjer om si eiga rolle. Hemmestad (2013) peiker likevel på at denne type litteratur er tufta og bygd på at det finnes tilnærmingar til ein effektiv coachingmetode som gjer suksess. I tillegg er det etter kvart komme ein del akademiske bidrag som ynskjer å vere med på å meiningsutfylle konseptet idrettscoaching (Hemmestad, 2013). Ei pensumbok i treningsleiing for idrettsfagelevane på vidaregåande

kjem til dømes med ”oppskrifter” på kva trenaren bør gjere i ulike samanhenger på bana. For eksempel skal trenaren forsterke umiddelbart (ros) ved godt spel, forsterke innsatsen like mykje som resultat osv. Ved feil eller dårlege resultat skal trenarens handling vere og med ein gong gje oppmuntring og samstundes kunne gje korreksjon og instruksjon om korleis utøvarane skal løyse oppgåva (Giske, Næsheim-Bjørkvik og Brunnes, 2007).

Fleire har skrivne oppsummeringsstudiar på idrettscoaching. Cushion, Ford & Williams (2012) som eg støttar meg mest på i dette kapitlet, tar for seg mange av dei akademiske bidraga på kva fotballtrenarar faktisk gjer på feltet. Samstundes samanliknar dei kva trenarar gjer med kva forskingsteorien fortel kva trenarar faktisk bør gjere. Cushion og medarbeidarane (2012) understrekar at artikkelen deira er ikkje noko oppsummering av all forsking på feltet, men heller eit forsøk på å prøve å identifisere nokre nøkkelfaktorar for å kunne rettleie framtidig forsking.

Mange av dei akademiske bidraga i denne studien baserar seg på systematisk observasjon. Det har også det meste av den totale forskinga på idrettscoaching (Hemmestad, 2013).

Hemmestad (2013) peikar også på at det er ein veldig liten del av dei akademiske bidraga som er gjort kvalitativt og sjølv om idrettscoaching har blitt sett frå ulike perspektiv, så har det meste av bidraga vert dominert av teoretiske forståingar frå idrettspsykologi.

Idrettspsykologiske studiar handlar blant anna om korleis ulike psykologiske faktorar (som til dømes sjølvtilit, konsentrasjon, motivasjon osv.) påverkar læringa og prestasjonane (Pensgaard & Hollingen, 2006, s. 8).

Den systematiske observasjonen frå ulike forskarar har funne ”instruksjon” som den mest brukte metoden på feltet (Cushion, Ford & Williams, 2012). Trenarar på ulikt nivå, alder og kjønn har blitt observert, og alle har ein blanding av instruksjon, positive verbale utspel og stille periodar. Cushion og medarbeidarane (2012) peikar på at instruksjon i fotball, har blitt skildra som noko einvegs og veldig direkte instruksar. Instruksjon på denne måten kan slå begge vegar. Slike strategiar kan bli linka positivt for prestasjonsevna, men vidare analysar peikar også på det komplekse ved åtfæra til ein trenar. Cushion og medarbeidarane meiner difor at meir gransking hadde vore nyttig her. Instruksjon som vegleiingsform er difor også eit interessant omgrep inn i læringsteori, noko som eg utdjupar vidare under teoridelen av oppgåva.

Uansett må trenarar vere kritisk til ein overføring av kunnskap mellom ulike praksisfellesskap. Ein studie (Ford et al. 2010a i Cushion, Ford & Williams, 2012) peikar på

at trenarar si åtferd endrar seg ut i frå kva for ei praksisgruppe ein har med å gjere. Faktorar som alder, nivå og kjønn til utøvarane er med på å bestemme trenaren si åtferd (Cushion, Ford & Williams, 2012). Cushion og medarbeidarane peikar likevel på at kva for ein betyding kjønn kan ha i relasjonen mellom trenar og utøvar, er det lite akademiske bidrag på.

Coachen si åtferd er altså veldig situasjonsbestemt. I samhøve med Cushion og medarbeidarane (2012) kjem det an på interaksjonen mellom eit uttal av kontekstuelle variablar. Til dømes ulike trenings- og trenarkulturar i ulike idrettar, kva forventningar utøvarane har til seg sjølv og andre (ambisjonar), ferdigheitsnivået til utøvaren, mål for treningsøkta, kultur osv.

Kulturforskjellane kan vere store mellom ulike treningsgruppe i ulike land. Eit klassisk eksempel er handballtrenarane Jevgenij Trefilov (trenar for Russland sitt kvinnelandslag 1997-2012, 2013-) og vår eigen Marit Breivik (Norsk landslagstrenar 1994-2009). Trefilov har ein emosjonell leiarstil der forholdet mellom han og spelarane ser ut til å være veldig hierarkisk, der trenaren opptrer som eksperten i møte med spelarane som noviser som høyrer på han og lystrar han sine instruksar til ei kvar tid. I eit slikt forhold må spelarane vere lydige og disiplinerte.

Marit Breivik hadde i si tid som trenar ein heilt annan tilnærming til coaching og leiarskap. Ho representerte ein meir utøvarsentrert tilnærming, altså ein meir inkluderande leiarskap som trudde på at det var ein ressurs i kvart individ. I følge Hemmestad (2013) som har forska på Breivik og kvinnehandballandslaget gjekk læringa til utøvarane langt utover idrettsarenaen. Det er vanskeleg å tenke seg at Trefilov sin leiarstil hadde fungert på det norske kvinnelandslaget, eller at Marit Breivik sin hadde slått til i Russland. Når det er sagt så er det likevel mange døme på ein tilsynelatande autoritær leiarstil i norsk fotball, med illsinte trenarar på sidelinja som roper skjellsord til laget og enkeltspelarar. Sjå til dømes Ståle Solbakken i Ham-Kam-garderoben (Lae, 2011).

Cushion, Ford & Williams (2012) peikar i den samanheng til ein underliggjande tru på ein autoritær trenarkarakter i fotball, og at dette kan ha ein overbevisande og stor innverknad på coaching og trenaråtferd.

2.2 Frå kva trenarar gjer til kva forskinga sei kva trenarar bør gjere

Dei mange faktorane som er med på å bestemme coachen/trenaren si åtferd er med på å belyse dette samansette feltet. Mens eg i min studie har valt å rette merksemda mot det som skjer på treningsfeltet, peikar Cushion og medarbeidarane (2012) også på forskjellane frå kamp til kamp. Cushion og medarbeidarane (2012) understrekar at forskarar i framtida må slutte å sjå på coaching som ein serie av usamanhengande episodar. Disse episodane bør sjåast på som ein holistisk prosess (heilskap er meir enn summen av delane). Er det treningskamp, så kan trenaren oppføre seg på ein annan måte enn om det var ein viktig seriekamp. Kva er det då som er effektiv idrettscoaching?

Det har vore mindre bidrag til kva trenarar gjer i konkurranse samanheng (Cushion, Ford & Williams, 2012). Likevel kan Cushion og medarbeidarane (2012) peike på at det er mindre instruksjon under kamp samanlikna med trening. Interaksjonen mellom trenarar og spelarar på trening i høve til i kampsamanheng er meir naturleg, der spelarar og trenarane kan vere tettare på kvarandre under trening. Til dømes er muligheita for å stoppe spelet på trening til stades, og trenaren kan vere fysisk nærare utøvarane ved å vere til stades i situasjonane. I kamp må trenaren stå på sidelinja. Samstundes er kampsituasjonen ofte prega av meir kjensler, det er eit meir emosjonelt klima, og trenaren må evaluere situasjonane fortløpande under kamp, og samstundes ta raske avgjersle undervegs (Cushion, Ford & Williams, 2012).

Som eg har vore inne på er det ingen oppskrift som leiar ein trenar til suksess. Det er ikkje berre for ein trenar å forsøke og kopiere den suksessfulle tidlegare Rosenborgtrenaren Nils Arne Eggen (trenar i RBK ved fleire periodar frå 1971-2010), og tru det skal leie til suksess i ein annan samanheng, på eit anna lag. Til det er dei relasjonelle prosessane for mangfaldige og uoversiktlege, og i tillegg kjem det ein kan kalle "Eggen-faktoren" inn, det vil sei kva personen sjølv tilfører og har å sei for det som går føre seg. Likevel har forskinga forsøkt å tydeleggjere nokon ting som det kan vere avgjerande at trenarar gjer, særleg når det kjem til struktur og organisering. Til dømes delar Cushion og medarbeidarane (2012) opp i "playing form" og "training form" som to omgrep om treningsformer. "Playing form" er spelrelaterte øvingar som utfordrar blant anna det taktiske aspektet ved ferdigheitslæringa. "Training form" kan vere til dømes teknikktraining, styrketrening, uthaldstrening, eller som Cushion et al. (2012) definerer det som: "*practice activities engaged in by individual players or in a small groups that do not have a game play context*" (Cushion, Ford & Williams, 2012, s. 1634).

For ferdigheitslæringa til utøvarane så kan ”playing form” og ”training form” ha ulik effekt. ”Playing form” utfordrar meir det perseptuelle og kognitive ved læringa og sjølv om forskinga viser at størsteparten av tida på trening blir brukt til ”training form” framføre ”playing form”, seier samtidsforskning at for unge spelarar sitt læringsutbytte kan det motsette vere meir hensiktsmessig (Cushion, Ford & Williams, 2012). For coachen er det vidare viktig å reflektere over korleis ein coacher i ”playing form”. Mangel på inngrep og innspel her kan gjere at ”playing form” kan bli ein mindre effektiv metode. Spelarane treng med andre ord avbrekk undervegs i playing form for å gjere læringsarbeidet ved øvingane meir tydeleg for dei. Men coaching undervegs i playing form kan også verke negativt på andre områder. Noko forskning peikar til dømes på at veldig eksplisitt verbal instruksjon og feedback under ferdigheitsinnlæringa kan gjere at spelarar ”bikkar under” for stress i til dømes kampsituasjon. Her viser forskinga også at ein motsetnad kan vere dei utøvarane som lærer under implisitte forhold. Altså å ha lært gjennom å prøve og feile, observere andre, og igjen prøve og feile, kan spelarane takle kampsituasjonar med den type press eller stress betre (Ronglan, 2008, s. 97). Eksplisitt innlæring er den som er vanleg innanfor idretten, i form av at trenaren underviser og instruerer verbalt til dømes korleis spelaren skal utføre teknikken (Ronglan, 2008). Som allereie vist til gjennom Trefilov, kan denne type læring og hierarkisk maktfordeling også vise til gode resultat.

2.3 Trenarar sin praktiske rasjonalitet

I følge Cushion (2012) og medarbeidarane har trenarar stort sett utvikla sin kompetanse og erfaring gjennom observasjonar som spelar sjølv og som trenar. Samstundes tar også mange trenarutdanningar og ulike kurs som er med på å prega trenaren sin praksisteori. Ein nøkkelprosess for trenaren er å kunne reflektere og stille kritiske spørsmål til eigen praksis. Å kunne utfordre sine egne rutinar, verdiar, filosofi og stille seg ”kvifor-spørsmål” er viktig for utviklinga av eigen praksis (Cushion, Ford & Williams, 2012). Denne praktiske rasjonaliteten er også med på å vise et gap som er mellom teori og praksis i idrettscoachingsamanheng. I følge Hemmestad (2013) så har de teoretiske inntaka vore tufta på ein meir teknisk rasjonalitet. Det vil sei at trenarar har vore nærast ”guida” til å planlegge og legge opp treninga gjennom å finne dei mest hensiktsmessige måtane til å lære nye ferdigheiter på. Hemmestad (2013) peikar på at dette har vore med på å forme tenkinga vår om profesjonane og påverka dei institusjonelle relasjonane innan forskning, utdanning og praksis (Hemmestad,

2013, s. 36). Hemmestad sin studie viser blant anna til at det sansande og erfarande menneske kjem meir til syne gjennom ein praktisk rasjonalitet.

Trenarar sin ulike erfaring og bakgrunn gjer at dei også har ulik tilnærming til korleis praksisen bør vere. Studien til Hemmestad (2013) viser eit eksempel på at trenarar forstår verda på ulike måtar. Landslagstrenarane og klubbtrenarane hadde to vidt forskjellige praksisar i det daglige når det gjaldt korleis dei praktiserte idrettscoaching. Refleksjon og sjølvråding var sentralt hjå landslagstrenarane, medan repetisjon og overføring var sentralt hjå klubbtrenarane, noko som indikerte at klubbtrenarane i større grad sat seg sjølv i ei slags ekspertrolle, medan landslagstrenarane var opptatt av å utvikle eit meir likeverdig maktforhold til spelarane. Men som studien viser, er makta verksam sjølv om den ikkje er hierarkisk lagt (Hemmestad, 2013). Til dømes var det erfarne spelarar i studien som var redd for å sei i frå til trenaren; *”Jeg har vært med så lenge og allikevel tør jeg ikke si ifra”* (Hemmestad, 2013, s. 177). Hemmestad skriv at fleire av spelarane synes det var vanskeleg å komme til trenarane med kritiske innspel. Sjølv om hovudtrenaren i denne studien har ein utøvarsentrert tilnærming, så er det eit maktforhold i seg sjølv å vere hovudtrenar.

2.4 Kommunikasjonen og samhandlinga mellom deltakarane i praksisfellesskapet

Som me ser av Cushion, Ford & Williams (2012), tar mange for seg kva trenarar gjer på feltet. I denne oppgåva ynskjer eg og å setje meir fokus på dei mellommenneskelege relasjonane mellom aktørane i fellesskapet. Det vil sei at heile praksisfellesskapet med både spelarar, andre trenarar og eventuelt andre menneske er interessant, ikkje berre hovudtrenaren. Med eit perspektiv på læring der læring og utvikling skjer i ein sosial prosess, blir alle deltakarane i fellesskapet ein likeverdig og viktig del av læringsarbeidet på trening. Forskinga har til dømes so og sei ekskludert assistent/medtrenaren, samstundes er det ikkje mange studiar som fokuserar på relasjonane mellom individa i fellesskapet. Dei fleste modellane fokuserar mest på leiarstilar, og mindre på trenar-utøvar-relasjonen. Noko som har resultert i ein overvekt på ein eindimensjonal portrettering av idrettscoaching (Hemmestad, 2013, s. 40). Fleire studiar med fokus på læring, legger likevel stor vekt på ulike personlege erfaringar i idrettscoachinga (Hemmestad, 2013). I følge Hemmestad (2013) legg til dømes fleire nye studiar stor vekt på taust kunnskap og læringsfellesskap, og fleire studiar legg også stor vekt på refleksjon, utøvarsentrert tilnærming og empowerment i læringsssamanheng. For eksempel

studien til Hemmestad (2013) som blant anna belyser korleis praksisen i landslaget representerte eit prosjekt med vekt på refleksjon og sjølvråding. I tillegg til sjølvcoaching viser også Hemmestad til ein praksis der spelarar og trenarar hjelpte kvarandre i medcoachingssituasjonar, der relasjonen til den andre blir ein samtale og dei to blir kvarandre sin sparringspartner som hjelper kvarandre med lag og individuelle utviklingsoppgåver.

2.5 Utøvarsentrert tilnærming

Ein viktig del av coachen sitt læringsarbeid, er spelarane sitt læringsarbeid. I dette avsnittet vil eg kort belyse utøvarsentret tilnærming som ein metode som fleire forskarar har framheva som eit metode med høg grad av deltaking frå utøvarane. Slik er denne metoden noko som skildrar læringsarbeidet til spelarane på treningsfeltet.

I samhøve med Hubball & Robertson (2004) lærer unge spelarar best med å vere aktive deltakarar i sitt lag og eigen utviklingsprosess. Spelarar lærer på mange forskjellige måtar og utviklar seg i ulikt tempo, der både den enkelte spelaren og laget sin utvikling er ein individuell og sosial kontekstuell prosess (Hubball & Robertson, 2004, s. 43). I den samanheng kan ein utøvarsentrert tilnærming til coaching auke læringsmogelegheitene. Davies (2010) gjer greie for ein utøvarsentrert tilnærming til coaching, der erfaringane til spelarane kjem gjennom aktivitetar som er spelarstyrt, som kan vere myndiggjerande i prosessen med å ta eigne val, spelarar får eit større eigarskap til læringa, er inkluderande, framhever spelarane sin kreativitet og eksperimenteringsevne, og passer til spelarane sine behov og ferdigheiter (Davies, 2010, s. 25). Det er ein tilnærming til læring som gjer at utøvarane må ta meir ansvar for eigen læringsprosess, noko som gjer at spelarane også vil oppleve læringa meningsfullt, og vil klare å anvende til dømes tilbakemeldingar frå trenaren på ein betre måte (Davies, 2010). Denne tilnærminga til læring krevjar at trenaren støtter spelarane sin sjølvråding. Trenaren blir ein tilretteleggjar, vegleiar og støttespelar. Tilretteleggjar i form av t.d. å bruke små grupper i aktivitetane slik at alle spelarane blir mest mogeleg delaktiv og dermed har mest mogeleg ansvar. På ein anna måte kan det å legge til rette for at utøvarane skal sjå heilskapen, gje spelarane meir mening i kvifor dei skal øve på delane. Å utvikle ferdigheiter er sentralt i høve til ein effektiv prestasjon i idrett. Handlingskompetansen, problemløysingsituasjonar er noko som i følge De Souza og Oslin (2008) spelarar treng å utvikle, og viser til utøvarsentrert tilnærming som ein metode. De Souza og Oslin (2008) meiner elles at spelarsentrert tilnærming kan krevje meir tid enn meir

tradisjonelle tilnærmingar. Det tar tid å utvikle kompetanse på problemløysingssituasjonar, men med praksisen til Marit Breivik, og hennar utøvarsentrerte tilnærming, kan det gjennom handballandslaget sine resultat vise seg at tida og læringa kan vere vert det.

3. Teoriperspektiv

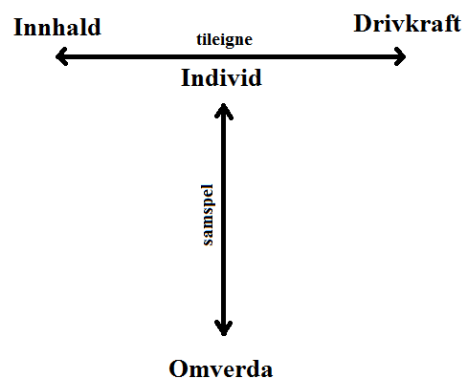
I dette kapittelet gjer eg greie for det teoretiske perspektivet som er grunnlaget for mitt analytiske rammeverk. Teorien eg trekker fram tydeleggjer min posisjon, mitt blikk og dermed kva eg ser etter når eg undersøker læring i eit samansett felt som fotballtreningar.

Ronglan (2008) skriv at ”... korleis læring går føre seg dannar basis for å kunne drive god undervisning i lagspel” (Ronglan, 2008, s. 117). Med det meiner Ronglan at for å skape eit konstruktivt læringsmiljø, må den som har ansvar for undervisninga ha innsikt i lærestoffet (fotball) og den praktiske læringas dynamikk. For å belyse eit moderne og heilskapleg syn på læring, vel eg og ta utgangspunkt i boka *Læring* av Knud Illeris (2012). Her stiller Illeris (2012) opp ein modell som omfattar læringas to prosessar (den sosiale samspelsprosessen og tileigningsprosessen), før han viser til ”innhald”, ”drivkraft” og ”samspel” som læringas tre dimensjonar. I dette kapittelet skal eg først belyse læringas grunnleggande prosessar og dimensjonar for deretter å konsentrere meg mest om samspelsdimensjonen. Innanfor samspelsdimensjonen er ulike former for kommunikasjon sentralt. Det å kommunisere med kvarandre verbalt og kroppslig, inngår som ein viktig del av samhandlinga på treningsfeltet. Slik vert også handlingar og samarbeid dimensjonar ved det kommunikative som går føre seg mellom spelarar og av interesse å undersøke nærare når eg skal forstå meir av korleis læring går føre seg på treningsfeltet i fotball.

3.1 Læringas grunnleggande prosessar og dimensjonar

Det finnes fleire definisjonar av omgrepet ”læring”. Illeris (2012) definerer læringsomgrepet veldig vidt: ”*enhver prosess som hos levende organismer fører til en varig kapasitetsendring, og som ikke bare skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring*” (Illeris, 2012, s. 16). I tillegg peikar Illeris på at læring går føre seg både i individet og mellom individa.

Den mest grunnleggjande forståinga av korleis læring finn stad, er at all læring omfattar to svært forskjellige prosessar, som begge må vere aktive for at me skal kunne lære noko (Illeris, 2012, s. 39), nærare bestemt ”tileigningsprosessen” og ”samspelsprosessen”. Etersom begge prosessane er aktive når me lærer noko, er dei å forstå som gjensidige føresetnader for kvarandre og går føre seg samstundes. Dei to prosessane (tileigninga og samspelet) utdjupar Illeris i sin modell om læringas fundamentale prosesser (figur 1).



Figur 1. Læringas fundamentale prosesser (Illeris, 2012, s. 43)

Øvst i modellen finn me tileigningsprosessen, som er teikna inn med ei dobbelpil (den vassrette), noko som skal symbolisere at prosessen alltid består av eit innhald og ein drivkraft (Illeris, 2012). Tileigningsprosessen handlar altså om korleis den enkelte tar til seg det som skal lærast, på bakgrunn av eiga læringshistorie og individuelle, tidlegare erfaringar.

Under den vassrette dobbelpila (som symboliserer tileigninga), finn vi den loddrette dobbelpila som symboliserer læringas samspelsprosess. Samspelsprosessen, er den som går føre seg mellom individet og omgjevnadane. Nedst peikar pila på omverda (dei ytre sosiale og materielle faktorane), som Illeris meiner er det allmenne grunnlaget som alt kviler på. For fotballspelaren er disse omgjevnadane med og motspelarar, trenarar, andre menneske, fotballen, mål, kjepler, fotballbana, situasjonar, handlingar osv, som vert sentrale i høve til læringa. Gjennom samspelet med disse omgjevnadane påverkas individet, der spelaren får nye impulsar, og der tankane og emosjonane vert ein del av den individuelle tileigningsprosessen.

Både individet og omverda inngår alltid (på ein integrert måte) i samspelsprosessen (Illeris, 2012). Øvst peikar pila på det individuelle, og plasserer individplanet og omverda i ein samanheng som inngår i kvar ein læringsprosess.

3.2 Innhaldsdimensjonen

I følge Illeris (2012) kan ein ikkje snakke om læring utan at det er noko som skal lærast, altså eit lærings*innhald*. Dermed er det alltid *nokon* som lærer og *noko* som skal bli lært. Læring har altså både eit subjekt og eit objekt. Innhald kan i fotball til dømes vere ei finte eller skotteknikk, men det kan også vere speleforståing, meiningar og haldningar på fotballbana. Til dømes gjer spelet ”fotball” utøvarane stor rørslefridom. Det betyr også at spelarane, med denne fridommen, må gjere mange val under sjølve spelet. Kor skal eg springe? Kva skal eg gjere? Slike spørsmål og utfordringar er aldri gitt på førehand og utfordrar til dømes speleforståinga til spelarane (Ronglan, 2008). Med eit litt breiare perspektiv, kan innhaldsdimensjonen også dreie seg om danning eller ”å lære å lære” (Illeris, 2012). Å lære å lære er også ein måte å sjå metalæring på. I følge Illeris så er det i dag også blitt viktig å lære korleis ein best kan gripe ”situasjonen” an. Gjennom dei sosiale handlingane til utøvaren og på bakgrunn av tidlegare erfaringar, tileignar utøvaren seg også nye læringsmåtar. Det betyr at det er viktig at spelarane også lærer noko om korleis dei lærer best sjølv. For nokon kan det vere å høyre trenaren skildre ein situasjon, for andre kan det vere å gjere feil, andre igjen trengjer å prøve og repetere i det uendelege og for dei aller fleste er alle disse dimensjonane ved det å lære involvert. Det som er viktig for læringsutbytte er at kvar enkelt etter kvart får innsikt i på kva for måtar dei sjølv lærer best. På kva for ein måte vert fotballspelarane inkludert i si eiga læring? Kva lærer dei om korleis dei best kan gripe situasjonen an? I følge Hemmestad (2013) finn ein ”å lære å lære” på det høgste nivået i læringshierarkiet. Hemmestad (2013) viser til at denne type læring (å lære å lære) fører til eit større personleg eigarforhold til læringsprosessen, og til djupare og meir langvarig læring. Å lære å lære kan sjåast på som ein metode gjennom ein utøvarsentrert tilnærming, der spelarane sjølv har ansvar for eiga læring (Davies, 2010). På kva for ein måte deltar fotballspelarane sjølv i sine egne og lagets utfordringar? Ser spelarane sjølv kva som ”skjer”, og finn spelarane sjølv ut kva dei må trene på for å bli betre på det som oppstår i situasjonen? Under neste emnet ”drivkraft”, argumenterast også korleis ”å lære å lære” må sjåast i samanheng med lysten til å lære. Med alt dette i bakhovudet meiner altså Illeris (2012) at personlege eigenskapar som til dømes sjølvtrillit, samarbeidsevne og ansvarsmedviten også er noko ein kan utvikle gjennom læring.

Eit hovudpoeng hjå Illeris er at alt må sjåast i ein heilskap. Sjølvtilitt, samarbeidsevne og ansvarsmedviten er eigenskapar som også er sentrale i dei andre dimensjonane. Slik vil Illeris få fram at det er andre fundamentale forhold som også er viktige i læringsamanheng.

3.3 Drivkraft

Drivkraft er eit av desse forholda. Saman med innhaldsdimensjonen, finn me også drivkraftsdimensjonen på Illeris sitt tileigningsplan. Drivkraft handlar til dømes om motivasjon, kjensler og vilje. Det er også disse tre orda Illeris bruker i sin framstilling om ”drivkraft”. Hjå utøvarer som skal lære finta, må det i følge Illeris vere ein drivkraft for å lære det. Som Illeris peikar på, dreier det seg om psykisk energi for at ein skal kunne gjennomføre ein læreprosess. Som pilene i modellen (figur 1) viser hentes den individuelle drivkrafta energi av kva som skal bli lært (innhaldet) og omgjevnadane. Det kan til dømes vere treningskonteksten og samspelet med dei andre i gruppa (medspelarar og trenarar). Kva for motivasjon, kjensler og vilje spelarane legg inn i ein lærings situasjon er avhengig av innhald og samspeldimensjonen. Motivasjonen, kjenslene og viljen er den mentale energien som investerast i læringa. Illeris understrekar at me må fasthalde at drivkraftsdimensjonen er eit vesentleg og integrert element i all læring og at spelarane sine interesser og føresetnadar slik blir viktige grunnelement i læringsutfordringane. Altså er spelarane sine interesser og føresetnadar sentralt for lærings drivkraftsdimensjon. Til dømes er det viktig at utfordringar ikkje er for små (då det ikkje gjer muligheit til noko vesentleg læring), eller for store (opplevast som uoverkommelege). Dei siste tiåra er det mange som har forska på korleis læringsprosessen og læringsresultatet vert prega av lyst og interesse eller tvang og tvingande grunn (til dømes sjølvrådeteorien av Deci & Ryan, 2000).

3.4 Samspeldimensjonen

Samhandling og kommunikasjon er noko Illeris (2012) tar under den neste dimensjonen. Denne dimensjonen i læringa tar for seg samspelet mellom individet og omverda. Forholdet til omverda er sentralt i eit sosialt læringsperspektiv. Sentralt i lærings situasjonen som spelaren er ein del av, er at situasjonen påverkar ikkje berre læringa, men også er ein del av den (situert læring). I følge Illeris er ”situering” eit omgrep som vart etablert med amerikanarane Jean Laves og Etienne Wenger i deira bok ”Situert læring” frå 1991. Wenger

er i samhøve med Illeris elles heilt på linje at læring inneheld fleire aspekt, men der Illeris tar opp innhalds og drivkraftsdimensjonane heldt Wenger seg til samspelsdimensjonen. All læring finn stad i ein situasjon av sosial og samfunnsmessig karakter som gjennom samspelet med spelaren (eller den lærande) inngår som ein integrert del av læringa (Illeris, 2012, s. 154). Illeris bruker ”handling”, ”kommunikasjon” og ”samarbeid” som signalord til samspeldimensjonen. Samspel betyr i denne samanheng noko meir enn at utøvarane spelar fotball saman. For spelaren er det eit samspel med medspelarar, trenarar og andre aktørar, men også den materielle verda som til dømes bana, fotballen etc. Ein kan lære noko sjølv om det ikkje er andre menneske til stades (Ronglan, 2008).

Illeris peikar på at me gjennom samspelsdimensjonen kan fremje spelarens integrasjon i relevante sosiale samanhenger og fellesskap som til dømes i fotballgruppa. Med å fremje spelarens integrasjon, bidrar samspelsdimensjonen samstundes til utvikling av spelarens sosialitet. Det vil sei evna til å engasjere seg og fungere hensiktsmessig i gruppa (Illeris, 2012). Evna spelaren har til å engasjere seg i det sosiale samspelet mellom medspelarar og trenarar ser Illeris som viktig for læringa. Illeris peikar på at desto meir aktivitet og engasjement spelaren/den lærande involverer i samspelet, desto større blir læringsmuligheitene. I samhøve med Illeris er det difor viktig at læringsmiljøet gjer moglegeheit for aktiv medverknad, sjølvråding, involvering i subjektivt relevante problematikkar, kritisk refleksjon og refleksivitet og sosialt ansvar (Illeris, 2012, s. 154). I samspel med drivkraftsdimensjonen er unge og vaksne i langt større grad villig til å mobilisere den mentale energien som skal til dersom dei sjølv opplever at dei er med på å bestemme kva læringa dreier seg om og kva for aktivitetsformar som brukast (Illeris, 2012).

I samhøve med Hemmestad (2013) kan det vere ein pedagogisk utfordring for trenaren å vite kva som er viktig for spelarane. Ofte blir fokuset på kva som er viktig for trenarane. Ronglan (2008) viser også til utøvarar som nærast lærast opp til usjølvrådigheit ved at spelarane til kvar ei tid forventar at til dømes trenaren presenterer ”den korrekte løysinga” eller ”det rette svaret”. Eit mål bør heller vere vegleiing mot spelaren sin sjølvrådigheit (Ronglan, 2008). Slik bør fokuset heller handle om spelaren. *Kva trur spelaren det kan vere lurt å gjere? Og kva medfører det av treningskonsekvens?* (Hemmestad, 2013, s. 114) På kva for ein måte oppdagar utøvaren problemet til sitt eige? For vegleiaren handlar det om å kunne sjå utøvaren sitt perspektiv for å kunne vere til hjelp. Ronglan (2008) peikar på at Søren Kirkegaards tekstar om ”Hjelpekunst” frå midt på 1800-talet er ein det ofte vises til i faglitteratur om vegleiing.

”Hvis det i Sandhed skal lykkes å føre et bestemt Menneske hen til et bestemt Sted, maa man først og fremst passe på at finde ham hvor han er og begynde der. Dette er Hemmeligheden i al Hjælpekunst. For i Sandhed at kunne hjælpe en Anden, maa jeg forstaae mere end han – men dog vel først og fremst forstaae det, han forstaaer. Naar jeg ikke gjør det, saa hjælper min Mere-Forstaaen ham slet ikke.” (Kirkegaard i Ronglan, 2008, s. 148).

Coaching – deltaking i spelaren sin læringsprosess

Coaching kan, inspirert av Kierkegaard, seiast å vere ein form for hjelpekunst, eller vegleining som handlar om å delta i spelaren sin læringsprosess framføre instruksjon som handlar meir om å formidle ”den rette løysinga”. Stelter (2002) skildrar coaching som ”...at utvikle fokuspersonens/fokusgruppens faglige og personlige potentiale og selvreguleringsevner. Coaching skal forstås som deltagelse i fokuspersonens/fokusgruppens utviklings- og læringsprosess” (Stelter, 2002, s. 14). Der instruksjon er maktbasert og har svara, finner ein coaching i andre enden maktfri og spørjande (Stelter, 2002). Målet er at spelarane skal bli klok på seg sjølv, ikkje at trenaren skal vere den kloke som har alle løysingane. I høve til samspelsdimensjonen og situert læring, der læringa til spelaren er eit resultat av den enkeltes erfaring og deltaking i omgjevnadane, kan ein ikkje som trenar sjå på læring som noko som kan overførast frå ein person til ein annan. Spelaren kan til dømes i eit slikt perspektiv, ikkje overta kunnskapen til trenaren. Derimot er coaching ein relasjon som trenarar kan bruke til utøvarane som blant anna kjenneteiknast av ei positiv innstilling til spelarane og ha tru på den enkelte sine resursar og med eit større fokus på oppgåveorientering (Stelter, 2002). Der det som trenar handlar om å ta rolla som deltakar i spelaren sin læring og utvikling. Stelter meiner det at desto større ynskje ein har om utøvarane sin sjølvråde og evne til å ta ansvar, desto meir er ein tvunge til å arbeide med coaching som leiar og utviklingsverktøy (Stelter, 2002, s. 142-143).

Det er også viktig å presisere at coaching er noko som kan utøvast av både medspelarar, trenarar og eventuelle andre som lever seg inn i utøvaren sin læring og utviklingsprosess (Stelter, 2002). Coaching er altså ein måte å vegleie på som både kan gå føre seg mellom til dømes enkeltspelaren og trenaren, men det er også ein type vegleining som kan gå føre seg i gruppe.

Kroppsleggjort og taus kunnskap

I tillegg til at coaching er ein metode som blant anna bygger på situert læring, bygger coaching også på læringsteoriar om erfaringsbasert læring og taus kunnskap (Stelter, 2002). At ei oversteigsfinte er kroppsleggjort, gjer til dømes nokre utfordringar i høve til strategiar hjå spelaren eller trenaren som ynskjer å hjelpe den ulærte. Trenaren eller utøvaren er nemleg ikkje automatisk i stand til å forklare til andre spelarar korleis han utfører den ferdigheita. Trenaren kan godt ha kunnskap om finta, men trenger ikkje å vere i stand til å uttrykke den språkleg. Det betyr også at den ”ulærde” spelaren eller individet som ikkje kan finta, ikkje automatisk forstår korleis han/ho skal gjere det etter instruksjon frå trenar/medspelar. Ein kan ikkje gjennom teori lese seg til praktisk ferdigheit. Utøvaren må først og fremst prøve ferdigheita, for så å øve/gjere ferdigheita i praksis (Ronglan, 2008). Ei oversteigsfinte må opplevast og erfarast av utøvaren. Utøvaren må sjølv kjenne underlaget, kjenne flyt, balanse, tyngdeoverføring, timing, rytme, fart og andre komponentar. Denne type læring, når den er oppdagande og gjennom prøving og feiling, kallas implisitt læring (kan til dels også skildras som situativ læring) (Ronglan, 2008). Det er ein læring som ikkje vert tilstrekkeleg ved at ein annan spelar eller ein trenar forklarar til utøvaren korleis det skal utførast (eksplisitt læring). Topp fotballspelarar har ein finslipa teknikk med ball, der dei kommuniserer med omgjevnadane på eit høgt refleksivt nivå. Som Stoltz (2014) påpeiker gjennom embodied learning, kan me ikkje komme til denne kroppslege kunnskapen utan å vere-i-verda. Me som menneske tenkjer ikkje om ”verda” frå ein posisjon utanfor kroppen, me lever i verda og erfarer finta. Stoltz (2014) peikar på at det er ein generell tendens at me menneske tar erfaring av persepsjon for gitt.

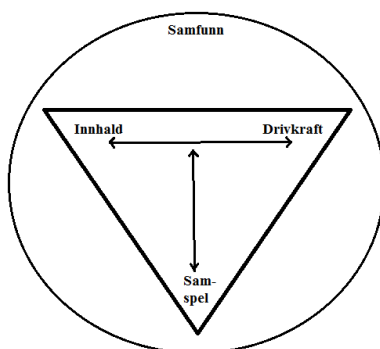
Eit anna poeng er at finta også kan vere vanskeleg å forklare, fordi kunnskapen er taus. Eit omgrep som er knytt til den Ungarsk-britiske vitenskapsfilosofen Michael Polanyi (Illeris, 2012). ”Tacit knowledge – we know more than we can tell”. Polanyi såg på kunnskap som noko dynamisk og i rørsle. Difor brukar også Polanyi *knowing* framføre *knowledge* (Ronglan, 2008). I følge Ronglan (2008) er ikkje det norske ordet kunnskap dekkjande. Knowing i Polanyi sitt perspektiv er kunnskap i bruk, altså i eit aktivitetsperspektiv. Kvifor er dette interessant å vite noko om?

I innovasjons og lagspelet fotball, må utøvarane kontinuerleg kjenne igjen ulike situasjonar som utfordrar. I høve til Ronglan (2008) kan dette vere vanskeleg for ein nybyrjar. Ein utøvar med mindre praktisk erfaring, må bruke meir tid på å tolke situasjonane og bestemme seg korleis han/ho skal angripe situasjonane. Gjennom mykje øving, vil spelaren gradvis kjenne

igjen fleire og fleire karakteristiske trekk ved situasjonane, og på den måten ”leser spelet” raskare. Dei beste spelarane gjer ofte dei beste vala. I følge Ronglan (2008) kviler gjenkjenning av spelet i stor grad på kroppsleggjort og taus kunnskap.

3.5 Oppsummering

Med dette teoretiske blikket skal eg i det vidare arbeidet med materiale og analyser betrakte fotballtrening som ein relevant arena for læringsarbeid. Frå Illeris tar eg med meg læringas to grunnleggande prosessar; tileigning og samspel, og utdjupar dei gjennom læringas tre dimensjonar *innhald*, *drivkraft* og *samspel* (figur2). Saman med tenking om taus kunnskap og kroppsleggjort kunnskap blir disse tre omgrepa med meg når eg skal studere aktivitetane, samhandlinga og relasjonane som går føre seg på fotballtreninga. Som det også kjem fram av Illeris sin modell, er alle disse dimensjonane innanfor ei setting. Illeris (2012) viser til at denne settinga, eller samfunnet er avgjerande for læringsmuligheitene. Læringsarenaen og læringsmiljøet på trening er difor avgjerande.



Figur 2. Læringas tre dimensjonar. (Illeris, 2012, s. 43)

4. Metode

Denne delen av oppgåva belyser det metodiske ved prosjektet. Forskinga er utforma kvalitativt, der deltakande observasjon har vore metoden for datainnsamling. Til å byrje med viser eg til prosjektet sin vitskapsteoretiske ramme før eg gjer greie for korleis og kvifor eg har brukt deltakande observasjon i arbeidet. Vidare tar eg opp min forskarrolle og diskuterer ulike utfordringar og sider ved den. Eg viser også til utvalet av deltakarar, diskuterar fordelar

og ulemper med metoden før eg til slutt seier noko om arbeidet med analysane og analysekapittelets oppbygning.

4.1 Vitskapsteoretisk forankring

Kvalitative metodar gjer i følge Grimen og Ingstad (2013) forskarar i stand til å studere kulturelle og sosiale fenomen. Målet med kvalitative metodar er å finne ut korleis folk erfarar og forstår si eiga tilværing (Grimen og Ingstad, 2013). Gjennom erfaringane og kva deltakarane gjer og seier, kan eg sjå på samhandlinga og relasjonane mellom dei ulike aktørane på eit fotballag. Kvalitative metodar er godt egna til å få fram noko om samhandlinga i eit praksisfellesskap som ei fotballgruppe. Dette vil eg belyse meir gjennom datainnsamlingsmetoden for studien som har vore deltakande observasjon. Her vil eg utdjupe meir kvifor ei kvalitativ tilnærming egner seg godt til å svare på prosjektet sin problemstilling og til å belyse kommunikasjon og samhandling for læring i fotball. Men først vil eg presentere utvalet for studien og det miljøet eg har utført observasjonen i.

4.2 Utval

Utvalet bestod av to herrelag i fotball. Den eine gruppa var eit juniorlag som for tida spelar i 1. divisjon (junior) i Noreg. Det betyr at spelarane var frå 16-19 år gamle. Laget, som eg i fortsettinga vel å kalle Lag A, hadde to mannlege trenarane som definerte seg sjølv som hovudtrenar og assistent trenar. Dei hadde begge utdanning innan idrett/fotball, og både hadde vert og er aktive sjølv på fotballbana. Lag A observerte eg på vinterstid, altså var dei utanfor sesong. På denne tida hadde dei tre treningar i veka, og treningsoppmøte til spelarane varierte frå gong til gong. Til dømes var det 14 spelarar til stades den eine treninga, medan det var 20 stykk på neste trening.

Det andre laget, Lag B, var eit seniorlag som spelar for tida i 4. divisjon i Noreg, altså nivå fem. At laget var eit senior lag, gjorde også at alder på denne gruppa sine spelarar varierte meir. Den bestod av nokon yngre juniorar til nokon eldre spelarar (ca. 30-35 år). Største delen av laget (når det gjeldt alder) fant seg midt i mellom dei eldre og dei yngste. Trenarteamet i denne gruppa bestod av ein hovudtrenar og to medtrenarar (definert av hovudtrenaren), og hadde også ein form for utdanning eller kurs innan idrett/fotball. Denne treningsgruppa observerte eg i slutten av sesongen. Det vil sei at utanom treningane som eg observerte, hadde

laget også kampar innlagt i treningsveke. Eg observerte tre treningar av laget der den eine treninga var i ei veke, medan dei to andre var i den neste veka. Som i Lag A, var også spelarane sitt treningsoppmøte i Lag B ulikt frå gong til gong (15-ca. 20 stykk).

Kriteria for utvalet var blant anna å unngå ”dugnadstrenarar eller føresette”. Trenarane som deltok i studien hadde difor ein form for utdanning eller kurs i fotballsamanheng.

Dugnadspappa og mamma kan vere dyktige trenarar og vere like interessert i laget og spelarane sin utvikling, men ved å velje trenarar som hadde kurs og utdanning, ville eg sikre ein viss formell pedagogisk kompetanse. Eg var også opptatt av å få tilgang til lag på eit visst nivå der ein tenkte utviling av laget framføre at fotballen ”bare” var noko sosialt.

Den vidare grunnen til at det blei akkurat disse to fotballaga og ikkje nokon andre som passa ”profilen”, var at eg nytta meg av kontaktar. I det eine laget kjente eg hovudtrenar og nokre av spelarane, det andre laget kjente eg både hovudtrenar og assistenttrenar. Det gjorde kanskje til at eg fekk lettare tilgang, enn om eg hadde tatt kontakt med lag eg ikkje kjente til. Fyrste kontakten med hovudtrenarane var på telefon. Då hørde eg om prosjektet i det heile tatt hadde vore interessant å vert deltakar i. Etersom eg fekk positivt svar, ettersendte eg skrivet om førespurnad på mail. Her fekk trenarane lest meir presist kva det ville sei å vere deltakar i studien, samstundes skulle dei forhøre seg med resten av gruppa (spelarar og trenarar) om dei også kunne tenke seg å delta. Fram til observasjonane starta, oppretthaldt eg kontakt med hovudtrenarane via mail/facebook og telefon. I frå fyrste kontakt og til observasjonane var over var alle veldig i møtekommande, og ynskja meg velkommen til treningane som forskar.

Grunnen til at det vart to lag, og ikkje fleire eller berre eit lag, var refleksjonar som gjekk på kva eg trengte av materialet for å utarbeide problemstillinga. Eit lag hadde blitt for lite, noko eg også har erfart undervegs då mykje av denne oppgåva hadde vore utelatt om ikkje begge laga var representert. Under avsnitt 6.3 diskuterer eg også kva oppgåva kunne gitt meg av gevinstar med endå fleire lag. Med to lag kan eg likevel sei noko om kva som kjenneteiknar læringsarbeidet i fotball. Med fleire lag, hadde kanskje oppgåva sett annleis ut, då eit større råmateriale kanskje hadde gitt meg andre fokusområder. Det har elles ikkje vore noko kriterium at alle deltakarane skal vere menn, men eg tenkte etter å ha tatt kontakt med den eine gruppa, at begge gruppene skulle bestå av menn. Dette fordi eg ikkje var interessert i å trekke samanlikningar på tvers av kjønn, og dermed kunne gruppene godt bestå av same kjønn. På bakgrunn av kontaktane mine, så vart det to praksisfellesskap bestående av menn.

4.3 Deltakande observasjon – datainnsamlingsmetoden

I eit sosialt fellesskap som eit fotballag, er samhandlinga og relasjonane mellom dei ulike deltakarane ein viktig del av deira læring og utvikling. Deltakande observasjon er ein kvalitativ datainnsamlingsmetode som gjer unik mogelegheit til å nettopp undersøke spelarar og trenarar sin samhandling og språkbruk på feltet (Fangen, 2010). I følge Fangen (2010) er det eit overordna formål med deltakande observasjon å kunne skildre kva folk seier og gjer i ulike sosiale samanhenger som ikkje forskaren sjølv strukturerer. På grunn av metodens kvalitetar, fant eg det difor mest hensiktsmessig å anvende observasjon som metode for datainnsamlinga i ein studie om kommunikasjon og samhandling på treningsfeltet i fotball. Vidare no vil eg belyse korleis eg har brukt denne metoden og kvifor.

Deltakande observasjon går ut på at eg som forskar tilbringer tid saman med deltakarane, observerer og deltar i deira fellesskap (Fangen, 2010). På den måten kunne eg skildre kva som skjer, kva dei gjer og seier. Utforminga av observatørrolla gjekk føre seg gjennom heile feltarbeidet. Før eg starta opp hadde eg bestemt med for at eg ikkje skulle delta i aktivitetane som gjekk føre seg på linje med spelarane, men heller finne ein posisjon saman med dei kor eg fekk sett og høyrd mest mogeleg av det som gjekk føre seg. Nokre gonger småprata eg litt med trenarar eller spelarar, andre gonger hjelpte eg til å samle inn ballar. På den måten vart eg også meir integrert i miljøet, og fekk ein god balanse mellom å vere observatør og samstundes ”gli litt inn i mengda”. Fangen (2010) skriv at idealet er å gli naturleg inni den sosiale samanhengen, sjølv om eg ikkje er ein ”naturleg” del av gruppa. Disse utfordringane vil eg ta opp igjen i neste emnet; ”forskarrollar”.

Eg stod altså ikkje på utsida og observerte, men deltok i deira sosiale samheng. Slik kjem ein også som forskar tettare på situasjonane. Gjennom mi tid i felten, fekk eg observert to fotballag i sin treningskvardag, seks treningar, kvar på 1 time og 45 minutt (frå garderobe til trening avslutta) på kvart lag, totalt ca. 10,5 timar. I tillegg til observasjonane på feltet (garderoben og treningsfeltet), fekk eg også tilgang til dei interne facebookgruppene til laga. Gjennom mine observasjonar fekk eg innblikk i treningskvardagen til laga. Rutinar i høve til å møte opp i garderobe før trening, kva som gjekk føre seg der før treninga starta, korleis dei gjennomfører treningane, kva som blei vektlagt, korleis dei handla saman mot sine mål og korleis utøvarane og trenarar heldt seg til kvarandre og i fellesskap.

Problemstilling i kvalitativ metode endrar seg etter kvart som forskar får meir informasjon og kunnskap om emnet. Ei litt snevrare problemstilling gjer eit betre utgangspunkt for seleksjon

av informasjon, men samstundes gjer informasjonen eg fekk undervegs i feltarbeidet at problemstillinga kunne endrast ytterlegare. Under arbeidet med feltnotat, forsøkte eg å sjå handlingane på to ulike nivå. Kva er det som faktisk skjer og kva kunne dette handle om? Det å spørje meg sjølv kva dette kunne handle om, var til stor hjelp i analysearbeidet. Då eg arbeidde meir med feltnotata mine på kveldstid, etter observasjonane, gjorde eg meg nye refleksjonar og tankar rundt det eg hadde sett. Eg arbeidde med materialet først ved å skrive feltnotata ned på datamaskinen, og utfylle notata til lengre skildringar. Etter å ha skrive ned observasjonane på data, hadde eg 15 sider som eg vidare også har sortert i ulike rom. Disse romma var ”facebook”, ”garderoben”, ”oppvarming”, ”hovuddel”, ”pausar”, ”avslutning” og ”trenar-trenar-kommunikasjon”. Dette gjorde eg for å skaffe meg betre oversikt over materialet, og det var også til god hjelp i framskrivinga av analyser då det var lett å finne tilbake til dei observasjonane eg forsøkte å skrive fram. Etter kvart har også feltnotata blitt meir fyldige skildringar som har gjort til at empirien har vakse. Prosessen med å skrive feltnotat er i følge Fangen (2010) ein veldig viktig del av analysearbeidet. Det å kunne skrive ned notata, lese dei igjen seinare og arbeidde med dei hjelper forskaren til å grunne over alle hendingane på ein heilt anna måte enn om ein skulle heldt seg til eigen hukommelse (Fangen, 2010). Samstundes er det mykje hendingar som eg kunne utfylle ved hjelp av hukommelsen på kveldstid, der notata var lite utfyllande.

I følge Thagaard (2013) så inneber observasjon seleksjon. Med det meiner Thagaard (2013) at under observasjon kan informasjonen ofte bli overveldene, noko som gjer det naudsynt å endre og presisere problemstilling ytterlegare gjennom heile observasjonsprosessen. Til dømes følte eg at det meste av informasjon eg satt og noterte meg under observasjonen var viktig i høve til oppgåva og for å skape heilskapen i studien. For at informasjonen og materialet eg produserte ikkje skulle bli overveldene, måtte eg også forsøke å snevre inn mitt fokus. Likevel forsøkte eg den første veka å ha eit meir opent syn der eg tenkte at episodar bak mål kunne vere like interessant som episodane rundt hovudtrenar. Før eg skulle ut å observere den andre veka og etter arbeidet med feltnotata etter fyrste treningsgruppe, hadde eg til dømes merka meg enkelte episodar eg ville ha meir materialet på. Disse episodane var spelar-spelar kommunikasjon og trenar-trenar kommunikasjon. Samstundes var eg også open for å få med meg det som skjeddelse av samhandling på feltet.

4.4 Forskarrolla

Thagaard (2013) skriv at den forståinga me utviklar av data gjennom forskingsprosessen, må sjåast i samheng med forskaren sin forståing inn i prosjektet. Det er relevant korleis eg som forskar opplever deltakarane, og på same måte korleis dei opplever meg. Neumann og Neumann (2012) skriv: *”..for det vil være med på å bestemme hva de andre snakker om, hvordan de snakker om det, og hvor mye de snakker om det”* (Neumann og Neumann, 2012, s. 17). Dette er fordi det i følge Neumann og Neumann eksisterar eit felt i psykologisk forstand mellom meg som forskar og deltakarane. Gjennom over tjue år har eg spelt fotball, og samstundes har eg jobba litt som fotballtrenar og vikarlærer i kroppsøving i skulen. Denne bakgrunnen har vore med på å gje meg ei forståing på kva det er dei heldt på med på fotballtreningane. Denne fortida tar eg også med meg inn i forskinga. Fortid og framtid er alltid til stades i notid (fenomenologisk tankegang) i høve til Neumann og Neumann (2012). Eg kjenner igjen situasjonar, språk og har til dømes ikkje trengt å lære meg spelet sine reglar. Samstundes har eg på vidaregåande vore deltakar på Bergen fotballakademi i tre år, og fleire år bak meg på idrett i høgskulesamheng. Erfaringane frå fotballen og idrettshøgskulen har sannsynlegvis hatt mykje å seie for det eg har sett og kva eg har blitt opptatt av i feltarbeidet. Til dømes har utdanninga mi gjort meg nyfiken på omgrep som ”coaching”, ”samhandling”, ”erfaringslæring”, ”implisitt læring/kroppsleg læring”, læring i eit sosiokulturelt perspektiv osv. Mens eg tidlegare var meir opptatt av fotball som spel, har eg no også blitt meir opptatt av fotball som læring. Disse faktorane er med på å danne utgangspunktet for forståinga eg som forskar utviklar. På denne måten har dette også eigentleg vore ein studie i min eigen kultur. Dei tidlegare erfaringane mine frå fotballen er med på å danne utgangspunkt for at eg gjenkjenner ulike situasjonar i felten på ein anna måte enn kva ein forskar som ikkje hadde same erfaringane. Noko som også har prega den forståinga og dei resultatane eg har komme fram til (Thagaard, 2013). På den andre sida, kan også mine erfaringar frå feltet gjere at eg har vore mindre open for nyanser under observasjonen. Disse belysningane frå Thagaard, har eg også merka undervegs. Til dømes er det lite av dei observasjonane eg har gjort meg som har overraska eller som eg har tenkt ”det var litt merkeleg”. Men i samspel med å lese teori, har eg utvida blikket mitt for å sjå fotballtrening også på nye måtar og som noko anna enn før. Illeris (2012) sin drivkraftsdimensjon er eit eksempel på det. Korleis spelarane sine ulike kjensler påverkas og endrast i samspel med til dømes dei andre deltakarane i gruppa, og kva det har å seie for læringa til den enkelte. Slik har teorien gitt meg nye perspektiv og måtar og tenke rundt læringsarbeidet til spelarar og trenarar. Det kan altså både vere ein styrke og vere

avgrensande at eg har hatt kjennskap til miljøet, noko som også er i samhøve med Thagaard (2013).

Ein anna faktor eg som forskar måtte reflektere over når eg skulle ut i felten, var korleis rolla mi som forskar kunne påverke deltakarane og resultatet av observasjonane. I dei to ulike gruppene som eg har fått tilgang til, kjente eg til dømes trenarar i begge gruppene.

Samstundes kjente eg også til fleire av spelarane, noko som gjorde at eg kjente til det eine laget ganske godt. I høve til mi forskarrolle, kjente eg aldri på noko ubehag i høve til at eg kjente nokon av dei eg forska på. Gruppa var i møtekommande og lett og halde seg til.

Likevel er det ein del refleksjonar ein må gjere seg som ein del av forskarrolla. I høve til Fangen (2010) vil til dømes relasjonen mellom forskar og deltakarane bli prega av strukturelle forskjellar. Berre det at eg til stades som forskar kan gjere at episodar som skjer, kanskje ikkje hadde skjedd om eg ikkje hadde vore der. Eller på den andre sida, kan det vere at eg går glipp av mange interessante episodar ved at eg er der. Episodar som kanskje hadde skjedd om eg ikkje var til stades. Trua er i følge Fangen (2010) at folk oppfører seg annleis når dei veit at dei vert observert, samanlikna med korleis dei ville oppført seg dersom dei ikkje følte seg åtgåinga (Fangen, 2010, s. 202). Som nemnt tidlegare er det eit mål å gli naturleg inn i den sosiale samanhengen sjølv om eg som forskar ikkje var ein naturleg del av gruppa. For å nærme meg idealet om å vere ein naturleg del av gruppa, var eg bevisst på ein del faktorar. Til dømes valte eg å kle meg opp som om eg skulle på trening, som om at det såg ut som om eg hørte til i miljøet på fotballbana der. Etter første trening, der eg stort sett var tilskodar, var eg meir ”aktiv” på neste trening. Aktiv både i høve til å småsnakke litt med informantane, men også ved at eg hjelpte til å samle ballar til spelarane. Kanskje var det då endå meir ”naturleg” for gruppa at eg var der? Kanskje er det slik at spelarane allereie på andre og tredje trening bryr seg mindre, eller tenker lite over at eg som forskar var der. Ei anna utfordring møtte eg når eg var i gong med analysane. Korleis opplevde eg då til dømes dei eg kjente frå før? Dersom nokon andre les observasjonsnotatane mine, kan dei komme fram til ei anna oppfatning av trenarane enn kva eg sjølv gjorde. Fordi eg kunne oppfatte noko dei sa på ein anna måte enn kva andre ville gjort. Bare ved å delta i seg sjølv, ser ein handlinga eller utsegna i lys av samanhengen den går føre seg i, noko som handlar om materialet sin konteksthengigheit (Fangen, 2010). Slik kan det at eg kjenner trenarane både vere til fordel og ulempe.

4.5 Metodens fordeler og avgrensingar

Med deltakande observasjon som metode, har eg ikkje fått like god innsikt i korleis deltakarane sjølv opplever verda som eg til dømes kunne fått meir inntrykk av gjennom eit intervju. På same måte kunne intervju også vore meir egna til å få innsikt i spelarane sine erfaringar, tankar og kjensler (Thagaard, 2013). Til dømes kva spelarane føler når medspelarar og trenarar viser misnøye med prestasjonen eller på den andre sida korleis spelarane erfarer det å få ros og godkjenning. Disse opplevingane til spelaren kan eg ikkje få noko særleg innblikk i på same måte gjennom deltakande observasjon. Gjennom observasjon kan eg heller ikkje på same måte som i eit intervju kunne sei noko om meiningane og synspunkt til spelarane. På den andre sida kjem ein også tett på spelarane gjennom deltakande observasjon, og får på den måten prøvd det dei seier opp i mot det eg ser (Fangen, 2010).

Deltakande observasjon som metode har altså gjort at eg kan sjå korleis deltakarane handlar. Det er ein metode som er veldig godt egna til å studere relasjonar mellom spelarane og trenarane, og vil gje eit veldig samansett bilete av kva som går føre seg på fotballtreningane (Thagaard, 2013; Fangen, 2010). Med denne metoden kan ein altså kanskje observere noko som ikkje hadde komme til uttrykk på same måte gjennom eit intervju.

I følge Fangen (2010) blir ein også gjennom feltarbeidet, tvunge til å reflektere å reise nye spørsmål som eg kan dra nytte av i neste feltarbeid. Gjennom å ha observert den fyrste treninga, hadde eg også gjort meg ein del tankar og refleksjon som eg tok med meg vidare i feltarbeidet. Til dømes når eg også hadde fått den første perioden med observasjonar, og jobba meg gjennom feltnotata, reflekterte eg over kva eg gjerne ville vite meir om når eg skulle ut i neste periode med datainnsamling.

4.6 Etiske refleksjonar

Noko som er felles ved alle slike prosjekt er at studien skal vere gjort reieleg og viser ein grannsemd i presentasjonen av forskingsresultata (Thagaard, 2013). Eit anna fellestrekk er at studiar som føreset behandling av personopplysningar, må meldast til personvernombudet (Norsk samfunnsvitenskapeleg datatjeneste, NSD) (Fangen, 2010). Det gjaldt dette forskingsprosjektet, og prosjektskildringa vart difor sendt til NSD for godkjenning.

Då personvernombudet hadde godkjent prosjektet (vedlegg), starta eg arbeidet med å vende meg mot aktuelle deltakarar til prosjektet. Prinsippet då for kvart eit forskingsprosjekt, er at

forskaren må ha deltakarane sin informerte samtykke (Thagaard, 2013; Fangen, 2010). Difor sendte eg hovudtrenarane eit informasjonsskriv (vedlegg) der dei hadde anledning til å skrive under på deltaking i forskingsprosjektet. Alle trenarane som deltok i prosjektet skreiv under på eit slikt informasjonsskriv om informert samtykke. Når det gjaldt spelarane, så var det enkelte utfordringar. Til dømes er ikkje alle spelarar på trening til kvar ei tid og nokre gonger kom spelarar utanfrå og var med laget på treningane. Dette gjorde det vanskeleg å få skriftleg informert samtykke frå alle spelarane. Difor skulle trenarane høyre med spelarane på førehand om dette var eit prosjekt dei kunne tenke seg å vere med på. I tillegg til at trenarane informerte spelarane, informerte også eg spelarane munnleg (med same skrivet som trenarane hadde fått) før eg byrja å observere. Som vedlegget (til slutt i oppgåva) viser, er spelarane og trenarane informert med prosjektet sin bakgrunn og formål, kva deltaking i studien inneber, konfidensialitet og frivillig deltaking. Disse retningslinjene er høve til Thagaard (2013) og Fangen (2010) som eg har støtta meg på.

Sjølv om ein følger dei etiske retningslinjene til Thagaard (2013) og Fangen (2010), så vil det vere ulike utfordringar. Som Fangen (2010) poengterer er det vanskeleg å vite i detalj korleis du kjem til å tolke ditt eige materialet når du arbeider med studiar som baserar seg på deltakande observasjon. Difor er det vanskeleg å gje trenarane og spelarane eit fullstendig og korrekt bilde av kva forskinga inneber (Fangen, 2010). Som eg har vert inne på, er i følge Fangen (2010) dei fleste einige at det som kjenneteiknar kvalitativ metode generelt, og gjerne deltakande observasjon, at forskingsspørsmål, teori, metode og data kan endre seg gjennom heile studien ut i frå til dømes ny kunnskap hjå forskar. Min problemstilling har blitt finslipt gjennom heile prosessen, og teorien har blitt endra eller utfylt etter kvart som analysane har gått føre seg. Informert samtykke kan i følge Thagaard (2013) difor ikkje fange opp dei dynamiske prosessane som tolking representerer (Thagaard, 2013, s. 217).

Andre utfordringar som også reflekterast over, er at ein som forskar kjem tett på deltakarane. Til dømes så viser utøvarar og trenarar fleire sider ved sitt kjensleregister under trening. Spelarar og trenarar seier og agerer kanskje på måtar dei ikkje ville skulle blitt vist i ein studie. På den måten kan også den nære kontakten mellom forskar og deltakarar reise ein del etiske utfordringar (Thagaard, 2013). Også ved publikasjon av studien vil det vere etiske dilemma. Deltakarane kan føle seg objektivert, tolkinga kan gå utover den skildringa deltakarane sjølv har av handlingane sine. Ein konflikt kan vere at forskaren si framstilling bryt med deltakarane sin eigen sjølvforståing. Som forskar har eg eit ansvar for at prosjektet ikkje medfører negative konsekvensar for deltakarane.

4.7 Korleis analysen har blitt til – oppbygnad og struktur

Dette prosjektet stiller seg innanfor samfunnsvitskapen. Dette er ein tradisjon som ofte søker forståing, ein forståing som forskaren oppnår gjennom tolking (Laake, Olsen og Benestad, 2013). Vidare vil eg no vise til korleis eg har arbeida fram mine tolkingar av det empiriske materialet til slik det no ligg som avsluttande analysar, og gjere greie for oppbygnad og struktur.

Som Fangen (2010) presiserer går analysen føre seg frå første stund i ein feltarbeidsstudie. Likevel kan ein dele analysen inn i ulike tolkningsnivå. Fangen skriv blant anna om førstegrads tolking, eit stadiet i tolkningsprosessen der eg som observatør berre slår fast det eg ser og høyrer. Undervegs i observasjonane mine og i arbeid med å skrive ned feltnotatane mine, handla det for meg om å registrere kva som faktisk skjedde på trening. Kva vart sagt og korleis handla deltakarane. Det neste stadiet i tolkningsarbeidet med analysane, var å utfylle observasjonsnotata, ved å få ”tjukke” skildringar av kva som hendte (Fangen, 2010). Dette er eit arbeid som har gått føre seg i hovudet og på papiret gjennom heile prosessen. Nye omgrep, både erfaringsnære og erfaringsfjerne gjorde at observasjonsnotat eg tidlegare hadde sett som lite interessante, faktisk vart veldig interessante likevel. Dette skjer på det Fangen (2010) kallar for andregrads tolking. Etter å ha observert på feltet og lest igjennom notatane mine vart det klart at ein måte å rydde og sortere i materialet på var å sjå det som gjekk føre seg inne i garderoben og ute på treningsfeltet som handlingar og hendingar i to ulike ”rom”. Med det meiner eg to avgrensa arenaer som sjølvstøtt begge inngår i fotballtreninga og dermed i den samlande læringskonteksten fotballtrening, men som har ulikt innhald og funksjon. Eg valte difor ein struktur kor eg framstiller mine tematiske analysar innanfor disse to romma som eg i den vidare teksten kallar ”Førebuing og garderobekultur” og ”På treningsfeltet”. I avsnittet som handlar om det som går føre seg i garderoben, har eg også innlemma den kommunikasjonen som gjekk føre seg mellom spelarar og mellom spelarar og trenarar på facebook. Eg har sett den som noko av lagets førebuing før trening samstundes som kommunikasjonen der inngjekk i eit sosialt fellesskap som kan knyte spelarane saman også utanfor trening. Begge treningsgruppene brukte elles ein del tid i garderoben før trening, og den eine gruppa også litt tid etter trening. Gjennom arbeidet med empirien har eg også skrive fram ulike avsnitt som handlar om ulike tema i læringsarbeidet. ”Godtonen” er eit slikt avsnitt, og det har komme fram som eit eige tema gjennom at ein læringsføresetnad som ”trivsel” får ein viktig plass i læringsarbeidet. ”Godtonen” skildrar noko av det kameratskapet og humøret som er i garderoben, og då særleg det som skjer før alle er komme og treninga

startar. Ved kvar trening møtte eg tidleg opp i garderoben nettopp for å få med meg det som skjedde også før treninga starta. Felles for alle gongane var at spelarar og trenarar kom til ulik tid (sjølv om oppmøtetidspunkt er felles). Nokon av spelarane kunne vere eit kvarter før tida, medan andre kunne komme nokre minutt etter at tida var der. Med utgangspunkt i det som skjedde i dette tidsrommet blei ”godtonen” skrive fram. Grunnen til at eg vel å ha med noko av det som skjer før treninga er starta, er at gjennom arbeidet med observasjonsnotatane har eg sett at nettopp den godtonen som er mellom dei ulike aktørane i praksisfellesskapet i garderoben er ein viktig del av treninga på fleire måtar. Dette vert diskutert og problematisert vidare under eit nytt nivå igjen, den ”teoretisk belysninga”. Etter kvar av tema, som til dømes etter ”førebuing og garderobekultur”, kjem det ein del som har ein teoretisk belysning på temaet. I denne delen snakkar eg med empirien med eit teoretisk perspektiv, og slik skriver eg den førstegrads /andregradstolkinga eg har gjort inn i nye analytiske nivå, med nye omgrep.

”Frå monolog til dialog” er det andre avsnittet i delen som går føre seg i garderoben. Dette er ein tittel som har komme fram på bakgrunn av det læringsarbeidet særleg lag B prioriterer i garderoben. Her snakkar dei saman om både ein kamp som har vert spelt, og ein kommande kamp. Samtalen kjenneteiknast også av stor deltaking frå spelarane, noko som er eit viktig poeng i analysen. Frå trenaren tar initiativ til å gjere greie for kva økta skal innehalde, går samtalen over i dialog mellom spelarane, ein samtale som også trenaren deltar i.

Avsnittet ”På treningsfeltet” har eg delt opp i det som går føre seg i ”pausane” og det som går føre seg ”undervegs i spelet”. Begge desse hovudtema er også skrive fram gjennom ulike avsnitt i empiridelen som har komme fram i arbeidet med analysane. ”Fellesskapet framfor det individuelle” er eit avsnitt i delen om det som skjer i pausane. Dette avsnittet handlar om trenarane sitt fokus på laget og det relasjonelle står framføre til dømes dei individuelle ferdigheitene. ”Kva er det me øver på no” er eit anna avsnitt. Trenarane var veldig opptatt av at spelarane skulle forstå hensikta med øvingane, og brukte mykje tid på å vegleia spelarane gjennom å ta pausar og stoppe spelet for å snakke om til dømes val. I pausane var det mykje vegleing frå trenarane si side, og dei hadde mange forskjellige måtar å organisere denne dialogen på. Disse metodane er skrive fram i avsnittet ”Trenaren med ulike metodar”. I delen om pausane får også ”Trenar-trenar-kommunikasjonen” sin plass. Kommunikasjonen mellom trenarane skjer gjennom heile økta, men får sin plass i pausane. Dette er eit avsnitt basert på det vesle det var av kommunikasjon mellom trenarane. Litt av årsaka til det, er sjølvsagt at det var totalt to trenarar på 50 % av øktene eg observerte. Likevel har eg valt å gjere plass til læringsarbeidet mellom trenarane, fordi det er ein del av samspelet, og dermed også trening

og læringsarbeidet til laga. Til slutt i delen ”pausane” får spelarane også sitt ”eige” avsnitt. I ”Spelarregien” som eg har kalla dette avsnittet, viser eg korleis også spelarane ”dominerar” på treninga. Samstundes er ein av metodane til trenarane å legge opp til at spelarane styrer pausane sjølv. Både under dei lengre ”drikkepausane” og dei kortare ”vegleiingspausane”. Spelarane har rett og slett ein del av regien i enkelte fasar av treninga.

I ”Underwegs i spelet” får den ”praktiske erfaringa” sitt eige avsnitt i empirien. Her får den kroppsege læringa og ferdigheitene sin plass. Dei praktiske ferdigheitene omhandlar både individuelle ferdigheiter og relasjonelle ferdigheiter på fotballbana. Empirien viser også til spelarane sitt ”varierende engasjement”. Her vert det skrive fram korleis engasjementet og korleis den verbale ytringa til spelarane varierar. Når ballen ruller vidare til avsnittet som eg har kalla ”Ha trøkk no! Så slepp ein å springe etterpå”, er det fordi det varierende engasjementet har også ulike typar som dominerar. Det er både spelarar og trenarar, og avsnittet viser til korleis dei ulike aktørane stiller krav til medspelarane. Frå å stille krav, skriv eg også fram eit avsnitt som handlar om at ”Dei verbale og pantomimiske gestane vert til ris og ros”. Mykje av kommunikasjonen som skjer på treningsfeltet underwegs i spelet er enten ris eller ros. Om det er verbalt eller kroppsspråk, så viser spelarane og trenarane både misnøye og begeistring.

Gjennom dei ulike tema og avsnitt har kommunikasjonen og samhandlinga stått sentralt. I delane med ”teoretisk belysning” skrives ulike læringssituasjonar altså fram gjennom den gitte teoriramma. Det vil sei at temaa er blitt belyst gjennom Illeris (2012) sine tre dimensjonar som han meiner all læring omfattar. Under temaet ”førebuing og garderobekultur” diskuterast spelarane sin evne til refleksjon og dialog som ein viktig del av innhaldsdimensjonen (altså det som lærast), korleis samhald, tryggleik, trivsel osv. er viktige faktorar for kjenslene til spelarane, og dermed ei viktig del av drivkraftsdimensjonen. Samspelsdimensjonen, som handlar om samspelet mellom individet og omverda, blir gjennom alt som vert belyst ein viktig del av læringa. I garderoben er det samarbeidet og kommunikasjonen mellom spelarane som legg grunnlaget for den refleksive tankegangen. Under temaet ”pausane”, blir dialogen og refleksjonane mellom trenarar og spelarar tatt opp igjen, men der innhaldsdimensjonen dreier seg om kva spelarane blir bedt om å lære noko om. Dette skjer i samhandling med medspelarar og trenarar. Difor blir også trenaren si vegleiingsrolle tatt opp og diskutert som eit tema i ”pausane”. Der eg tar opp coaching og instruksjon som to ulike metodar å vegleie spelarane på, og kva dei ulike metodane vil ha og sei på den energien (drivkrafta) utøvaren legg ned av engasjement i handlingssituasjonane. I

det siste temaet om det som skjer ”undervegs i spelet” blir lærings situasjonane på fotballbana belyst i samspel med korleis dei kroppslege erfaringane og den implisitte læringa (innhaldsdimensjonen) tar plass. Vidare vert også korleis læringa eksplisitt vert lagt til rette og kommunikasjonen gjennom dei verbale gestane frå medspelarar og trenarar som går føre seg undervegs i spelet belyst og diskutert inn mot korleis det kan påverke spelarane sine kjensler, vilje og motivasjon.

I eit slikt dynamisk og samansett felt som fotballtrening er, er det vanskeleg å skilje eller separere dei ulike dimensjonane og diskutere dei kvar for seg. Det er for så vidt ikkje heller meininga. Illeris (2012) påpeikar også at tileigningsprosessen og samspelsprosessen er noko som går føre seg samstundes og dermed blir sett på som ein prosess. Difor er det viktig å sjå på analysedelen som ein heilskap, der både innhald, drivkraft og samspel er noko som går føre seg i eit samspel med kvarandre og heile tida, på tvers av dei inndelingane eg har gjort i teksten for å få analysane til å framstå så leselege som mogeleg.

I det følgjande analysekapittelet vil eg presentere empirien som både skildringar av situasjonar, direkte sitat av tale og som små historier eller utdrag frå mine skriftlege arbeida feltnotat. Små historier/utdrag har eg presentert i *kursiv*, og direkte sitat av tale er presentert i ”*kursiv med hermeteikn*”. Skildringar av situasjonane utover dei små historiene er presentert i normal skriftform, utan noko form for kursiv eller hermeteikn.

5. Analyse

Eg startar denne analysedelen med å ta opp igjen hovudproblemstillinga; *kva kjenneteiknar læringsarbeidet i fotball?* I samhøve med Ronglan (2008) handlar læring om utvikling. Noko som betyr at læring ikkje skjer til ei eksakt tid eller i bestemte situasjonar, men er ein del av vår deltaking i verda (Ronglan, 2008). I dette analysekapittelet har eg identifisert enkelte lærings situasjonar. Dei ulike lærings situasjonane har eg sett og skrive fram i ulike tema i empirien, og vidare skrive fram gjennom relevant teori, som eg har belyst i teorikapittelet tidlegare.

5.1 Førebuing og garderobekultur

På grunn av dei to laga sin ulik bruk av facebook og tidsbruk i garderoben, kjem denne delen til å vere mest prega av materialet frå lag B. Men også lag A hadde facebookgruppe og oppmøte i garderoben.

I tida før spelarar og trenarar kom i garderoben, hadde begge lag allereie hatt ein form for kommunikasjon på laget sin eigen facebookgruppe. Under kommunikasjonsboksen/innlegget for dagens trening, kunne spelarane sjå t.d. kor tid treninga var, kor den skulle vere og kva som skulle vere læringsfokuset. Læringsfokuset presenterte hovudtrenaren for spelaren ved å skrive; *”Vekas tema: omstillingsfasane”*¹. Her vert spelarane minna på og førebudd inn i mot det som skjer på trening, og trenaren viser engasjement og interesse ved å vere aktiv på facebook inn mot dei forskjellige aktivitetane til laget.

I denne ”boksen”, eller innlegget til lag B, hadde spelarane også muligheit til å skrive kvifor dei eventuelt ikkje kunne komme på trening. Det gjorde spelarane med ein kort notis i kommentarfeltet; ”jobb”, ”sjuk” etc. Altså kunne alle spelarane og trenarane sjå kven som kom og ikkje kom på trening, og kvifor dei ikkje kom. Men sjølv om spelarane ikkje kunne komme på trening, hadde dei gjennom facebook kommunisert med dei andre på laget. Altså hadde dei hatt ein form for kommunikasjon og samspel med laget.

I høve til den kommande treninga eine dagen, lanserte også hovudtrenar (B) to val til spelarane; gras eller kunstgras. Spelarane kunne altså krysse av på om dei ynskja å ha trening på grasbana eller på kunstgraset. Slik fekk spelarane også aktiv medverknad til kva for eit underlag treninga skulle vere på. Slik kunne kvar enkelt spelar ta eit val ut i frå sine egne ynskjer. Samstundes viser trenaren at han ynskjer at spelarane skal ha innflytelse på treningane og læringsarbeidet til laget. Spelarane fekk også muligheit til å ta egne val når hovudtrenaren spurde spelarane om dei var interessert i å dra på ishockeykamp.

Facebookgruppa vart også brukt til å binde laget saman sosial også utanfor treningane.

Også fram mot kamp brukte hovudtrenaren (B) sida aktivt når han til dømes presenterer laguttaket: *”Laguttak i 4-4-2: ...”*². Presentasjonen av laguttaket på facebook før kampen, gjer at spelarane kan førebu seg inn mot kamp i den rolla dei kjem til å ha frå start. Samstundes vert dei minna på noko om t.d. formasjonen laget skal spelet. Kanskje vert dei minna på kva

¹ Sitat og ”historier” i kursiv er koda for å ha eit referansesystem som gjer det lettare for lesaren og spore materialet ved behov.

²

dei har jobba med i læringsarbeidet på trening? Eventuelle positive og negative kjensler og spenning med laguttaket vil også komme i god tid før kampen, slik at spelarane sjølv har mogelegheit til å førebu seg inn mot kampen på den måten dei ynskjer og der dei allereie veit noko av det som er spenninga før kamp.

Lag B hadde også midt mellom treningane eit medlem av gruppa som observerte ein anna seriekamp i same avdeling, og oppdaterte spelarane og trenarane på resultatet gjennom facebookgruppa. Her vart spelarane aktivt minna på den spenninga og konkurransen som deltakarane sjølv var ein del av også utanfor treningane. Og på same måte som under andre innlegg, kunne spelarane aktivt delta i kommunikasjonen rundt kampen.

Som påpeikt brukte ikkje lag A den veka eg observerte facebook like aktivt som lag B, men noko kommunikasjon var det i denne gruppa også. Til dømes hadde dei ei intern månadskonkurranse i gruppa, der spelarane samla på ”kryss (x)” som dei kunne skaffe seg i ulike delar av treningane. Under treningsøkta var det lagt opp til fleire konkurransar. Det kunne vere ei speløving med to eller fleire lag, det kunne vere avslutningsøving eller spel. Hovudtrenaren varierte mellom å dele ut kryss i disse øvingane/konkurransane. Til dømes kunne hovudtrenaren sei på førehand, før ein omgang i speldelen, at ”vinnarane får kryss”. Denne oversikten oppdaterte hovudtrenar på facebookgruppa. Her kunne spelarane følge med og vere så aktiv inn mot det sosiale dei ynskja. Konkurransen som trenaren har med spelarane kan både vere noko som binder laget meir saman, og som spelarane synes er kjekt. På facebook vert spelarane minna på laget og treningane også utanfor treningstidene.

”Godtonen”

Det sosiale fellesskapet kjem til syne gjennom kommunikasjonen på facebook, men det kjem endå meir til syne i det me rører oss frå det sosiale mediet og inn på det som har vert hovudfokuset; treninga.

Etter kvart som spelarane og trenarane kom inn i garderoben, fann dei ein plass på benkane. Treningsbaggane vart lagt omkring på golvet, kle vart hengt på knaggane og fotballsko vart knyta på foten. Gjennom dei (ca.) 15 minutta der spelarar og trenarar kom, satt praten mellom spelarane og trenarane ”laust” og diskusjonstemaene var alt i frå utanomsportslege ting som til dømes skule og vener, til fotballsko og fotballkampar der Manchester United og Liverpoolspelarar fekk flust med ros og ris. Til dømes sit hovudtrenaren (B) og ein av spelarane og diskuterarar fotballskona til spelaren. Eit par fotballsko som er av den moderne

modellen til Nike med inkludert ”sokk” over okla, og trenaren er tydeleg nyfiken på korleis det er å spele med den type sko. Kameratskapen i garderoben var ikkje berre spelarane seg i mellom, det var også mellom spelarar og trenarar. I denne treningsgruppa (B), som var i sesong, var det også mykje prat omkring kampane som laget hadde spelt og skulle spele. Spelarane diskuterte enkeltsituasjonar i kampen, kjenslene etter kampen og motstandarlaget. Gjennom alle treningane eg observerte, var det ein god tone i garderoben og latteren og humøret sa noko om trivselen ved å vere der. Nokon spelarar sa mindre enn andre, og lo mindre enn andre, men viste med smil og blick at dei koste seg. I garderoben til Lag A er det også mykje småprat og latter før alle spelarane er komme. Ein episode er når hovudtrenaren sit og noterar fråveret på telefonen sin. Då er det litt fleiping og latter rundt kvifor enkelte spelarar ikkje er komme endå, og kvifor nokon ikkje hadde mulighet til å komme på trening. Eg såg heller ingen i denne gruppa som ikkje deltok i kameratskapen på ein eller annan måte. Enkeltspelarar kunne ein høyre mykje meir, og virka ”tryggare”, men sjølv om andre var meir stille kunne eg ikkje sjå anna enn at også dei smilte og var nøgd.

”Frå monolog til dialog”

Då spelarane og trenarane stort sett var på plass i garderoben, og klokka var der, brukte hovudtrenarane til dei to ulike treningsgruppene tida litt ulikt. Begge hovudtrenarane var opptatt av situasjonen til spelarane. Det var gjennomgang av spelarar som ikkje var der, og kvifor dei ikkje kunne komme. Det var også presentasjon av nye spelarar eller spelarar som ikkje hadde vore ein del av gruppa på ei stund (til dømes ein som var heime på ferie frå studiane). Her i garderoben, men også på treningsfeltet var det fleire døme på at trenarane (A+B) spurde spelarane korleis til dømes ”situasjonen” var. Noko som tyder på at dei var interessert i spelarane sine, om dei var skadefrie og hadde det fint. Ulikskapen til gruppene var i bruk av tid i garderoben. Treningsgruppe A, som brukte minst tid i garderoben hadde same prosess begge dei to treningane dei nytta garderoben den veka eg observerte. Hovudtrenaren (A) sa til spelarane kva dei skulle gjere på treninga i dag, men brukte elles lite tid i garderoben. Her er kort noko av observasjonsnotata frå den eine treninga:

(A) Hovudtrenar gjer greie for dagens trening. Han seier til spelarane at han ynskjer ei hard økt, og at dette er siste veka med omstilling. Avslutningsvis ber han ein av spelarane å ta ansvar for oppvarminga.³

3

Her kjem trenarens rolle fram som den som styrar samtalen og den som primært bestemmer innhaldet i både samtalen og treningane. Han har også ei tydeleg meining om nivået på treninga dei skal gjennomføre, han legg klare føringar på det ved å sei at han vil at spelarane skal jobbe med høg intensitet slik at det blir ei ”hard økt”. Til slutt vert det klart at det forventast at spelarar også tar ansvar for noko av innhaldet i treninga, då ein spelar får oppgåva med å varme opp laget, men det er i denne situasjonen trenaren som er i posisjon til å bestemme kva for ein spelar som får ansvaret og kva det ansvaret går ut på.

Begge laga hadde avtalte læringsmål for kvar veke og kvar trening, men lag B brukte meir tid enn lag A i garderoben på å snakke om dei. Hovudtrenaren hadde også ein annan inngang til presentasjonen av kva som var dagens fokus, fordi han allereie hadde presentert tema for veka på facebook:

(B) Hovudtrenar startar treninga og dialogen i garderoben med å minne om vekas og dagens fokus; omstillingsfasen.⁴

På dei to andre treningane er ”kampførebuingar” vekas tema for denne treningsgruppa (B). Disse treningane bruker laget lengre tid på praten i garderoben. Hovudtrenar verkar også interessert i å inkludere spelarane i større grad, enn i det første utsnittet frå materialet, kommunikasjonen var meir prega av dialog enn av at trenaren fortalte spelarane korleis treninga skulle vere og kva dei skulle gjere. Her er eit utsnitt frå observasjonsnotatane:

(B) Hovudtrenar startar med å minne spelargruppa om det nye temaet for veka; kampførebuingar. Deretter tar hovudtrenar opp morgondagens motstandar. Det gjer han blant anna ved å spørje spelargruppa om ”korleis skal me slå motstandarlaget i morgon?” Ikkje alle, men fleire av spelarane kommenterer noko før hovudtrenar utdjupar at han meiner motstandarane er eit utviklingslag, og difor ikkje kjem til å bytte spelestil undervegs. På den måten er dei litt naive og kjem til å prøve å spele seg ut uansett. Dei likar å ha ballen i laget.⁵

Utsnittet viser at trenaren inviterar spelarane inn i ein dialog om strategiar for å slå motstandarlaget. Fleire av spelarane kjem med sine tankar rundt dette. Det er likevel trenaren som får siste ordet, som utdjupar sine refleksjonar om motstandarlaget og karakteriserar dei som eit ”utviklingslag” og som eit ”naivt” lag som likar å halde ballen i laget. Mens spelarane

4

5

vart invitert til å sei noko om eiga lags strategiar, står trenaren fram som den med eit større overblikk framføre den kommande kampen.

Neste trening for lag B, er etter kampen som dei snakka om. Hovudtrenar og spelarane nytta sjansen til å reflektere rundt den kampen som laget nettopp har spelt.

Hovudtrenar startar samtalen med å spørje ein av spelarane; "kva er dine tankar om kampen"? Først oppfattar ikkje spelaren heilt at det er han som er spurd, så han spør litt forsiktig; "meg"? Så startar han å svare at han følte 1. omgangen var veldig bra... ..ein annan spelar henger seg også raskt på i samtalen, og etter kvart også fleire spelarar. Hovudtrenar seier også "eg kan jo sei litt korleis eg opplever det frå sidelinja..." Etter fleire gode innspel i gruppa avsluttar hovudtrenar denne sekvensen i garderoben med å sei at "dette må me ta med oss".⁶

Igjen inviteras spelarane til dialog og refleksjon om det som har gått føre seg. Fleire av spelarane deltar i det som kan kallast ein munnleg evaluering av kampinnsatsen. Deretter trer trenaren inn igjen som den som får det siste ordet og som "frå sidelinja" representerer eit anna blikk på enkeltspelarane og på kampen enn det spelarane kan ha. Rollefordelinga mellom trenar og spelarar kan seiast å bli tydeleggjort gjennom den kommunikasjonen som går føre seg i garderoben, treninga etter kampen. Denne samtalen frå utsnittet over, fortsetter laget ved at hovudtrenaren minner spelarane om vekas tema; "kampførebuingar":

Det neste laget som spelarane skal møte er eit heilt anna lag enn det laget som dei møtte på tysdag. Slik opnar hovudtrenaren spørsmålet om korleis skal me slå det neste laget? Hovudtrenar spelar vidare på det som er snakka om, og blir einige med spelarane om ein kampplan for neste kamp som er om to dagar allereie. Spelarane kjem opp med blant anna at dei må hindre dei i å spele opp bakfrå. Dette laget er eit lag som slår mykje langt, og difor ynskjer spelarane lange utspel frå keeper framføre lange oppspel frå forsvaret. Fordi lange oppspel frå forsvaret vil skape farlege situasjonar inni og rundt eigen 16-meter. Vidare diskuterar dei også kva for ei bane som kampen skal spelast på – og om dei må ha ulik kampplan i høve til underlaget. Gras eller kunstgras? Hovudtrenar meldte også at det kjem regn laurdag. Noko som vil påverke forholda, og då kanskje også måten å spele fotball på.

6

Avslutningsvis går hovudtrenar gjennom planen for treninga i dag. Der samtalen om motstandarlaget legg føringar for treningsfokuset.⁷

Denne dialogen som varar i fleire minuttar, viser korleis Lag B sitt læringsarbeid gjekk føre seg i garderoben denne veka. Det at dei alle fleste spelarane deltar aktivt i samtalen, og den gode flyten i dialogen, tyder på at spelarane har øving i å diskutere kampene på denne måten. Med viktige kamperfaringar friskt i minne går trenaren vidare i samtalen med å trekke spelarane med seg i førebuinga til neste kamp. Den ferdigspelte kampen og dei eventuelle nylege læringserfaringane den utgjør for spelarane, dannar dermed ei aktuell bakgrunn for den måten spelarane ser for seg at den neste kampen skal spelast. Deretter blir dette tatt vidare i bruk inn i den treninga dei straks skal ut og gjennomføre. I det følgjande skal eg sei meir om slike garderobesamtalar som døme på læringsarbeid i laga.

5.1.1 Teoretisk belysning ”førebuing og garderobekultur”

Mange treningsgrupper, inkludert treningsgruppene i denne studien bruker tid i garderoben før (den eine gruppa også etter) treninga på feltet startar. Trenarane i dei to ulike gruppene er aktivt med å setje stemninga i garderoben ved å delta i det sosiale fellesskapet i garderoben med humor, humør og samtalar med spelarane. På den måten er dei saman med spelarane med på å danne ein garderobekultur der ”godtonen” og kameratskap er i fokus. Garderobekultur er eit omgrep som mange lagspelsidrettsutøvarar har framheva i tidlegare samanhengar. Til dømes Are Grongstad (tidlegare norsk handballspelar) som gjennom eit intervju med Aftenposten 2014 (Fisketjøn & Birkelund, 2014) viser til det sosiale miljøet i garderoben, og korleis spelarane prata om alt mulig, til og med ting som ikkje vert diskutert utanfor treningstidene før treninga for alvor vart satt i gong. Egil Østenstad (tidlegare norsk fotballspelar) snakkar om garderobekultur (i same Aftenposten) som noko veldig positivt, og noko han verkeleg saknar etter han har lagt opp. Kameratskapet og garderobekulturen var det første han sakna når han la skoa på hylla. Både Grongstad og Østenstad påpeiker det sosiale og trivselen med garderobekulturen. Slike felles ritual som ein garderobekultur bygger opp om, er i følge Ronglan (2008) meint til å styrke samhaldet og lagets felles tru. Gjennom arbeidet med empiri og teori, er avsnittet eg har kalla ”godtonen” noko eg vert opptatt av. ”Godtonen” symboliserar her faktorar som positivitet, trivsel og tryggleik som er viktige læringsføresetnader inn mot læringsarbeidet. Samstundes vert eg opptatt av dialogen, og

7

korleis garderoben også er ein arena for refleksjon og samtale mellom spelarar og trenarar. Vidare i dette avsnittet tar eg i bruk teorien for å problematisere og utfordre empirien frå ”garderobekultur og førebuing”.

For å starte kronologisk, er facebook det fyrste ”rommet” hovudtrenaren på lag B forsøker å forberede spelarane inn mot treninga. På kva for ein måte kan kommunikasjon på facebook fremje læringsmogelegheitene til spelarane? Facebook kan ha mange eigenskapar og gevinstar. Facebook er ein moderne kommunikasjonsform alle spelarane sannsynlegvis er tenleg med og meistarar. Å kommunisera med dei på måtar dei anerkjenner er avgjerande for å komme i god dialog med dei. Å vere del av eit fellesskap slik ei facebookgruppe inviterer til er ein av mange måtar å bygge opp det relasjonelle aspektet ved lagets samhald på. Her kan alle delta, og kvar enkelt kan regulere kor aktive dei vil vere, enten gjennom å berre lese og sjå kva andre legger ut eller ved å aktivt skrive innlegg sjølv. Kommunikasjonen på facebook kan seiast å binde laget saman også utanfor bana, gjere treningane og det som skal gå føre seg der relevante for spelarane i tida mellom samlingar, trening og kampar.

Spelarane kan sjølvstilt vere meir eller mindre interessert i det hovudtrenaren presenterer på facebook, og dermed også ut frå dette halde seg meir eller mindre aktivt til det. I samhøve med Illeris (2012) så er det sentralt kor mykje den lærande legg ned av aktivitet og engasjement i samspelet. Desto meir aktivitet og engasjement, desto større vert læringsmogelegheitene. Og med læringsmogelegheitene i fokus, på kva for ein måte kan då det å vekke spelarane sitt engasjement før praksis ha å sei for spelarane sitt læringsutbytte på trening? I høve til Illeris og innhaldsdimensjonen, er det vesentleg kva som vil vere læringsmål på trening. På den måten kan det at spelarane veit kva dei går til, vere positivt eller negativt i høve til motivasjonen til utøvaren inn mot trening. For at slik informasjon skal vere motiverande framfor hemmande, er deltaking ein samspelsform som kan innby til større eigeninteresse, og dermed motivasjon. I følgje Illeris er ”deltaking” ein samspelsform der spelarane inngår i ein målretta aktivitet som er felles med andre, gjennom eit praksisfellesskap. Etienne Wenger sitt omgrep om ”praksisfellesskap” innbyr til at spelarane har ein anerkjent posisjon og medverknad (Illeris, 2012). Difor kan kjensle av ein anerkjent posisjon og medverknad påverke utøvarens drivkrefter positivt. Ein av hovudoppgåve til trenarane blir difor å legge til rette slik at spelarane i større grad får ein anerkjent posisjon og god medverknad i gruppa. Som til dømes å ha innverknad på læringsmåla i treningane.

Eit anna poeng med å vekke spelarane si merksemd er engasjementet våre medspelarar eller trenarar viser. For ”flokkdyret” mennesket hjelper det ofte på vår eigen motivasjon at andre er interessert og viser engasjement. Blir treningane ein kultur der spelarar og trenarar mistrivast eller berre er der for å spele fotball, vil det vere anna læring og læringsmogelegheiter enn om miljøet er prega av trivsel, positivitet og engasjement i gruppa. Som dei tidlegare idrettsutøvarane påpeiker til Aftenposten er samhandlinga utanfor bana også ei viktig side med verksemda. Ronglan (2008) peikar på at i lagspel kan ikkje utøveren utøve den heilskaplege prestasjonen på banen utan sine medspelarar, noko som gjer fellesskapet til ein veldig viktig faktor. Begge treningsgruppene eg har observert har hatt ein garderobekultur der trenarane og spelarane kommuniserar saman i garderoben før dei går ut på feltet. Etter som nokre spelarar var tidlegare ute enn andre, starta samtalan ofte med daglegdagsprat og mykje humor. Det gjorde at hovudtrenaren (for begge praksisfellesskapa) og spelarane som er tidleg ute, prata om ”alt mulig” før alle var på plass. Den sosiale faktoren er sannsynlegvis også ein viktig grunn til at mange av spelarane ynskjer å delta. Difor er det også viktig å bygge opp om kameratskap og vennskap i gruppa. Det som skjer i garderoben og elles utanfor bana, har i samhøve med samspelsdimensjonen til Illeris (2012) også noko å sei for kva som skjer på bana. Alle spelarane som deltar i disse praksisfellesskapa, er der frivillig. Sannsynlegvis vil det vere ulike motiv frå spelar til spelar om kvifor dei ynskjer å delta, men alle spelarane har valt å vere ein del av praksisfellesskapet. I eit praksisfelt på dette nivået er hovudgrunnen til at dei fleste heldt på med fotball, fordi dei synes det er gøy. Uavhengig om du er ein spelar som ynskjer å bli verdens beste eller om du berre er med for å ha det kjekt, ligg ”å ha det kjekt” i botn. Det ligg mange forskjellege forhold til grunn for våre føresetnadar for å lære. Karakteristisk for dei er at dei er vevd inn i kvarandre i eit ugjennomskueleg mønster (Illeris, 2012, s. 237). Å ha det kjekt er eit slikt forhold, og difor ein faktor og ein nøkkel for å kunne utvikle seg, ha tru på seg sjølv, og dermed også kunne lære. Ein frivillig og interessetona aktivitet som fotball, har læringa typisk stor styrke og kvalitet. Fordi utøvarane er motivert og interessert i læringa (Illeris, 2012). Likevel blir fotballen nokre gonger kjedeleg, og spelarar går lei eller vil gjere på andre ting. Spelarane sine ulike motiv og grunner til å vere ein del av fellesskapet, og ulike mål med å vere til stades viser også til spelarane sin ulike grad av motivasjon og energi dei legg ned i samspelet.

Samtalan i garderoben før hovudtrenarane ”starta” samtalen og snakka om fotball, var prega av spelarar som trivs, var glade for å vere til stades, tryggleik og humor. Grupper som klarar å skape eit godt samhald i laget, vil også ha spelarar som sterkare ynskjer å tilhøyre gruppa

(Ronglan, 2008). Ronglan peikar også på at tidlegare forskning viser til at det er ein sterk samanheng mellom kohesjon (samhaldet) og prestasjonar. Noko som kan tyde på at samhald er med på å fremje læring. I samhøve med Illeris (2012) er også til dømes spelaren sin motivasjon, vilje og kjensler påverka av samspelet med resten av gruppa. Slik vert tilhøyring, trivsel, tryggleik og tillit for spelaren i gruppa viktige læringsføresetnadar og ein viktig del av den drivkrafta spelarane investerar i læringsprosessen. Trenaren har her ei viktig rolle i fellesskapet der han kan vere med på å bygge ein kultur der spelarane kjenner tryggleik og tillit til kvarandre. Ronglan (2008) peikar blant anna på at vegleing bør gå føre seg i ein atmosfære der spelaren kjenner at trenaren bryr seg om han.

Når alle (eller dei fleste) spelarane var komme, starta hovudtrenaren ofte treninga (i garderoben) med å gå gjennom dagens økt. Det å gjere greie for innhaldet i økta, gjer at spelarane får eit innblikk i kva som skal øvast på. Kva dette innhaldet er, vil ha noko å sei for energien utøvaren legg i tileigningsprosessen (Illeris, 2012). Det vil blant anna sei at korleis spelarane opplever innhaldet som interessant, vil ha noko å sei for spelarane sin eigen vilje til å lære.

Ein viktig del av innhaldsdimensjonen var også spelarane sin evne til dialog og refleksjon i gruppa. Det viste dialogane som gjekk føre seg i garderoben så vel som diskusjonane på treningsfeltet seinare. Etersom den eine treningsgruppa var i sesong, var kampane både før og etter trening eit tema. Den eine dagen låg også fokuset på gårsdagens kamp. Dialogen her mellom hovudtrenar og spelarane er med på å illustrere at det innbyr til refleksjon og diskusjon. Samstundes verkar det som om hovudtrenar i den eine gruppa er veldig bevisst på å inkludere spelarane i sin og laget si utvikling. Med utspel som: *"eg kan jo sei litt om korleis eg opplever det frå sidelinja"* (dei situasjonane som vert diskutert). I staden for å gripe ein posisjon der hovudtrenaren kjem med "fasiten", legg han seg hierarkisk på nivå med spelarane der han kjem med sitt bidrag på same måte som spelarane har komme med sine. Hovudtrenaren har allereie ein klar "maktposisjon" berre ved å vere hovudtrenar, difor viser hovudtrenaren også ved å legge seg hierarkisk på nivå med spelarane at han verkeleg er interessert i kva spelarane har å seie. Spelarane kan få ei kjensle av å bli tatt på alvor, og kjenne tillit gjennom at det dei har å seie er viktig for laget si utvikling og prestasjon. For trenaren og alle spelarane handlar det å vere god å kommunisere, også om å kunne vere god til å lytte. Inni disse refleksjonane ligg Illeris (2012) sin drivkraftsdimensjon. Der spelarane sine kjensler blant anna er viktig for læringa og utviklinga til spelarar og trenarar. Det ser også mykje klarare ut at spelarane verkeleg forstår det som samtalen dreier seg om når dei styrer

den sjølv. Dermed blir ikkje berre innhaldet i det som vert diskutert ein del av læringa. Dialogen og refleksjonane som går føre seg mellom spelarane blir også ein del av det som lærast, og på den måten også føresetnadar for vidare utvikling. I følge Illeris ligg det i menneske sin natur at me prøver å skape mening i det me gjer. Det vil sei at dei læringsmessige utfordringane samsvarar med interessene til spelaren. I døme over er det gruppa i fellesskap som set grunnlaget for treninga, og ikkje hovudtrenaren åleine. Når spelarane si eiga erfaring og sine egne opplevingar er med og legg føringane, blir også "eigarskapet" eit viktig omgrep som handlar om spelarane si kjensle til eigen læringsprosess (Davies, 2010; de Souza & Oslin, 2008). Hovudtrenaren i studien til Hemmestad (2013) påpeiker "eigarskap" som ein viktig inngang til det som skal lærast. Hovudtrenaren der peikar på at eigarforholdet blir mykje større når spelarane sjølv finn løysingar på dei ulike utfordringane. Ved at spelarane sjølv kjem til erkjenning i ulike situasjonar der dei sjølv kjem til ein konklusjon om at "dette treng eg å trene meir på", meiner Hemmestad (2013) at det også vert ein heilt anna motivasjon bak det enn om trenaren fortel spelaren kva han gjer feil eller kva han bør trene meir på.

Denne type samtalar som laget (B) har, der spelarane engasjert deltar i refleksjonane rundt dei ulike kampane, og er med å legg føringa for si eiga trening, er også noko som må øvast på og lærast. Som Illeris (2012) peikar på kan innhaldsdimensjonen også dreie seg om forståing, innsikt, meiningar, haldningar eller danning. Der utøvarane er med å "oppdagar" kva som må øvast på, og får eit større personleg eigarforhold, fører også til djupare og meir langvarig læring (Hemmestad, 2013). Autonomien, sjølvrådinga som det leggst til rette for at spelarane skal oppnå i disse garderobepratane, viser også korleis trenarane kan vere med å legge til rette for å oppnå høgare grad av motivasjon hjå utøvarane. Dette på bakgrunn av den klare samanhengen mellom motivasjon og det som lærast som ein del av tileigninga (Illeris, 2012). Gjennom eit læringsperspektiv som er situert og relasjonell blir også dialogen sentral. Med ei slik tilnærming til læring vil dialogen ikkje berre vere ein føresetnad og noko som påverkar læringa, men også ein del av den. Difor er det sentralt korleis deltakarane i fellesskapet kommuniserar seg i mellom. Denne ferdigheita er også med til å bidra inn til samhandlinga i laget (Ronglan, 2008). Som trenar kan ein ikkje skape alle relasjonane i laget, men ein kan vere med å danne ein kultur som fremjar samspelet og dialogen mellom deltakarane i fellesskapet. Det å vere god i dialog handlar om kommunikativ kompetanse (Ronglan, 2008). Denne kompetansen er sentral for ein trenar. For ein trenar å lære å coache, handlar det i følge

Stelter (2002) om praktisk kommunikasjonstrening. Dette bringer oss vidare på trenaren og rolla som vegleiar som blir belyst i neste tema ”pausane”.

5.1.2 Oppsummering ”førebuing og garderebekultur”

Gjennom analysane av ”garderobe og førebuing” har eg vist at det å reflektere og å ta ansvar for eiga læring er noko av innhaldsdimensjonen i disse treningsgruppene sine praksisar. Dette belyser eg gjennom at spelarane inviteras til å meine noko om det som skal lærast ute på treningsfeltet. Gjennom dialog og samarbeid i garderoben leggest føringane for inngangen til treningane, og der utgangspunktet er at trenarane og spelarane i fellesskap sit inne med kunnskapen. Empirien viser også at trenarane på nokre treningar sjølv hadde større del av regien i form av at dei sjølv gjorde greie for kva treningane skulle innehalde.

I tillegg har faktorar som tryggleik, tillit, trivsel vert belyst som viktige føresetnadar for læring. Tryggleik, tillit og trivsel er viktige mål i relasjonsbygging og samhaldet i laget. Eit viktig spørsmål blir då; er det mulig å få åleine? Som trenar er det viktig å vere med å skape ein kultur der spelarar har lyst til å komme på trening, føle at dei har lyst til å komme på trening og samstundes vite at andre ynskjer at dei skal komme på trening. Det må leggest opp til ein kultur der både spelarar og trenarar må vere flinke med menneske, der det handlar om å ta vare på kvarandre som ein føresetnad for å skape ein kultur der menneske veks og utviklar seg. Gjennom drivkraftsdimensjonen, som ein viktig del av tileigninga, viser eg at faktorar som tryggleik, tillit og trivsel gjennom samspelet med gruppa er viktig for den energien spelaren investerar i læringsprosessane.

I tillegg til garderebekulturen som ein viktig samhaldsbygger, har analysane også belyst at facebook, som eit moderne læringsverktøy, kan vere med på å bygge opp det relasjonelle aspektet ved laget sitt samhald på. Samstundes vart facebook blant anna brukt til å formidle og førebu spelarane på kva som var ”vekas tema” før dei kom på trening.

5.2 På treningsfeltet

”Pausane”

Begge laga hadde pausar undervegs i treningane, der trenarar brukte tida på å snakke om dei ulike læringsssituasjonane treninga låg opp til. Pausane kunne vere lengre drikkepausar og det

kunne vere kortare ”vegleiingspausar”. Vegleingspausane er dei pausane som gjekk føre seg undervegs i øvingane. Til dømes når trenaren ”fryste” spelet for å snakke med spelarane om ”det som skjer” eller små taktikk møter i speldelen. Dei litt lengre pausane mellom kvar øving kallar eg her for ”drikkepausane”. Til dømes var det vanleg og ha ei lita drikkepause mellom ”oppvarmingsdelen” og neste øving. På same måte var det også drikkepausar før speldelen og gjerne i speldelen. I disse drikkepausane brukte gruppene ofte tid på å snakke om øvingane. Det er også det som har tatt mi merksemd, nemleg kommunikasjonen som gjekk føre seg. Denne kommunikasjonen gjekk føre seg mellom spelarane (spelar-spear) og mellom trenarane og spelarane. I dei fleste pausane var trenarane i begge treningsgruppene aktive i dialogane, men det var også diskusjonar spelarane seg i mellom.

Fellesskapet framfor det individuelle

Felles for begge treningsgruppene var at mesteparten av dialogane mellom spelarane og trenarane gjekk føre seg i gruppe. Det betyr at i ”drikkepausane”, eller dei litt kortare pausane i spelet, var det lite individuelle tilbakemeldingar frå trenar til spelarar. Enten samla heile gruppa seg for dialog, eller så var spelarane delt i mindre grupper (t.d. når gruppa var delt opp i lag som spelte mot kvarandre). Dialogen i gruppene handla også sjeldan om korleis spelarane utførte tekniske detaljar som sentring eller skotteknikk, timing i finta eller springeteknikk. Det trenarane (A+B) var opptatt av under vegleinga som gjekk føre seg frå trenar si side var retta mot gruppa og laget, og relasjonane dei i mellom.

Det var altså kollektive ferdigheiter som stod i fokus, og disse ferdigheitene snakka dei om i mindre eller større grupper. Ofte var heile gruppa samla og snakka om aktiviteten, noko som eksemplane vidare viser.

”Kva er det me øver på no?”

Mange av øvingane hadde ein ”playing form”. Med det meiner eg at øvingane ikkje var reine teknikkøvingar der fokuset berre var å øve for eksempel innsidepasning, men øvingar som var meir spellike der spelarane samstundes fekk mange repetisjonar på å sentre med innsida. Men sjølv om spelarane fekk mykje øving på innsidepasning, var fokuset i dialogane på øvinga. Kvifor har me denne øvinga? Kva er viktig i denne øvinga? Kva er det me øver på no? Slike spørsmål gjekk igjen i pausane.

Her er eit døme frå lag B:

Heile gruppa samlar seg rundt hovudtrenar. Når gruppa er samla, spør hovudtrenaren spelarane; "kva er det som er viktig i denne øvinga?" Ein spelar svarar på spørsmålet, før hovudtrenaren utdjupar svaret ytterlegare.⁸

I denne episoden kjem det fram at hovudtrenarane ville at spelarane skulle tenke igjennom og forstå hensikta med øvingane og samstundes meine noko om episodar og val som måtte tas undervegs i øvinga. Utsnittet viser også at sjølv om hovudtrenar inviterar heile gruppa til å meine noko om kva som er viktig i øvinga, er det berre ein av spelarane som svarar. Det betyr at det var mange andre spelarar som ikkje ytra sine meiningar om kva som var viktig i den øvinga. Under fleire av disse episodane var det også mange av dei same spelarane som svara trenaren. Det kan også bety at spelarane som ikkje svarar, ikkje heller reflekterer over kva som er viktig i øvinga, fordi dei "veit" at dei ikkje treng å svare trenaren.

Somme goner stoppa hovudtrenarane også spelet midt i øvingane for å minne om meininga med øvinga:

(B) Spelarane er organisert i ulike firkantar med 3 mot 2. Dei som er tre skal ha ball, medan dei som er to skal forsøke å få tak i ball. Etter ei stund der spelarane har haldt på for seg sjølv, er det ein liten pause. I pausen brukar hovudtrenaren blant anna tid på å spørje gruppa kva som er meininga med denne øvinga. Ein av dei eldre spelarane svarar på spørsmålet frå trenaren. Deretter utdjupar trenaren blant anna med å peike på at dei som er tre (og har ball) vil sannsynlegvis at rommet skal vere størst mogeleg, medan dei to (som forsvarar eller skal ha tak i ball) ynskjer at firkanten og plassen er minst mogeleg.⁹

Eksempelet viser at trenaren ikkje tar for gitt at spelarane forstår kva for ei hensikt han har hatt med å introdusere akkurat denne øvinga. I fellesskap kjem dei fram til kva som har vore meininga med det dei nettopp har gjort, relatert til den fotballkonteksten dei trenar for å bli best mogeleg i. Trenaren hjelper spelarane på veg til å sjå for seg aktuelle situasjonar i kamp kor nettopp denne ferdigheita kan få ei avgjerande tyding. Dette var eit eksempel der hovudtrenaren stoppa spelet under ei øving for å minne om hensikta med øvinga. Men hovudtrenaren minna også om hensikta med øvinga før øvingstart i den påfølgjande øvinga:

⁸

⁹

(B) Hovudtrenaren gjer så greie for neste øving. Den går ut på at to lag spelar mot kvarandre på ei ganske stor bane (ca. 40x50 m). For å lage mål, må ein spelar føre ball over motstandaren si baklinje. På same måte må laget forhindre at motstandarane klarar å føre over eiga baklinje. Dette er ei vidareføring av oppvarmingsøvinga der hensikta er at angriparane ynskjer bana så stor som mogeleg for å spele ut det forsvarande laget, medan forsvararar ynskjer bana så liten som mogeleg. Då vert spelarane utfordra på omstillingsfasen frå forsvarar til angripar som er tema for treninga.¹⁰

Gjennom heile denne treninga, vert spelarane minna på at det er ”omstillingsfasane” dei jobbar med. Kva skal dei gjere som angripar, og kva skal dei gjere når dei mister ball og då vert forsvararar. Ein del av introduksjonen til øvinga var å gjere greie for øvinga, og korleis den fungerte. Men igjen er hovudtrenar bevisst på å forklare kvifor dei har akkurat denne øvinga, kvifor han har valt at gruppa skal øve på omstilling gjennom den valte øvinga.

I døma over er alle spelarane samla til ein lengre pause, men trenarane ”fryste” også spelet undervegs i øvingane for å snakke om kva som skjedde. Som i garderobepratane, og refleksjonane spelarane gjorde rundt laget sine kampar, inviterte hovudtrenaren (B) altså spelarane også til å meine noko om sin og lagets situasjon i andre fasar av treninga, som til dømes dei kortare pausane i spelet. Det gjorde også hovudtrenar til lag A, og eit typisk eksempel på det er når han ropar til spelarane ”stå!”¹¹. Det betydde at spelarane skulle ”fryse spelet”, og stå i ro. Deretter kunne hovudtrenaren for eksempel sei: ”kva er viktig å tenke på i denne situasjonen?”¹² og spelarane, enten ein eller fleire fekk anledning til å svare på det. Eit anna typisk spørsmål frå trenaren kunne vere: ”korleis kan me løyse dette?”¹³ Spørsmåla var opne, med fleire ulike svaralternativ, men bygga samstundes på at spelarane heile tida relaterte sin aktivitet til for eksempel kampsituasjonar. Når noko skulle ”løysast” var det kampsituasjonar trenaren ville at spelarane skulle sjå for seg. Det vart tydeleg at det spelarane og trenarane var felles om var ein forståing av at treningane handla om å bli best mogeleg førebudd til ulike kampsituasjonar. Disse spørsmåla vart altså stilt undervegs i øvingane, der trenaren ”fryser” spelet (gjerne midt under ei overgang) for å sjå situasjonen saman med spelarane og høyre med spelarane kva dei tenkjer. Historia her er henta frå ei spelrelatert øving mellom oppvarming og speldelen:

10

11

12

13

(A) Spelarane er organisert i forsvar og angrep. Fire angriparar skal køyre overgang mot forsvararane. Når overgangen er over, enten ved at forsvararane får tak i ballen eller angriparane har avslutta angrepet, kjem det nye angriparar inn mot dei same forsvararane. Etter nokre overgangar stoppar hovudtrenaren spelet midt i ei overgang og seier til spelarane: ”..i overgangen her no, kva er det som er viktig å tenke på då?”¹⁴

Trenaren grip inn i spelet og gjer det klart for spelarane gjennom spørsmålet han stiller at det ikkje er tilstrekkeleg for dei å ”gjere noko”, men at dei også må tenke over det dei skal gjere. Mens spelarane tilsynelatande kan verte oppslukt av sjølve aktiviteten sørgjer trenaren stadig for at dei også vert merksame på at det dei gjer skal vere eit resultat av ein gjennomtenkt strategi, at nokon ting er meir viktig å tenke på i situasjonen og lære av den enn noko anna. Når trenaren stopper spelet slik han gjer her vert læringsmålet frå han si side tydeleggjort for spelarane.

I den andre treningsgruppa (B) er det ei liknande øving der hovudtrenar spør spelarane:

”Korleis kan me lettare komme til opplagte målsjansar?”¹⁵

Etter berre eit mål på over ti forsøk minner trenaren angriparane på at det er om å gjere å score mål. For å kunne score mål må spelarane vere konsentrert og ha fokus på vala dei gjer. Spelarane er her i ei øving med tre angripar mot to forsvararar pluss målvakt. Angriparane har ballen og med eit overtak tre mot to for å komme til opplagt målsjanse. I staden for at spelarane skal tenke på korleis dei lagar mål, seier trenaren at det første ”målet” er å komme til ein opplagt scoringsmuligheit. I det treng ikkje angriparane tenke på korleis dei skal avslutte, kor dei skal skyte for å lage mål på keeperen, men kva for val dei må gjere før dei skal avslutte.

Trenaren med ulike metodar

Under ein pause i økta, mens hovudtrenaren snakkar og stiller spørsmål er det stor forskjell på spelarane i kva for ein grad dei verkar engasjert i samtalen. Nokre spelarar deltar i samtalen, nokre følger med og nokre spelarar ser også litt i bakken av og til. På den måten kan disse spelarane i somme tilfelle også verke uinteressert i det trenaren har og sei.

14

15

Trenaren gjer ingenting for å få dei som verkar uinteressert til å rette merksemda mot han og det han seier.¹⁶

Som allereie vist, samla trenarane for begge lag på denne måten heile gruppa fleire gonger undervegs i treningane for dialog og samtale. Her fekk trenaren gjort greie for øvingane, og gruppa snakka saman om læringssituasjonane i plenum. I gruppene varierte tal spelarar frå 11 til ca. 20, noko som gjorde at det var ei ganske stor gruppe som snakka saman når trenaren inviterte til dialog. I ei så stor gruppe deltok ikkje alle spelarane like aktivt verbalt i samtalanene. Det var nokre spelarar som var veldig aktive, og som svarta trenaren på spørsmål, medan andre ikkje var like aktiv. Sjølv om det kunne virke av og til som at enkelte spelarane ikkje følgde lika engasjert med og fekk med seg alt, valte altså trenarane å samle alle spelarane i fleire av pausane. I andre periodar av treninga vegleia hovudtrenar færre spelarar om gongen. Til dømes i somme øvingar, der nokon spelte om gongen, kunne trenaren snakke med dei spelarane som ”kvilte” mens øvinga haldt på. Då kunne også spelarane og trenaren sjå på øvinga som dei andre spelarane gjorde samstundes som dei diskuterte. Denne diskusjonen kunne også spelarane ha utan at trenar var til stades:

(B) Øvinga går ut på at tre angriparar skal prøve å score mål mot to forsvararar + keeper. Keeperen kastar ballen ut til dei tre offensive som står klare til å angripe. Dersom angriparane bruker for lang tid med ball i ”kontringa”, så kan forsvararane sende innpå ein ekstra mann. Det stimulerer til at angriparane må avslutte raskt. Undervegs i øvinga diskuterer angriparane saman på veg tilbake til ”start” etter å ha avslutta. Forsvararane bak mål står også to og to å diskuterar taktikk i høve til korleis dei skal klare å stoppe angriparane.¹⁷

Spelarane coacha altså kvarandre sjølv om ikkje trenaren gav dei oppgåve om det. Dei snakka saman av eigen interesse for spelet og læringa. Av sjeldanheitene, men av same nyfikne, vendte spelarane også seg nokre gonger til trenaren når dei lurte på noko:

(B) Ein spelar spør trenaren kor høgt ut i presset han synes at laget bør komme.¹⁸

Det var altså sjeldan at spelarane sjølv oppsøkte trenaren på trening for å høyre om råd og få tips. Oftare oppsøkte spelarane kvarandre, og brukte kvarandre når ein lurte på noko. Kanskje naturleg i høve til at når ein spelar på lag med andre spelarar, er medspelarane tilgjengeleg i

16

17

18

større grad enn kva trenaren er for kvar enkelt. Det krevjar mykje tid for ein trenar å kunne ha individuell coaching med tjue spelarar på 1,5 time fotballtrening.

Trenarane coacha også spelarane i mindre grupper om gongen. Det var gjerne når gruppa var delt opp i små lag, og laga spelte mot kvarandre. I småpausane mellom omgangane var det døme frå begge treningsgruppene at trenarane deltok i dialog med det eine laget. Hovudtrenar på lag B kunne la spelarane styre samtalen på eiga hand, medan hovudtrenaren på lag A styrte samtalen meir. Spelarane i lag B var også godt i gang med å diskutere før hovudtrenar kom bort til laget, medan spelarane på lag A venta på kva hovudtrenar hadde og sei.

Trenar-trenar-kommunikasjon

Sjølv om trenarteamet i den eine gruppa bestod av tre trenarar og i den andre gruppa to, var det ikkje alltid fleire trenarar på trening samstundes. Det gjorde at eg fekk observert lite av den dialogen og samarbeidet trenarane i mellom på treningsfeltet. Likevel var det ein gong på lag B det var to trenarar til stades, og to gonger på lag A. Før eg var ute i felten hadde eg lest blant anna i Hemmestad (2013) at mykje av kommunikasjonen og refleksjonane trenarane (i studien til Hemmestad) hadde seg i mellom, var før og etter trening. Difor er observasjonane frå feltet lite dekkande i høve til den kommunikasjonen som går føre seg mellom trenarane i samhøve med læringsarbeidet. Men det går føre seg ein del kommunikasjonen mellom trenarane også på trening. Til dømes diskuterte trenarane fleire gonger korleis dei skulle setje opp neste øving gjennom korleis dei skulle legge til rette for ulike lærings situasjonar og få fram læringspotensialet i øvinga. Trenarane brukte også tid saman til å setje opp øvingar medan spelarane hadde oppvarming. Her kunne det for eksempel vere diskusjonar rundt om kor dei skulle setje kjeglene som markerte øvinga.

Medan spelarane var i øving, så snakka også trenarane (A) saman om spelarane. Mykje av det dei snakka om, snakka dei veldig lågt i mellom kvarandre.

Eg spurde også hovudtrenarane kva for rolle dei andre trenarane hadde i laget. Der hovudtrenar for lag B uttalte at dei to andre var ”medtrenarar”, medan hovudtrenar for lag A brukte omgrepet ”assistenttrenar”. Rollene til medtrenaren eller assistenttrenaren virka som om dei var dei same.

Spelarregien

I begge treningsgruppene hadde spelarane sjølv regien i enkelte av pausane. Det kunne for eksempel vere i lengre drikkepausar, der spelarane tøya og prata saman:

(B) Etter at gruppa hadde gjennomført ein liten stafett som avslutning på oppvarminga, ropte hovudtrenar at alle skulle samlast med "Tore" for å drikke og tøye ut. Det betydde at Tore skulle leie uttøyinga. Heile gruppa sit samla i ein ring og tøyer. Praten (som handlar om andre ting enn fotball også) går veldig lett mellom dei, og det er ein veldig positiv stemning i gruppa.¹⁹

Denne kameratskapen såg ein også igjen mellom dei ulike aktivitetane, som til dømes rett før øvingane vart satt i gong eller på veg bort til drikkestasjonen. Litt kameratsleg krangling om ein vest eller tusling saman to og to eller fleire i lag var vanlege observasjonar i dette "rommet" mellom øvingane der spelarane hadde litt "fritt spelerom".

I døme over, kor spelarane hadde pause utan at trenarane var til stades, snakka spelarane i hovudsak om andre ting enn det som hadde med treninga å gjere. I andre døme var drikkepausane også ei tid og eit rom der spelarane sjølv tok initiativ til å ta opp utfordringar på bana. I den eine treningsgruppa var det også eit eksempel på at spelarane sjølv stoppa opp og tok ein pause utan at trenaren hadde bedt dei om det.

(B) Spelarane er fordelt i fleire grupper. Det har vert lite kommentarar frå trenaren under oppvarminga. Utan at trenaren ber spelarane om det, så tar også den eine gruppa seg ein pause.²⁰

Som utsnittet viser, tok spelarane på lag B pause på eige initiativ. Etter at oppvarminga hadde haldt på ei stund bestemte altså ei av gruppene at "no tek me oss ein pause". Dette dømet viser at spelarane ikkje akkurat var redd for å ta slike avgjerdingar utan "godkjenning" frå trenarane. På same måte som spelarane tok ansvar om å heve nivået utan at trenarane sa eit ord, kunne dei også bestemme/ta ansvar for pausar.

I nokon av pausane i spelaktiviteten der det var eit lag mot eit anna, styrte spelarane sjølv taktikkpraten både på lag A og B. Nokre gonger ropte hovudtrenaren ut at det skulle vere pause, for så å la spelarane sjølv ta initiativ i eige lag til ein eventuell taktikkprat.

¹⁹

²⁰

(B) Når hovudtrenar ropar ut at me tar ein liten pause, er det ulikt korleis dei to laga nytta denne pausen. Det eine laget går litt spreidd, nokon pratar to og to, medan andre går for seg sjølv å tenkjer. Det andre laget, som nettopp har spelt ein god omgang, er meir gira. Der snakkar dei med kvarandre meir aktivt og forsøker å ta ytterlegare grep for å gjere det endå betre.²¹

Det er altså ulikt korleis spelarane nyttiggjer seg av pausane i høve til å snakke om det som har vort og det som skal skje i håp om forbetringar. Det kan også virke som at det i dette tilfelle er forskjell på om laget har spelt bra eller dårleg i den avslutta ”omgangen”. Har laget spelt bra, så er spelarane meir på og gira, medan eit lag som har spelt dårleg er meir tafatt. På ei anna side er det også døme på at lag som har spelt dårleg, har blitt motivert til å skjerpe seg og har av den grunn samla seg til ”time out”.

Men også i tida før øvingane vort sett i gang, så er det mykje kommunikasjon mellom spelarane. Særleg dei gongane øvingane er spillike med lag mot kvarandre, er spelarane tidleg i gong med å kommunisere seg i mellom i laget. Fordele posisjonar på bana, men også lagtaktiske innspel som til dømes presshøgde.

(B) Når laga er delt opp, delegerar ein spelar oppgåver og posisjonar rundt i sitt lag. På det andre laget er det meir småsnakking innimellom. Ein av dei eldre spelarane gjer nokre tips til ein av dei yngre spelarane. Den yngre spelaren nikkar og seier ”ja”.²²

Ved taktikkmøte mellom spelarane før øvingane, samlast ikkje spelarane i ein tett ring. Spelarane fordelte oppgåver kjapt i mellom seg utan noko form for ueinigheit i kor dei skulle spele på bana. Utsnittet viser også at dei yngre spelarane støttar seg på dei eldre, meir erfarne spelarane og spør dei om tips. Dei eldste spelarane spurde aldri dei yngre om råd verka det som. Dei eldste stod fram som spelarar med meir kunnskap enn dei yngre, og fordelte til dømes posisjonar rundt om i laget.

Lag A hadde også spelarstyrte taktikkprat. Den eine treninga låg trenarane opp til at laga sjølv skulle få øve seg på å styre taktikkpraten og ta ansvar. Det vil sei at spelarane sjølv hadde taktikkpraten utan at trenaren var til stades. Under denne speløkta sine fyrste pausar deltok først assistenttrenar og hovudtrenar på kvar sitt lag sine taktikkprat, men etter kvart fekk spelarane ansvar for eigen taktikkprat.

²¹

²²

(A) I pausen har dei to trenarane (som også har stått i mål for kvar sitt lag), ein taktikkprat med kvar sitt lag. Spelarane står samla rundt trenarane sine som leiar samtalen i gruppa. Etter at gruppa har hatt ein ny spelsekvens, er det ny taktikkprat. Denne gongen heldt spelarane taktikkmøte sjølv. Spelarane står denne gongen ikkje så samla som dei gjorde når trenarane var der. Det "rosa" laget står veldig spreidd og praten går føre seg mellom to og to, tre og tre. Det "blå" laget står meir samla, men der er det ein spelar som står langt utanfor ringen og ikkje deltar i samtalanene.²³

Som historia fortel vart spelarane sitt taktikkmøte noko som gjekk føre seg mellom få. Der heile laget hadde stått samla i ein ring og snakka med assistenttrenar, var spelarane no spreidd og to og to, tre og tre snakka saman. Spelarane på det "blå laget" var heller ikkje merksam på at det var ein spelar som ikkje deltok. Dette var litt annleis i den andre treningsgruppa (B). For sjølv spelarane styrte mykje av praten sjølv, så var alle spelarane meir inkludert. Spelarane var også meir aktive i samtalen sjølv om hovudtrenar var til stades:

(B) Det blå laget har i den første spelsekvensen spelt med sone-forsvar. I pausen går hovudtrenaren bort til "blått lag" som tydeleg har problem mot "gult lag" (medan "gult" lag styrer praten sjølv). Hovudtrenaren: "kvifor renner det litt igjennom oss blå?" Spelarane begynner litt med å forklare kva dei meina er årsaka, og etter kvart diskuterar dei kva dei skal gjere. Mann-mann-forsvar vert blant anna diskutert, og då spør hovudtrenar (utan å ha deltatt i den diskusjonen sjølv) "vil de prøve det først?" Spelarane diskuterer og vert einige om å spele mann-mann defensivt. Samtalen i neste taktikkprat skildrar utfallet. Hovudtrenar til blått lag: "smartare å gå mann-mann?" Ein spelar kommenterar: "ja, det gjorde at me gjekk saman".²⁴

I denne samtalen i det blå laget er kvar enkelt spelar aktiv i dialogen. At hovudtrenaren kjem for å prate med det blå laget er veldig samlande, og heile laget samlast tett for å diskutere ulike strategiar. Trenaren ber spelarane tenke over kva som ikkje gjekk så bra i den førre omgangen og kva dei vil gjere i neste omgang for at det skal verte betre. Vidare er det spelarane som har regien i pausen, og spelarane diskuterar kva for eit type forsvar dei skal nytte seg av utan at hovudtrenaren seier eit einaste ord. Når omgangen startar verkar det som spelarane får ny tru og energi på endringane dei har gjort i pausen, og jobbar meir samla mot det gule laget.

²³

²⁴

5.2.1 Teoretisk belysning "Pausane"

Som ein didaktisk undervisningsmetode brukte trenarane for begge lag pausar undervegs i treningane for å snakke om øvingane og læringa. Det eg vert opptatt av etter denne presentasjonen av empiri er at det spelarar eventuelt vert satt på sporet av å lære noko om i løpet av treninga, er korleis dei kan "handle saman" på best mogeleg måte for å fungere godt som eit lag. Då må kvar enkelt spelar tenke på sin eigen rolle, handlingar, posisjonering, sentringar osv, men også klare å sjå banen, lagspelarane som samanhengande med sine egne handlingar. Det verkar som om det er denne rørsla frå det individuelle til fellesskapet trenaren ber dei vere merksame på, meir enn individuell teknikktraining, treffsikkerheit osv. Korleis og kva trenaren ber spelarane vere merksame på er sentralt i denne delen om det som skjer i pausane. Her må trenaren tenke på korleis han kan bidra best mulig til spelarane og laget si utvikling. Korleis skal han angripa pausane? Der dialogen med spelarane og kva han faktisk seier er faktorar som spelar inn på samspelet og dermed også tileigninga av lærdom hjå spelarane. Slik blir spelarar og trenarar si evne til å kommunisere eit viktig hjelpemiddel i utviklinga.

På same måte som i garderoben, var også pausane ein arena der spelarane og trenarane samarbeida og diskuterte læringsinnhaldet. I fotball handlar innhaldsdimensjonen om langt meir enn å lære seg å sentre eller skyte ein ball (Ronglan, 2008). Den spelkompetansen som ofte vart diskutert i pausane, var av relasjonell og taktisk karakter. Som hovudtrenaren på det eine laget påpeikte, handlar det for forsvararar og tette romma, gjere romma så små som mogeleg slik at det gjer det vanskelegare å vere angripbar. For angriparane vil det vere om å gjere å skape breidde og djupne i spelet slik at ein opnar opp rom. Dette er individuelle ferdigheiter som må sjåast i samheng med dei andre spelarane sine rørsler. Ein kan til dømes ikkje skape breidde i spelet åleine, men saman med dei andre spelarane på laget kan ein skape breidde og djupne i forhold til kvarandre (Ronglan, 2008).

Denne måten å inkludere spelarane i sin eigen utvikling og læringsprosess er ein måte å vegleie på som ligg nærare coaching enn instruksjon. Det svingar oss inn på samspeleddimensjonen ved læringa, der trenaren og medspelarane er ein viktig del av samarbeidet med utøvaren og dermed viktige deltakarar i læreprosessen. I empirien ser ein korleis trenaren i staden for å presentere spelarane for dei "rette løysningane", spør spelarane som om det er dei som sit inne med kunnskapen. I høve til Stelter (2002) er noko av forskjellen på coaching og instruksjon, at trenaren stimulerer resursane som bur i kvar enkelt

utøvar framfor at trenaren sjølv sit inne med kunnskapen. Det er spelaren som sit inne med kunnskapen, og det er disse opplevingane og erfaringane trenaren skal stimulere til vidare utvikling. Korleis trenaren legg fram og inkluderar spelarane i ”det som skal lærast”, korleis ein skal gå fram for å løyse utfordringane som motspellet legg til grunn, vil også ha noko og sei for energien spelarane legg til grunn i prosessen (Illeris, 2012). Interessene og føresetnadane til utøvarane tas best omsyn til ved å inkludere dei og ved at dei tar ansvar for korleis ein skal løyse utfordringane laget vert stilt overfor individuelt og kollektivt. Aktiv medverknad og sjølvråding er på den måten viktige samspelsfaktorar i læringsmiljøet (Illeris, 2012). Stelter (2002) understøtter også det at spelarane er med på å utarbeide læringsmåla, er ein viktig bidragsfaktor til motivasjonen. Stelter skriv ”*Hvis man involverer udøverne i udarbejdelsen af konceptet, og de reelt føler ansvarlighed for så vel prosessen som resultatet, vil man ofte opleve meget færre motivationsproblemer*” (Stelter, 2002, s. 71). I denne samanheng er det å spørje framføre å komme med svara, ein av trenaren sine viktigaste reiskapar (Stelter, 2002). Til dømes om ein som fotballtrenar seier til spelaren at ”motspelaren din går alltid til venstre, du må sjå på ball ikkje på fot” eller ”når Magnus får ballen er det lurt å falle av med forsvaret hurtig, han ser ofte etter dei lange løysingane i bakrom”, er det ikkje sikkert at spelaren ser det/oppdagar det. Dersom trenaren spør spelaren ”korleis kan du stoppe motspelaren sin gode venstrefot” eller ”korleis kan de hindre i at de heile tida kjem i femti-femti løpsduellar i bakrom”, kanskje spelaren sjølv kjem til ei erkjenning om at motspelaren sannsynleg vil søke mot venstre eller at ein bør falle av tidlegare når det ikkje er press på ballførar? Hemmestad (2013) peikar på forskjellen her mellom vilje og oppfatning. Då blir eit viktig spørsmål for trenaren; på kva for ein måte kan ein då vekke nyfikne hjå spelarane? Som til dømes når spelarane sjølv kjem til medspelarar eller trenarar med noko dei lurar på? ”Kor høgt bør me komme ut i presset?” ”Korleis burde eg angripe den situasjonen?” For ein trenar er det ulike metodiske framgangsmåtar ein kan møte spelarane på, og det er ulike måtar og legge til rette for læring på. Gjennom både dei korte og dei lengre pausane fekk spelarane i begge gruppene tid til å reflektere over situasjonane. Stelter (2002) skriv at aha-opplevingane kjem ofte i pausane. Med det framhever Stelter viktigheita av å ha pausar der spelarane får nettopp tid til å reflektere over situasjonane. Skal spelaren komme til aha-opplevingar eller ”ny erkjenning”, må spelaren reflektere over situasjonen, då heldt det ikkje at det berre er trenaren reflekterer (Stelter, 2002). På same måte kan vegleiiing i store grupper gjere at ikkje alle spelarane reflektere over situasjonen, fordi det er alltid medspelarar som kjem til å svare på utfordringane frå trenaren.

Ein metode som trenarane gjorde for å få spelarane til å reflektere over situasjonane, var å "fryse" spelet i øvingane. Der spelarane blei først og fremst invitert til å meine noko om korleis dei bør handle i den eksakte situasjonen. Ut i frå tidlegare erfaringar hjå spelarane, vil det vere veldig ulikt korleis dei reflekterer over situasjonane. Difor kan det vere nyttig for spelarar og trenarar og snakke om situasjonane saman, og på den måten utfylle kvarandre i jakta på kva for val ein bør gjere i ulike situasjonar. Spørsmål som; *"korleis kan me lettare komme til opplagte målsjansar"* eller *"i overgangen her no, kva er det som er viktig og tenke på då"* inviterar nettopp spelarane til å tenke over kva for val dei ville gjort i disse situasjonane. Sitata er litt ulike, der det fyrste sitatet tar utgangspunkt i intensjonen med handlingane, vala og målet. Altså i staden for å setje fokus mot detaljar, retter trenaren fokuset mot målet og intensjonen med handlinga. Det andre spørsmålet er endå meir opent, der trenaren lurar på kva spelarane tenker i disse situasjonane. Begge disse to spørsmål som trenarar og medspelarar samarbeider om, kan gje nye oppdagingar hjå alle individa. Slik som i disse situasjonane, og situasjonen i garderoben der praksisfellesskapet (spelarar og trenarar) diskuterar gårdsdagens kamp, viser spelarane korleis dei oppfattar situasjonane og på den måten kan trenarane også ta utgangspunkt i spelarane sin oppfatning når dei vegleiar. Dei ulike erfaringane til spelarane skapar likevel ei felles forståing som legg grunnlaget for utviklinga av evna til å ta andre sitt perspektiv. Slik blir prosessen også eit reorganiseringssjansprosjekt der spelarane ved bruk av reflektiv intelligens kan rekonstruere nye perspektiv. Men oppfattar alle situasjonen?

Empirien viser at spelarane i disse treningsgruppene i varierende grad deltok i diskusjonane. Nokre av spelarane var veldig verbalt delaktig, medan andre var mindre verbalt delaktig. Det var også spelarar som i liten grad deltok korkje verbalt eller "bare" hørde etter. Det skriv eg på bakgrunn av observasjonane, der enkelte av spelarane stod for seg sjølv og ikkje deltok i gruppa sin dialog og samstundes ikkje virka interessert i den dialogen. Poenget er at trenarane ofte forsøkte å legge til rette for at spelarane skulle kunne få reflektere over situasjonen, men det gjorde også at nokon hamna utanfor gruppa i nokon tilfeller. Spelarane i dette døme var mindre flinke til å inkludere alle, enn kva trenarane var. Når trenarane snakka, var alle spelarane i nærleiken av situasjonen, og på den måten kunne ein ikkje sei noko om at alle spelarane hørde på eller ikkje.

Ei positiv side og eit argument med å inkludere spelarane i si eiga læring er ynskje om at trenarane må ta spelarane sitt eige perspektiv. Mange tar utgangspunkt i måla i staden for å finne spelarane der dei er (Ronglan, 2008). Denne type inkludering av spelarane i sin eigen

læring som garderobepratene og pausediskusjonane har lagt grunnlag for, viser korleis treningsgruppa (B) tok utgangspunkt i spelargruppa og saman laga læringsmål ut i frå spelarane sitt eige perspektiv. I garderoben og i pausane får gruppa som regel vegleiing, og snakkar saman i større gruppe. Det skapar nokon utfordringar for å kunne ta alle spelarane sine perspektiv samstundes. For kva skjer når ikkje alle forstår, eller henger med på diskusjonane? Korleis tar ein då disse spelarane sitt perspektiv? På mange av samtalan som gjekk føre seg i heile gruppa, var det ofte ein eller to stykk som svara trenaren. Neste pause, kunne det vere dei same to som svara. Det var alltid nokon som haldt seg litt i bakgrunnen, og ikkje deltok så aktivt i dialogen. Det er ikkje så lett å vite kva spelarane tenker og kva dei forstår utan å snakke med dei. I disse dialogane kunne ikkje trenarane vite. Kva for eigarskap til læringa får disse spelarane og i kva for grad finn trenaren disse spelarane der dei er? Når trenarane bruker uttrykk som til dømes ”omstilling”. Veit alle spelarane kva det vil sei? Kanskje spelarane har ein ide om at det til dømes handlar om å snu frå angripar til forsvarar når ein mister ball, men veit spelaren kva det vil sei i praksis? Kva skal ein gjere når ein mister ball? Kva betyr det for spelaren sjølv, og kva betyr det i høve til relasjonane med dei andre? I samhøve med Kirkegaard sin (1964) ”Hjelpekunst” må ein finne spelarane der dei er, og hjelpe dei der. Kva veit spelaren? Ikkje leie spelarane til usjølvrådighet gjennom at dei forventar trenaren presenterer fasiten. Stelter (2002) samanliknar læringsomgrepet relatert til undervisning der læraren er den som sit inne med kunnskapen, medan det i coaching er utøvaren som har den vitskapen. Der forskjellen også ligg i at der eleven tar utgangspunkt i læraren sitt språk, tar coachen utgangspunkt i utøvaren sitt språk.

Med alle dei ulike individa som er i det same praksisfellesskapet, så er det vanskeleg å snakke alle sitt språk, og ta utgangspunkt i alle sine perspektiv samstundes ved gruppevegleriing. Det vil sei at som trenar bør ein kunne anvende mange ulike metodar som stimulerar utøvarane forskjellig. I disse gruppene er det ulik alder og det er ulikt ferdigheitsnivå for å nemne to faktorar. Spelarane har ulik erfaringsgrunnlag, dei har ulik personlegdom, dei er rett og slett ulike individ. Me har alle vakse opp i ulike miljø. Nokon er eineborn, nokon er eldst i ein søskenflokk, nokon er yngst i ein søskenflokk. Alle slike faktorar er ein del av vårt erfaringsgrunnlag, som igjen kan vere med på å forklare til dømes kvifor nokon av oss er veldig engasjerte i samtalan, medan andre er meir stille. Trenarane sin kommunikasjon med spelarane og kjennskap til spelarane er viktige faktorar for at trenaren skal kunne bidra positivt til utøvaren.

Gjennom mine observasjonar av treningsgruppene dei to vekene, brukte trenarane i pausane mest tid på å vegleie gruppa som heilskap og i plenum. Dermed brukte trenarane mindre tid på å vegleie enkeltspelarar i pausane. I høve til den halvanna timen på treningsfeltet, er det også usannsynleg at trenaren skal kunne bruke veldig mykje tid på lengre samtalar med kvar enkelt spelar. Difor er det avgrensa kor mykje ein kan rekke over av individuell coaching/vegleriing (Ronglan, 2008). Likevel er relasjonsbygginga mellom deltakarane i fellesskapet, då også relasjonen mellom trenar og spelar, noko som bør prioriterast. Gode relasjonar mellom spelarar og trenarar kan ha mykje og sei for læringsmiljøet, og dermed også læringsmuligheitene. Det er kanskje vanskeleg under ei trening å dekkje alle spelarane med mykje individuell vegleriing, men når laga speler småbanespel, er utøvarane ofte på lag 4 og 4, eller 5 og 5. Når trenarane vegleia gruppene i småbanespelet, kjem trenarane tettare på kvar enkelt, og lettare får kommunisert og med kvar enkelt spelar. Når gruppene snakkar saman i pausane som var innlagt i speldelen, handlar det meste av vegleriinga om det som har skjedd i speløkta, og korleis laget kan samarbeide endå betre mot utvikling og slå det andre laget. I disse pausane var det også døme frå begge treningsgruppene at spelarane sjølv styrte samtalen. Det betyr at spelarane måtte samarbeide om å løyse ulike utfordringar frå spelet.

Då den eine hovudtrenaren (B) deltok i samtalen på det eine laget, var det på lik linje med spelarane. Med det meiner eg at trenaren deltok i samtalen, utan at han på nokon som helst måte prøvde å fortelje spelarane korleis dei skulle løyse utfordringane. Han deltok, og det var like interessant å høyre kva spelarane meinte var måten å løyse utfordringane på. Når trenaren deltok i det ”blå” laget, måtte det ”gule” laget styre samtalen sjølv. Dette var også ein metode den andre treningsgruppa (A) brukte, spelarstyrte samtalar. Spelar-spelar-vegleriinga er i følge Ronglan (2008) ein veldig viktig del av samspelet og samarbeidet i eit lagspelfellesskap. Difor peikar Ronglan også på at ein av trenaren sin viktige deler av vegleriinga er å oppfordre og legge til rette for denne type kommunikasjon.

Under øvingane og spelet er det også mykje kroppsleg og verbal kommunikasjon. Denne kommunikasjonen er ein sentral del av den samhandlinga og relasjonane som må til for å utvikle angrepspelet eller forsvarsspelet, og for å få spelet til å i det heile tatt å fungere. Ein viktig del er difor å få spelarane til å registrere disse samspelsutfordringane. Dette kan skje som eg har vist gjennom Stelter (2002), at utøvarane vert utfordra til å setje ord på sine erfaringar og opplevingar i situasjonane, og vidare også komme opp med forslag til forbetringar. Ronglan (2008) meiner at dette kan vere med på at ein nyttar meir av potensialet i eit slikt praksisfellesskap.

Som spelarane, er trenaren ein deltakar i praksisfellesskapet, og dermed også i læringsprosessen. I samhøve med samspelsdimensjonen og situert læring er trenaren sin hovudoppgåve å fremja interaksjon, forståing og samspel mellom spelarane i gruppa. Det er også eit argument for å ha pausar der gruppa snakkar saman. Pausane blir difor ein sentral del av treninga for utanom at spelarane trenger pausar og drikke for å halde oppe intensiteten. Trenarane sin kommunikasjon mellom kvarandre, vil på same måte vere viktig for trenaren sine refleksjonar og utvikling. Der fleire trenarar på trening vil ha gevinst både i forhold til å følge opp fleire utøvarar individuelt, og følge opp kvarandre som trenarar. Sjølv om eg gjennom ”garderoben” og ”pausane” har vektlagt refleksiv tenking hjå spelarane som ein viktig del av læringa, betyr ikkje det at spelaren si læring i hovudsak går via refleksiv tenking. Det betyr at refleksiviteten er ein viktig del av det engasjementet utøvaren legg ned i læringsprosessane. Som eg tar opp i neste emnet under det som går føre seg ”undervegs i spelet”, viser eg til ein prosessorientert læring som går via erfaring, og korleis samspelet med kroppen utviklar implisitt læring.

”Undervegs i spelet”

Undervegs i spelet tar for seg tida i mellom pausane på treningsfeltet. Det vil sei spelarane og trenarane sitt læringsarbeid under øvingane. For eksempel dei praktiske erfaringane spelarane får ved å delta aktivt i si læring undervegs. Det vil sei element som finter, skot, sentringar, hovudduellar, springe, timing osv. Kapittelet handlar også om det varierende engasjementet i gruppa, dei ulike dominerande deltakarar i gruppa og verbal og pantomimisk kommunikasjon. Korleis trenarane vel å legge opp treninga, er også ein viktig del av læringsarbeidet trenarane gjer. Kva for øvingar trenarane vel er essensielt i høve til kva for læringsmuligheiter det ligg i treningane. Samstundes seier det noko om kva trenarane prioriterer av læringsfokus når spelarane er på trening.

Praktisk erfaring

Heilt sentralt i læringa, er den praktiske erfaringa spelarane får under treningane. I alle øvingane er dei individuelle ferdigheitene til spelarane heilt sentral, sjølv om trenarane ikkje legg til rette for isolerte ferdigheitsøvingar. Til dømes ville spelarane fått meir erfaring med innsidespark dersom to og to sentra seg i mellom enn når dei er i øving med fleire spelarar. På

ei anna side får spelarane øve på pasningar i rørsle, og i samanheng med rørslene til medspelarar. Dei individuelle ferdigheitene er også avgjerande i høve til lagetts prestasjon. Dette kjem veldig til syne når øvingane er slik at eit lag spelar mot eit anna, blått mot gult. Å springe er ein individuell ferdigheit i fotball, og når ein spelar frå kvart lag kjem i ein springeduell, ser ein kor viktig denne individuelle ferdigheita vert for laget sin prestasjon. Den raskaste spelaren vil nå ballen dersom dei stiller likt, og det vil avgjerde om forsvarsspelaren får forsvart målet, eller angrepspelaren får muligheit til å avslutte på mål. Kven har hurtigheita, akslerasjon, styrke og smartness til å vinne duellen? Rørsler som lurar motstandarane, timing på rørsler, sentringar, skot osv, var også individuelle ferdigheiter som avgjere dei mange duellane og spelsituasjonane som er til stades i fotball. Likevel var korleis spelarane sine ulike handlingar fungerte saman like interessant, for og ikkje sei meir. Du er god eller dårleg saman med nokon brukte Nils Arne Eggen sei.

Spelarane sentrar seg i mellom, rører seg i posisjon til å få ballen, spelar kvarandre opp i gode avslutningsmogelegheiter osv. Samstundes slår spelarar mislukka pasningar, bommar på mål når dei avsluttar, lagar sjølvsmål, står i pasningskugge, tapar springeduellar og hovudduellar osv. Spelarar får i det heile tatt mange kroppslege erfaringar i løpet av ei fotballtrening. Spelarane får erfaring i å meistre ulike individuelle ferdigheiter, og dei får erfaring i å mislukkast. På same måte får dei også kroppsleg og praktisk erfaring med å mislukkast og lukkast i saman med andre.

Varierende engasjement

Under øvingane og speldelen er det stor forskjell på lag A kor mykje spelarane involverer seg og engasjerer seg på trening.

(A) Under speldelen der halvparten på laget er "veggar", er det veldig stor forskjell på kor mykje dei involverer seg i spelet til dei på bana. Ein spelar står og ropar og "heiar" på medspelarane sine, og kjem heile tida med korte beskjedar og informasjon til sine medspelarar. Som til dømes "mann i rygg" eller "vend motsatt". Andre spelarar står heilt stille, og er meir "stillestående veggjar" enn "rørlege veggjar".²⁵

I speløvingar der motspel frå motstandarar skapar lite føresagde situasjonar, er det enkelte spelarar som herjar i form av engasjement. Nokon snakkar mykje heile tida, og på den måten

25

styrar mykje av spelet og intensiteten. Fleire andre er derimot mykje meir stille og lar seg styre og ”herje med” av medspelarar i form av at dei vert dirigert. Som utsnittet over viser, er dei engasjerte spelarane på bana også engasjerte spelarar når laget har pause. I enkelte fasar av treninga, kunne ein også oppleve at heile laget var veldig ”på”, engasjerte og entusiastiske.

*(A) Spelarane diskuterer lite når dei speler, også i pausane mellom speldeelane. Då spelarane til slutt har ei avslutningsøving, ein intern konkurranse, då diskuterar spelarane plutselig veldig mykje. Både ulike taktiske val og kor dei vil ha ballen i frå kvarandre.*²⁶

Når spelarane er i aktivitet, er spelarane stort sett veldig engasjerte i høve til innsats og rørsler. Men det er stor forskjell på kor mykje dei kommuniserer å gjer kvarandre feedback. På den måten verkar enkelte spelarar mykje meir engasjert i aktiviteten enn andre. På den andre sida, er spelarane veldig ulike typar, og dermed kan eg bare påstå at enkelte snakkar meir i øvingane enn andre. Utsnittet over frå lag A er eit døme på at når aktiviteten endrar seg, så viser fleire spelarar større engasjement i høve til å prate meir å ta meir ansvar. I spelaktivitet, som kan sjåast på som meir motspelsavhengig, er enkelte spelarar meir passive, medan i ei avslutningsøving utan noko form for motspel (anna enn keeper), er spelarane meir engasjerte. Likevel ser ein at på lag A er det eit lag som kan vere meir eller mindre fråverande med praten i den eine omgangen, og der alle spelarane er veldig på med praten i neste omgang:

*(B) Tydeleg at den nye taktikken til det ”blå laget” gjer at dei er meir på. Nokre gode ballvinningar gjer at det ”blå laget” ser gira ut. Spelarane på ”blått lag” ropar: ”finne mann tidleg” og ropar til kvarandre heile tida. Det verkar som om at dei kjenner at taktikken og engasjementet verkar positivt.*²⁷

Engasjementet hjå spelarane kunne smitte veldig på kvarandre. Det ”blå” laget låg ein felles plan for korleis dei skulle slå det ”gule” laget, og kjente etter kvart at prestasjonen vart betre av å prate meir. Engasjementet og praten gjekk altså litt hand i hand.

26

27

”Ha trøkk no! Så slepp ein å springe etterpå!”

Dette avsnittet handlar om enkeltspelarar og trenarane sin dominans overfor medspelarar i enkelte situasjonar. Trenarane til lag A stilte klare krav til spelarane i høve til innsats og kvalitet under treninga. Når det i deler av treninga var teikn til mindre engasjement frå spelarane, syntes hovudtrenaren at nivået og kvaliteten på øvinga eller speldelen var for låg. Då forsøkte han å motivere spelarane til å auke den kvaliteten. Det gjorde han på forskjellige måtar. For eksempel ved å minne spelarane på den månadlege konkurransen internt i gruppa ved å sei til spelarane at han deler ut ”kryss (x)” etter kampen. Hovudtrenar hadde også verbale utsegn som var til hensikt å heve prestasjonane:

”No må me heve oss!” eller ”det er ikkje noko kjekt å tape gutar, få litt trøkk då!”²⁸

I eit anna eksempel truer han spelarane med at dei må springe etter trening dersom det ikkje er god nok ”trøkk” i aktiviteten:

”Ha trøkk no, so slepp ein å springe etterpå!”²⁹

Dette sitatet er henta ut frå observasjonane under speldelen til lag A. Både hovudtrenar og assistenttrenar står å snakkar saman på sidelinja under speldelen, fleire gonger roper dei ut når spelarane gjer noko bra. Nokre gonger ynskja dei også meir intensitet, noko dei viser gjennom utsegna over. Men sjølv om ikkje trenarane stilte disse krava heile tida, var det spelarar som viste engasjement i høve til å ha høgare intensitet. Til dømes er det ein spelar som utmerkar seg litt på lag A med praten. Han ropar og snakkar heile tida under speldelen. Det kunne ein også sjå på lag B. For sjølv om ikkje øvinga var like konkurranseprega, og sjølv om ikkje hovudtrenaren forsøkte på noko vis og påverke spelarane til å ha meir tempo og få eit høgare nivå på øvinga, var det spelarar som forsøkte å ta det ansvaret.

(B) Hovudtrenaren kommenterar lite under oppvarmingsøvinga der spelarane er fordelt i firkantar. Når hovudtrenaren ikkje kommenterer under oppvarmingsøvinga, er det likevel spelarar som forsøker å heve nivået på øvinga. Ein spelar ropar: ”opp med kvaliteten litt då”.³⁰

Ein annan situasjon viser også at spelarane set krav til kvarandre:

28

29

30

(B) Etter at laget har sleppt inn eit mål, krangler to spelarar om duellen der den eine spelaren meiner at medspelaren burde klart å stoppa han. – Du må berre ta han, seier den eine spelaren. Den andre svarar: - kva skal eg gjera då? Då svarar den andre igjen: spenn han ned!³¹

Spelarane har ulike måtar å kommunisera med kvarandre på i dei ulike situasjonane. I denne situasjonen er den eine spelaren veldig dominerande over sin medspelar. Medspelaren har sannsynlegvis gjort det han kunne der og då for å stoppe angrepspelaren. Den dominerande spelaren ser situasjonen på avstand, og kommenterar ganske krast til sin medspelar etter scoringa kva han meinte om innsatsen. Døme viser at spelarane set også strenge krav til kvarandre undervegs i spelet.

På lag B var den kommunikasjonen som gjekk føre seg undervegs i øvingane, i hovudsak kommunikasjon mellom spelarane. I garderoben og i pausane var trenaren veldig aktiv, undervegs i spelet fekk spelarane mest tilbakemeldingar frå medspelarene. I løpet av dei to vekene eg observerte fotballtreningar, var det sjeldan at eg observerte spelarane vegleie kvarandre i pausane, men det var mange døme på spelarar som forsøkte å prate til kvarandre undervegs i øvingane. Til dømes var det fleire gonger i treningsgruppa (A+B) at spelarane nytta små pausar (som etter dei hadde laga mål for eksempel) til å vegleie kvarandre og gav kvarandre tilbakemeldingar som kunne vere til forbetring. I ei lagspelgruppe som her, kom også denne samhandlinga tydeleg fram. Spelarane kommuniserte verbalt og kroppsleg for å meistre motstandarlaget på den andre banehalvdelen. Disse gestane kunne vere kort informasjon til hjelp for medspelaren:

”Ja” (som i ”her er eg, og eg vil ha ballen”), ”mann i rygg/pass rygg”, ”eg er med”, ”vend spelet”, ”led han inn”, ”støtte”, ”køyr han”, ”høgre”, ”tett” osv.³²

Slike gestar kunne også komme frå trenarane, der dei gav beskjedar og tilbakemeldingar for å stimulere via verbale ytringar til spelarane. Til dømes etter ein situasjon utanfor sekstenmeteren der angrepspelaren får ganske store rom til å kunne skåre mål, så seier hovudtrenaren (B) til ein spelar:

”når motstandarane kjem så tett, må me ha veldig aggressivt press”.³³

31

32

33

Eller etter ein annan situasjon der ein spelar slår ein feilpasning:

*”Det er viktigare å spele trygt enn raskt dersom ein må velje”.*³⁴

I disse direkte utsegna frå trenaren blir spelaren fortalt korleis han må handle i dei ulike situasjonane. I disse situasjonane går trenaren litt vekk frå den spørjande coachingtilnærminga, og instruerar meir direkte til spelarane gjennom å fortelja dei kva dei må gjere. Slike verbale tilbakemeldingar frå trenar var mest vanleg i speldelen, der øvingane gjekk føre seg utan for mykje stopp. I og med at trenarane ikkje valte å fryse spelet i speldelen, måtte dei prate til spelarane undervegs, mens dei spelte. Fleire utsegn frå trenarane:

*”Hald praten i gong” og ”me tar på oss rom for å kunne skape rom ein annan plass”.*³⁵

Trenaren forsøkte å minne spelarane på viktige moment mens dei spelte. Slik var trenaren også ein viktig ”medspelar” mens spelarane spelte. Han engasjerte og oppmuntra spelarane for eksempel til å kommunisere meir. Nokre gonger trenarane snakka undervegs i øvinga, var det gjerne for å endre på øvingane. Som til dømes når hovudtrenaren la inn nye reglar når gruppa spelte i ”firkant”.

*(A) Hovudtrenar ropar ut ein regel om at det ikkje er lov at to spelarar tar to touch på rad. Det vil sei at dersom den eine spelaren har brukt to touch, kan den neste spelaren som får ballen berre bruke eit touch.*³⁶

Trenaren styrer mykje av aktiviteten og spelet frå sidelinja. Dersom trenaren synes spelarane brukte for lang tid med ball, kunne han endre på reglane av spelet slik som i dette dømet. Trenaren ligg i dette eksempelet også føringar for at spelarane må skjerpe pasningane. Ein spelar som bare kan bruke eit touch på ballen trenger å vere orientert på førehand, og må få ein fin pasning i høve til situasjonane (t.d. få pasning på godfoten eller pasning på den foten som peiker i retning der ballen bør vidare). Ved å endre og variere reglane av spelet, kunne altså trenaren stimulere spelet i den retning han ville.

34

35

36

Dei verbale og pantomimiske gestane vert til ros og ris

Gjennom alle øvingane både på lag A og B er det mange døme på der spelarar og trenarar ”rosar” og ”risar” kvarandre. På lag A gjekk disse tilbakemeldingane som regel i retning spelarar, enten frå trenar eller medspelar. På lag B kunne tilbakemeldingane også gå i retning trenarane. Gjennom observasjonane, var ros og ris av spelarane noko eg verkeleg låg merke til, og noko som er ein viktig del av treninga og spelarane sin meistringskjensle. Her er eit døme på ein slik situasjon som utmerka seg. Ein av dei eldre spelarane i gruppa (B), løftar fram og skryt av ein av dei yngre på laget sitt:

Ein av dei etablerte spelarane pratar mykje og høgt undervegs i spelet. Same spelaren løftar fram ein av dei yngre spelarane: - ” det er eit helvete å spela mot deg når du jobbar slik som du gjer no”. Fleire gonger på kort tid skryt han av same spelaren.³⁷

Eller etter ein annan situasjon:

Når det er ein liten pause i spelet kommuniserar dei to same spelarane. Den eine spelaren seier til den andre; ”helvete, du er god når du vil” - og tar ein high five.³⁸

Undervegs i øvingane (som dette avsnitte handlar om), var det meste av kommunikasjonen som gjekk føre seg, mellom spelarane sjølv. Den kommunikasjonen som var verbale feedback i form av ros og ris, kom også i frå trenarane:

(B) Den eine spelaren på det eine laget drar av to mann og skyt ballen opp i krysset. Hovudtrenaren skryt mykje av denne spelaren sin prestasjon: - den mannen må me jo berre bruka, for ein spelar!³⁹

Dette utsnittet er eit døme på korleis trenarane i nokre tilfeller løfta fram enkeltprestasjonar. For sjølv om trenarane i si vegleiing hadde fokus på det relasjonelle i lagprestasjonane, rosa dei enkeltspelarar for sine individuelle ferdigheiter når dei gjorde noko bra. Slik ros (og ris) i enkelte situasjonar viste indirekte at trenarane også fokuserte på det individuelle ved læringa når spelarane var undervegs i spelet. Men dei individuelle ferdigheitene var ikkje ein del av samtaleemne, det var heller noko spelarane fekk feedback på gjennom ”ros og ris”.

³⁷

³⁸

³⁹

Trenarane (A+B) viste også begeistring ved andre anledningar når dei ropte til spelarar: *"fin ro Thomas", "herleg!", "nydeleg!"*⁴⁰ osv. Men spelarane og trenarane i begge treningsgruppene viste sjølv sagt også misnøye med kvarandre. Disse gestane trengte ikkje berre å vere verbale, dei var også pantomimiske. Til dømes under ei speløkt var det ein spelar som var uheldig å lagde sjølv mål. Dette var ein spelar som ikkje virka som ein av dei mest erfarne i gruppa, og viste sjølv at han var skuffa. Det gjorde også fleire av medspelarane, som hang med hovudet eller på andre måtar viste skuffelse (A). I same treningsgruppa er det ein spelar som sender ei litt upresis sentring. Kroppsspråket til andre spelarar viser at dei var oppgitt over medspelaren si prestasjon. Verbale uttrykk som *"kom igjen gutar", "kom igjen då"*⁴¹ etter at ein har gjort ein liten feil, viser også at medspelarar viser skuffelse.

Spelarane viste også veldig misnøye med sine eigne prestasjonar i ulike deler av treninga. Særleg kom det fram under speldelen. Her er frå observasjonsnotata:

*Ein spelar ropar høgt etter å ha slått ei dårleg pasning: "helvete". Ein anna spelar seier "sorry" til dei andre etter at han har slått ei dårleg pasning.*⁴²

Spelarane var djupt involvert i det som gjekk føre seg når spelet var i gang. Emosjonelle utbrot, banning og unnskyldningar var vanleg. Det kan virke som spelarane har eit behov for å vise dei andre i gruppa at den pasninga eller det skotet var under det medspelarane kan forvente av den aktuelle spelaren. Eller at det er om å gjere å sei unnskyld før medspelarane kjeftar eller viser misnøye.

5.2.2 Teoretisk belysning "undervegs i spelet"

Gjennom garderobe og pausane har me sett at læringsinnhaldet i øktene blir mykje diskutert. I denne delen er det viktig å presisere at det er mykje av læringsinnhaldet i øktene som også ikkje blir diskutert. Implisitt i treningane ligg det mange læringsgevinstar. Med det meiner eg at det heile tida er mange ferdigheiter som utøvarane øver på utan at dei snakkar mykje om det med trenarar eller medspelarar. Dette er ferdigheiter og ulike teknikkar som å springe, skyte, sentre osv. Til dømes har spelaren ein intensjon om å nå ballen før motstandaren, noko som får utøvaren til å springe så fort han kan. Eller når spelaren står å øver på frispark frå tju meter og ynskjer å treffe krysset, vil handlingane til utøvaren gjere at han får mange ulike

40

41

42

rørsleerfaringar. Gjennom å prøve og feile gang på gang vil utøvaren skaffe seg mykje erfaringar og læring utan at læringsinnhaldet har vore diskutert mykje med trenaren eller medspelarar. Feedback får utøvaren frå omgjevnadane kontinuerleg. Slik er ballen og andre omgjevnader ein viktig del av samspelet (læringa) (Illeris, 2012).

Som Ronglan (2008) poengterer, er den viktigaste forma for tilbakemelding på våre rørsler og aktivitet på fotballbana, er den me får i frå kroppen sjølv. Dette er den kroppsleggjorte handlingskompetansen som utøvarane lærer seg implisitt gjennom prøving og feiling. Disse ferdigheitene er også til ein viss grad taus. Det er til dømes ikkje så lett å forklare for ein trenar til ein spelar korleis ein skal skyte ballen med overskru. Trenaren kan sjølvsagt sei noko om treffpunkt på fot og ball, men dette er ein kroppsleggjort ferdigheit som først og fremst må øvast opp gjennom prøving og feiling hjå utøvar. For sjølv om trenaren har mange moment og poeng som kan vere gode tips for utøvaren, er det ikkje sikkert det gjer noko meining for spelaren. Slik er det også med mykje av den andre læringa som spelaren tileignar seg på fotballtrening.

Den implisitte læringa treng ikkje berre gjelde skotteknikk eller å springe, det kan også vere situasjonar i kamp. I eit lagspel som fotball, som handlar om spel-motspel, er situasjonane ulike heile tida. Ein kan aldri fastsetje på førehand kva motspelarar kjem til å gjere. Det betyr at spelarane heile tida kjem opp i situasjonar der dei må ta val. Når spelarane i den eine treningsgruppa hadde ei kontringsøving med tre angriparar mot to forsvararar, så måtte dei alle gjere val heile tida. Forsvararane måtte ta val som til dømes kor hurtig skal eg gå oppi angriparen? Kor tid skal/må eg presse ballførar? Kor skal eg vere i høve til min medforsvarar? Alle disse vala blir gjort på bakgrunn av situasjonen. Altså kor stor fart angriparen kjem i har noko og sei for kor tett på forsvararen kan vere. Kven av angriparane har ball, har noko å sei for korleis forsvararen skal presse. På same måte gjer angriparane mange val. Ballførar må ta val som når skal eg sentre ballen til medspelar eller når skal eg eventuelt skyte? Disse vurderingane gjerast igjen på bakgrunn av vala til forsvaret og på bakgrunn av medspelarane sine rørsler. Slik er læringa og erfaringane til utøvaren også påverka av med- og motspelarane. Dersom juniorspelarane skulle hatt same øving med 7 åringar som dei har med jamaldringar, ville dei fått veldig ulike erfaringar. Likeeins vil nivået på treninga ha noko å sei for læringa. Frå ein nybyrjar til ein kyndig utøvar vil det vere stor forskjell på kva for val, og kor hurtig disse vala tas. Ronglan (2008) skriv at for ein nybyrjar vil situasjonane framstå som nye og ukjente, noko som gjer at han må bruke tid på å tolke situasjonen slik at han kan gjere betre val. Ein kyndig utøvar vil på den andre sida gjennom praktiske erfaringar og

kroppsleggjort kunnskap lettare kjenne igjen situasjonar, og gjere val hurtigare. Utøvarane handlar meir på ”automatikk”, der han slepp å bruke mykje tid på å tolke situasjonen.

I følge Ronglan (2008) kjem den praktiske kunnskapen blant anna til uttrykk når individet må gå utanfor oppskrifta. Som til dømes når utøvarane kjem opp i situasjonar der dei må takle stress og uventa hendingar. I slike situasjonar tyder enkelte undersøkingar på at implisitt læring er meir suksessrik enn eksplisitt læring (Ronglan, 2008, s. 97).

Når ein ser at relasjonane og samspelet mellom spelarane utviklast slik at timing på pasning og løp koordinerer, at spelarane klarar saman å skape djupne og breidde i spelet og saman i forsvar klarar å lage banen liten og trong for motstandarane, kan det forståast som utøvarane sine erfaringar og kroppsleg læring. På same måte ein nybyrjar bruker lengre tid på å tolke situasjonane framføre ein kyndig utøvar, vil den praktiske læringa og dialogane både på facebook, i garderoben og på treningsfeltet vere med på å utvikle læringsarbeidet til spelarane og trenarar. Dermed vil også læringsmuligheitene endre seg. Med deltaking i disse refleksjonane og dialogane vil spelarane utvikle si eiga tenking og refleksjon rundt læring i fotball, noko som gjer muligheter for at spelarane utviklar kvaliteten og effektiviteten i læringa. Samspelet og denne delen av innhaldet i læringa vert på den måten eit argument for gevinstane av dialog og refleksjon. For læringsmogelegheitene ligg også i medspelarane og trenarane si evne til integrasjon og engasjement for utvikling av kvarandre og laget. Medspelarane sin sjølvrådighet blir dermed viktig for den individuelle si utvikling. Mykje av denne læringa er også implisitt, men fotballtreningane var også prega av mykje eksplisitt læring.

Under pausane viste eg korleis diskusjonane var pregar av ein coachingtilnærming til vegleiinga. Når trenaren gjer spelaren tilbakemeldingar om kva som er det ”riktige” å gjere (som ”når motstandarane kjem så tett, *må* me ha veldig aggressivt press” eller ”du *må* gå på løp i det rommet”), kan det tyde meir på instruksjon som ei form for vegleiing. Eksplisitt læring som dette, er i følge Cushion og medarbeidarane (2012) den tradisjonelle innanfor idrett. Stelter (2002) peikar også på at instruksjon er det historisk vanlege i idretten. Som i disse døma skjer læringa eksplisitt fordi handlingane til utøvarane skjer på bakgrunn av verbale gestar frå trenaren. Isolert sett, kan slike utspel tyde på at trenaren ser på seg sjølv som eksperten. Dette vil då vere eit læringssyn som nærare slektar på kognitiv tilnærming til læring (Winch, 1998; i Hemmestad, 2013). Saman med måten trenaren og spelarane jobba saman i garderoben og i pausane, opplever eg ikkje at trenaren i denne samanhengen ser på

seg sjølv som ein ekspert overordna spelarane. Då kjem disse utsegna fram som spontan feedback, som hjelp for spelarane i kampsituasjonens ”hete”. Der trenaren forsøker å stimulere læringsprosessane med verbale gestar til spelarane. Som eg viste gjennom kunnskapsstatusen på feltet, er det mange veger til å nå måla sine. For ein trenar er det mange ulike strategiar, personlegdom eller stiler som kan gje suksess for laget og påverke spelarane si utvikling positivt. Maktforskjellen opplevast likevel i dette tilfellet som ein meir likeverdig relasjon mellom trenarane og spelarane. Dette opplevde eg litt ulikt i mellom dei to gruppene. I den eine gruppa (B) virka dette forholdet meir likeverdig. Den andre gruppa med juniorspelarar (A) opplevde eg forholdet mellom spelarane og trenarane som ein større maktforskjell, fordi det såg ut som om spelarane såg veldig opp til trenarane, der trenarane hadde mykje kunnskap. Men i begge gruppene kunne ein finne døme på situasjonar der trenarane eksplisitt instruerar spelarane sine. Ein anna observasjon eg gjorde meg, var at den eine gruppa spelte på at det var aldersforskjellar i gruppa. Som når dei yngste måtte hente målet, eller dei yngste måtte byrje i midten av firkanten eller vere i ein eigen firkant.

Spelarane erfarar og opplever i ein sosial praksis med mange tilbakemeldingar kontinuerleg. Frå dei indre tilbakemeldingane kroppen heile tida får i frå til dømes underlag, ball osv, til dei ytre tilbakemeldingane frå medspelarar og trenarar. Ein viktig del av samhandlinga og samarbeidet mellom spelarane på bana, er den verbale kommunikasjonen, som også kan kategoriserast som spelar-spelar-vegledning. Det kan vere ulik informasjon som ”mann i rygg” eller ”god tid” som er gode tilbakemeldingar undervegs i spelet som hjelper spelaren med ball til å vere orientert. Det kan også vere tilbakemeldingar til kvarandre som ”start løpet litt tidlegare” eller ”sentre ballen på min høgre fot”. Slike tilbakemeldingar er ein viktig del av samarbeidet mellom spelarane. Men kommunikasjonen og tilbakemeldingane kunne også vere pantomimisk. Den non-verbale kommunikasjonen vert også brukt mykje under fotballtreningane. Trenarar og medspelarar sender heile tida signal til kvarandre. Spelarane dirigerer og bruker kroppsspråk for å hjelpe kvarandre. På same måte som den verbale kommunikasjonen, er også den pantomimiske ein viktig del av samarbeidet. Spelarane handlar også på bakgrunn av andre sine handlingar. Spring ein spelar på løp, kan det gjere at ballnehavar sender medspelaren ei pasning. For å komme til opplagte målsjansar handlar det for angriparane å bryte gjennom forsvaret til motstandarane. Rørsler for å skape 2 mot 1 og ubalanse hjå forsvararane er heilt sentralt for å kunne skape gjennombrøt (Ronglan, 2008). Forsvarspelararen kan utgjere at pasningspelaren må løfte pasninga for at den skal komme fram.

Heile tida under spelet må spelarane vurdere og tolke på bakgrunn av med og motspelarar sine rørsler.

Undervegs i spelet er også trenarane sitt kroppsspråk i frå sidelinja, trenarane sitt engasjement frå sidelinja noko som også innverkar på det sosiale samspelet (Illeris, 2012; Ronglan, 2008). I følge Ronglan (2008) er det viktig for trenaren å kunne sjå seg sjølv utan i frå slik at han tilpasser sin åtferd ut i frå kva som er best for situasjonen. Til dømes kan det nokre gonger vere konstruktivt å lage god stemning, eller stille nokre spørsmål som skjerper konsentrasjonen osv. Trenaren sitt kroppsspråk og åtferd er også ein del av samspelet med den lærande, slik at hans praksis kan verke stimulerande og motiverande eller hemmande (Ronglan, 2008). I lagspel, der det er mange ulike individ, er det også spelarar som reagerer ulik ut i frå deira tidlegare erfaringar. Det er ikkje slik at ein bestemt stimuli, gjer ein bestemt respons. Med eit sosiokulturelt perspektiv på læring, må ein sjå læring som noko meir enn stimulus-respons-modellar (Vaage, 2001). Ronglan peikar på at læringa sin kompleksitet gjer at disse modellane er uegna. Ein veldig engasjert trenar kan dermed verke både stimulerande og hemmande i same gruppe.

Ronglan viser også til det som i idrettspsykologien kallast ”information overload”, ei overbelastning av informasjon (Ronglan, 2008, s. 156). Trenarar (ofte i god vilje) sit inne med mykje tips og gode råd til utøvarane sine og kan bli veldig ivrige slik at alle råda spelaren får rett og slett kan bli for mykje. At trenaren ikkje er for aktiv på sidelinja, kan i samhøve med Stelter (2002) vere positivt. Med coaching som relasjon mellom utøvar og trenar, handlar det at ein som trenar ikkje blir for aktiv også. Med mål om at spelarane sjølv skal finne sine løysingar og svar, meiner Stelter at desto meir trenaren kan halde seg tilbake og observere, desto større er sjansen til at spelarane oppnår å komme til eigne erkjenningar, løysingar og svar. At det på den måten er spelar-spelar-vegleiinga som dominerar meir enn kva trenaren gjer. Empirien viser at det nokon gonger var trenaren som dominerte, medan det i andre tilfeller var spelarane. Som for eksempel i pausane då trenarane styrte mykje av samtalan og på den andre sida undervegs i spelet når utøvarane i hovudsak vegleia kvarandre.

Om det er spelarar eller trenarar som er mest aktiv, så er det å vere god til å kommunisere sentralt. Det inneber å kunne ta andre sitt perspektiv slik at til dømes trenaren kan bidra positivt til eit samarbeid med spelarane. På den måten kan ein som trenar nå fram til spelarane på ein meningsfull og verknadsfull måte (Ronglan, 2008). Som trenar kan det i tillegg til dei vegleingane i gruppa som heilskap også vere nyttig å vegleie i mindre grupper (som når laga

speler mot kvarandre) og individuelt. Dette vil i følge Ronglan auke læringspotensialet og den enkeltes engasjement. Difor er balansen mellom nokon gode råd, litt ros og samstundes ta vare på den kroppslege utfoldinga viktige refleksjonar hjå trenaren. Dette heng saman med at spelaren treng å vite at nokon bryr seg. Ronglan peikar på at slike signal som trenarane sender til spelarane som viser at dei bryr seg, ikkje kan overvurderast. Vise at du som trenar ser den enkelte spelar, og ikkje berre vegleie nokre få.

Som observasjonane viste, var det ofte at det var dei same spelarane som svara på trenarens utfordringar. Samstundes kunne ein også legge merke til at disse spelarane kommuniserte meir med trenaren enn andre spelarar. Spelarane sin personlege ulikskap kan gjere at enkelte er veldig aktive og kommuniserar ofte med trenaren, medan andre er meir sjenert. Det betyr ikkje at dei ikkje treng å bli sett av trenaren. I det eine praksisfellesskapet var det også merkbar at trenaren skrytte meir av ein spelar enn kva han gjorde av andre. Kanskje fordi denne spelaren gjorde mykje bra, og dermed var det naturleg å skryte mykje av han? Likevel må ein tenke på at dei andre spelarane også vil bli sett av trenaren. Då er det viktig at sjølv om ikkje disse spelarane klistra ballen i vinkelen kvar gong, også treng ei hand på skuldra og litt ros for det dei gjer bra.

Som eg har påpeikt tidlegare er trenarar og spelarar sine eigne pådrivarar for at den enkelte trivast i gruppa. Undervegs i spelet ser ein både at spelarar og trenarar rosar kvarandre, men også viser skuffelse og sinne overfor kvarandre. Når ein spelar gjer noko avgjerande bra på bana, er det ofte at trenarar eller spelarar roser den enkelte. ”Nydeleg, glimrande, herleg” er ord som ofte blir brukt i disse situasjonane. Dette er gjerne situasjonar som når ein spelar tar ein avgjerande takling, keeper gjer ei fantastisk redning eller ein spelar klinkar ballen opp i krysset. Situasjonane i seg sjølv vil spele inn på utøveren sine kjensler fordi utøveren sannsynlegvis har ei oppfatning over at det han gjorde var noko bra. Kjenslene undervegs i spelet slik som her, vil vere avhengig av samspelet med omgjevnadane. Dei akkurat opplevde situasjonane, kjem og går i individets takt med omverda (Illeris, 2012). Trenarane var veldig begeistra over enkeltprestasjonar nokon gonger i trening, og det same viste medspelarar til dømes når ein av dei etablerte spelarane skrytte mykje av ein av dei yngre spelarane på laget sitt. Ut i frå Illeris vil då også kjenslene til utøveren vere forskjellig ut i frå type skryt. Til dømes er det forskjellig å få skryt frå ein medspelar og trenar, og det er ulikt om ein seier ”bra” eller om ein seier ”når du spring sånn som du gjer no, er det eit helvete å spelar mot deg” som den erfarne spelaren sa til den yngre. Denne type ros, saman med andre kjensler av anerkjenning og at andre er glade for at den enkelte er til stades, er med på å underbygge dei

meir generelle kjenslene eller tilstandande som Illeris peikar på. Disse kjenslene eller emosjonane, som er meir av varig karakter, setter preg på humøret til spelaren og dermed også er med på å påverke opplevinga av dei meir spesifikke kjenslene (Illeris, 2012).

Til forskjell frå dei mange situasjonane der spelarane er nøgd med prestasjonen, er det mange av spelarar som viser misnøye med kvarandre dersom den enkelte gjer ein stor feil eller ikkje klarar og henge med på tempoet til motstandarane. Dermed kan kjenslene påverkas i ein anna retning, og dermed også motivasjonen og vilja. Sjølv om spelarar veit med seg sjølv kor fint det er å få ros, og veit med seg sjølv kor kjedeleg det er å skuffe medspelarar, er det ofte eksempel i ”kampens hete” på at spelarane blir skuffa over kvarandre. Når misnøya kjem, blir plutselig medspelarane ekspertar, og forstår lite kvifor den enkelte handla som han gjorde. I alle fall er det noko av kroppsspråket og kommunikasjonen dei ytrar. Dei pantomimiske gestane kan nemleg ikkje berre ha positive verknadar på medspelarane, spelarane sitt kroppsspråk kan også ha ei negativ verknad på enkeltspelaren. Til dømes om ein spelar sender i frå seg ei sentring som ikkje er presis, eller spelaren bommar åleine med keeper, kan medspelarar vise med kroppsspråket sitt at dei er oppgitt over at ikkje spelaren presterar betre. Empirien viser også at spelarane viste misnøye med seg sjølv. Nokre gonger reflekterte eg over at det kunne virke som enkelte spelarar følte det var viktig å vise misnøye når ein gjorde noko ”dårleg”. Eg kunne få inntrykk av at spelarar føler dersom dei bommar på opent mål og ikkje viser misnøye etterpå, så er det noko gale. Denne delen av samspelet viser til dømes korleis ein spelar si sjølvtilitt og trivsel kan bli påverka av medspelarane, og dermed også motivasjonen til denne spelaren. Det er lett å vere etterpåklok, og det er lett og sjå situasjonen utan i frå. Som trenar, som står utkvilt og ser i frå sidelinja utan å vere redd for at det kjem ein sklitakling bakfrå, er det også lett for å vise misnøye med spelarane sine prestasjonar. I omsyn til læringas drivkraftdimensjon, er difor ”det å vise misnøye” overfor spelarar sine prestasjonar noko for trenararar å reflektere over. Samstundes kan det å skape ”konfliktar” vere utviklande også. Å vere ueinige i ting, treng ikkje å vere negativt. Det kan også skape nye måtar å tenke på, og deltakarane kan sjå nye perspektiv. Eggen (2013) skriv om konfliktar som drivkraft, og korleis konfliktar er ein viktig føresetnad for all prestasjonsframgang. Men det er viktig at gruppa også taklar konfliktar slik at konfliktar kan løysast. Og løyse problem er jo tross alt nok av det spelet fotball handlar om, der målet er å vinne over motstandarane. Eggen (2013) framhever også konfliktar som eit motivasjonsmiddel.

I samband med trenaren sin oversikt frå sidelinja, kunne det vere ein metodisk læringsgevinst i at spelarar også får observere dei andre i saman med trenar? Ikkje for å ta i frå spelarane

aktivitetsprinsippet og den kroppslege implisitte læringa som har vore eit hovudpoeng i dette avsnittet, men for å diskutere mogeleg gevinst med å reflektere og sjå situasjonar frå andre vinklar. Då tenkjer eg ikkje at hovudtrenaren tar ein moraliserande haldning overfor kva som er riktig og galt i dei ulike situasjonane, men at han saman med spelarane kan diskutere mogelege val for både spelarar og trenarar si utvikling.

Empirien viser også at den eine trenaren ved enkelte episodar forsøkte å stille krav til spelarane sine, som når han påpeikte *"få litt trøkk no då"*. Eine gongen stilte han også krav om at dersom ikkje spelarane hadde innsats i økta, måtte spelarane springe ekstra etter trening. Kva for kjensler og opplevingar får utøvarane av å bli trua med å trene? Engelsrud (2015) i sitt innlegg på heimesida til Noregs idrettshøgskule om *"Bevegelse og fysisk aktivitet som straff eller gode"*, stiller spørsmål ved om deltakarane opplever den ekstra aktiviteten som eit gode eller ei straff? Kvifor er det dårleg innsats som lønnast med ekstra aktivitet? Burde ikkje heller dei som har god innsats lønnast med den ekstra aktiviteten? Er ekstra aktivitet straff eller lønning? Kva signal gjer det spelarane å trene ekstra som å springe meir, ta ein ekstra joggetur, drive spenst og hurtighetstrening, eller styrketrening utanom dei organiserte treningane? Slike aktivitetar som må til for at ein skal utvikle seg endå meir som fotballspelar. Samstundes er det eit mål i seg sjølv at utøvarane skal ha det kjekt med aktivitet, kva kjensler med denne type eigentrening får spelarane av å til dømes springe hurtigheidsdrag etter spelaktiviteten som "straff". Difor stiller eg spørsmål ved å bruke truslar som motivasjon. Det er kanskje vanskeleg å skremme folk til å lære? Det har også med tillit å gjere. Ein må tru på at spelarane som er på trening, er der fordi dei ynskjer å vere på trening, og ikkje fordi dei må vere der. Spelarar som vil på trening, kjem på trening fordi dei får noko ut av det. Enten det er det sosiale samhaldet eller å bli ein betre fotballspelar som er drivkrafta for å komme. Kva for kjensler får spelaren av ein trenar som trur på at spelaren gjer så godt han kan, kontra ein som ikkje trur det? Det er forskjell på å ville trene og må trene, på same måte som om heile gruppa vil det same eller må det same. Nokon trenarar vil sannsynlegvis sei at å stille slike krav til spelarane må til for å ha innsats på trening, men kva kjensler og tankar får spelarane av det. Nokon spelarar vil sannsynlegvis få negative tankar og kjensler. Samstundes inneberer all idrett både seiarar og nederlag, og på den måten er det også fint å øve seg på å gjere noko sjølv om ein ikkje har så lyst.

Eit anna poeng er at det vil også vere motsetningar mellom kva trenar synes og kva spelarane synes. Kanskje spelarane føler at dei har høg innsats sjølv om trenaren meiner noko anna? Kanskje er det andre faktorar som påverkar spelarane for å ikkje ha innsats nok. Kanskje

nokon av spelarane har god innsats, medan andre ikkje har det. Kanskje er faktorar som sjølvtilitt og tryggleik faktorar som manglar, og dermed får ein meir forsiktige spelarar. Spelarar som kvir seg og er redd for at trenaren skal meine dei presterar dårleg eller har dårleg innsats. Slike faktorar kan vere med på å hemme spelarane frå å prestera. Difor bør ein heller spele på trivsel og tryggleik slik at sjølvtilitten kan utviklast. Auka sjølvtilitt vil også bety auka motivasjon. På ei anna side, kan det vere spelarar vert motivert av den type vegleing frå trenarar. Spelarar som ynskjer ei gruppe som stiller krav til kvarandre, og som på den måten får dei rette kjenslene for høg grad av motivasjon. Den type disiplinering har ein lang historie (Engelsrud, 2015). Men i eit slikt arbeid er det viktig å gje spelarane ansvar. Å gje spelarane ansvar, har igjen med å gje spelarane kjensle av støtte og tillit. Å heile tida fortelje spelarane kva dei skal gjere, vil vere å legge til rette for passivitet og uttrykke spelarar som ikkje veit kva dei skal gjere. Samstundes kan det vere spelarane tenker meir konsekvens enn utvikling. Då vil ein få spelarar som ikkje tar ansvar, og som venter på at trenaren skal vise dei. Det er viktig å ta vare på spelarane sin kreative evne og ynskje om å ta ansvar. Slik kan ein problematisere og argumentere i søken på læringsarbeidet i fotball. Relasjonane blir heilt sentrale når trenaren og gruppa dannar læringsmiljøet. På eit lag der gruppa har saman bestemt å stille krav til kvarandre, kan slike ”straffer” som ekstra springing etter trening fungere motiverande på spelarar. På den andre sida, har eg over stilt spørsmål ved om denne type ”straff” gjer utøvaren drivkrafta til å trene meir utanom dei organiserte treningane og om opplevinga og kjenslene utøvaren får med denne type aktivitet blir positiv eller negativ.

Spørsmålet handlar om kva som gjer spelarane sjølvtilitt, trivsel og tryggleik, som er viktige læringsføresetnader i eit komplekst sett av faktorar som er med på å gje spelarane gode læringsvilkår. For spelarane handlar det også om at medspelarar eller trenarar bryr seg. Dersom du kjem på trening og ingen bryr seg om korleis det går med deg, vil kanskje det endre drivkrafta også? Ein måte å bry seg på er å bry seg om spelaren sin utvikling og læring. For ein trenar eller medspelarar handlar det om å kommunisere saman med spelaren. Korleis medspelarar og trenarar påverkar kjenslene til utøvaren, altså korleis omgjevnadane påverkar drivkrafta til dei ulike individa, vil ha noko å sei på læringsarbeidet og dermed læringsmogelegheitene. Difor kan ein ikkje understreke viktigheita av det sosiale samhaldet. I garderoben, då praten satt laust før alle var til stades, på veg til fotballbana, under oppvarming, i drikkepausar, andre pausar, avslutningsvis og sannsynlegvis på veg til og frå trening for mange snakka, lo og tøysa spelarane seg i mellom. Spelarane og trenarane er kvarandre sine viktigaste aktørar for at dei skal trivast. Noko som legg grunnlaget for alt som

skjer på feltet og i gruppa. Det er innhaldet i gruppa som er viktigast for at ein skal trivast. Difor er også noko av det mest sentrale i trenarane sine oppgåver å gje støtte og omsorg til spelarane. Coachingomgrepet sin opprinnelege betydning er også: ”å *give omsorg og støtte til den/de coachende*”, altså fokuspersionane (Stelter, 2002, s. 11).

5.2.3 Oppsummering ”På treningsfeltet”

I denne analysedelen tar eg opp ulike tema og belyser dei kvar for seg gjennom læringas dimensjonar. Det er viktig å understreke at disse går føre seg samstundes i eit dynamisk samspel, og ikkje som separate prosessar. Difor må ein lese dei ulike emna som blir tatt opp som ein del av både innhald, drivkraft og samspelsdimensjonen. I denne delen har eg særleg tatt fram trenaren si rolle på treningsfeltet gjennom pausar og spel. Samstundes har eg også belyst korleis det gjennom treningsøkta går føre seg mykje kroppsleg og verbal kommunikasjon mellom spelarane, og spelar og trenarar. Denne kommunikasjonen og samhandlinga er sentral i læringssituasjonane. I eit sosialt praksisfellesskap som fotball, er moglegheitene til å utvikle ferdigheiter avhengig av kommunikasjonen og relasjonane mellom deltakarane (Hemmestad, 2013). I treningsgruppene som eg har observert, har spelarane blitt utfordra til å bruke den verbale kommunikasjonen i læringsarbeidet. Pausane vart aktivt brukt til å inkludera spelarane i kva som skulle lærast. Dermed deltok spelarane i å skaffe seg oversikt over kva dei ynskja skulle forbetrast. I pausane var det samspelet og relasjonane mellom utøvarane som ofte vart diskutert, og av same grunn var det lite fokus på individuelle ferdigheiter som ulike teknikkar (sentring, skot osv.).

Ei pedagogisk utfordring og nokre gonger til frustrasjon for trenarar er at spelarar likevel ikkje forstår og gjer det som gruppa har snakka om. Uansett metodisk tilnærming, om ein er spørjande og saman med utøvar prøver å finne ut korleis ein skal løyse utfordringane spelaren og laget møter på bana, eller om ein eksplisitt instruerar spelarane, er det ikkje sikkert målet vert nådd med det same. For sjølv om spelarane er del av same praksisfellesskapet, øver på dei same tinga, høyrer dei same orda frå trenarane, vil dei lære ulikt, lære i ulikt tempo og med varierende innhald. Alle spelarane kjem på trening med sin bakgrunn, og dei nye impulsane og påverknadane vert foreina med dei tidlegare erfaringane. På den måten vil spelarane sitt erfaringsgrunnlag ha mykje å sei for læringa (Illeris, 2012). Korleis spelarane tolkar stimulien er avgjerande for kva for ein måte dei responderar på.

Målet blir ikkje berre å lære ein ferdigheit, men også utvikle ein djupare forståing for situasjonen og ein betre evne til refleksjon (Hemmestad, 2013, s. 100) Mange gonger handlar spelarane på bakgrunn av sin tause kunnskap og sin intuisjon. Korleis kan ein då vegleie spelarane og gjere utøvarane bevisst på sin tause vitskap? Gjennom Stelter (2002) har eg argumentert at ein må ta utgangspunkt i kjenslene, den kroppslege opplevinga rundt utføringa av til dømes ei sentring med innsida av foten, og reflektere over den tause kunnskapen. Slik kan trenaren eller andre vere med på å utvikle den tause kunnskapen, ved å skape bevisstheit rundt den tause kunnskapen og lære om kroppsleg kunnskap. Coaching som vegleiingsform tar blant anna utgangspunkt i forskning om erfaringsbasert læring, situert læring og taus kunnskap som også er sentral i samspelsdimensjonen til Illeris (2012).

Ein anna viktig del av samarbeidet mellom deltakarane i praksisfellesskapet, var korleis verbale og pantomimiske gestane fungerte som ros og misnøye. Både spelarar og trenarar både rosa kvarandre og viste misnøye med kvarandre. Denne delen av samarbeidet er viktig med omsyn til kjenslene til kvar enkelt. På den måten blir det å vise misnøye eller det å rose kvarandre ein viktig del av drivkraftsdimensjonen. Tryggleiken, trivselen og det å kjenne tillit er viktige faktorar for kjenslene til individet, og på den måten også for energien utøvaren legg ned i prosessen. Difor er trenaren ein viktig lagspelar i høve til å skape eit miljø der ein ser heile mennesket, og ikkje berre spelaren som legg i frå seg alt utanomsportsleg i det han kjem på trening. Å vere interessert i kva spelaren seier er naudsynt for å kunne skape tryggleik og tillit.

6. Oppsummering og konklusjon

6.1 Oppsummerande resultat

I denne studien har eg vore opptatt av kva som kjenneteiknar læringsarbeidet i fotball. Kva kjenneteiknar læringsarbeidet til spelarane og kva kjenneteiknar læringsarbeidet til trenarane.

Læringsarbeidet i fotball er veldig samansatt. Som Illeris (2012) påpeiker, kan det synes å vere grenselause variasjonsmuligheiter i korleis samspelet mellom spelaren og omverda kan gå føre seg. Denne studien viser noko av disse variasjonsmuligheitene, og kva som kjenneteiknar det som gjerast på treningsfeltet i fotball. Gjennom å ta Illeris (2012) sine læringsdimensjonar som utgangspunkt, har eg gjennom analysen fått ”snakka” med empirien.

Innhaldsdimensjonen handlar om mange av fotballtreningas mål. Noko av innhaldsdimensjonen vert aldri snakka om, medan andre områder vert snakka om gjennom heile treninga. Noko av det som lærast er ein del av spelarar og trenarane sine mål, andre områder kan det vere ikkje vert tenkt igjennom eingong. Til dømes kunnskapar, ferdigheiter og forståing er områder som vert meir diskutert enn innsikt, kulturtileigning eller arbeidsmåtar. For trenaren kan det vere eit mål at spelarane skal lære seg metodar eller arbeidsmåtar i samhøve med å kunne ta ansvar for eiga læring, medan spelaren kan tenke meir på ferdigheita i form av ei oversteigsfinte. Trenaren kan tenke mykje på korleis han kan legge til rette for ein kultur og eit miljø der spelarane får utvikle seg, medan spelarar kan tenke meir på korleis øvingane fungerer. Alle disse forskjellige faktorane er ulike typar læringsinnhald som treninga inneheldt.

Lærings tileigningsprosess har også ein drivkraftsdimensjon som har vore viktig i arbeidet med analysane. Drivkraftsdimensjonen er eit vesentleg og integrert element i all læring (Illeris, 2012). I denne studien har eg diskutert korleis læringsinnhaldet og samspelsdimensjonen påverkar energien utøvaren legg i arbeidet. Der til dømes kjenslene til utøvaren er ein viktig del av denne dimensjonen. Kva for handlingar frå medspelarar og trenarar får spelarar til å ha lyst til å lære og utvikle seg? Under blant anna ”førebuing og garderobekultur” diskuterar eg gevinsten med kameratskap og trivsel blant deltakarane i gruppa. På same måte inviterte trenarane spelarane heile tida til å meine noko om det som skjedde på treningsfeltet. Lag B bruker også garderoben som eit ”rom” der spelarane snakka om fotball og lærings situasjonar. Og inkludere spelarane på denne måten var også argumentert som noko positivt for den energien utøvaren låg ned på treninga. Læringsfokuset til trenaren kunne vere at spelarane skulle lære noko om lærings situasjonane, men ein del av læringsinnhaldet var også spelarane sin evne til dialog, kommunikasjon og refleksjon om sitt eiga læringsarbeid.

”Pausane” tar også opp at trenarane inkluderte spelarane i deira eigen og laget sin utvikling, noko som viste korleis trenarane tok utgangspunkt i ein praksis med ei utøvarsentrert tilnærming. Det vil sei eit fokus der spelarane sjølv sit inne med resursane og kunnskapen. Utøvarsentrert tilnærming er i følge Hemmestad (2013) ein strategi for å få spelarane til å ta meir ansvar for eigen og laget sin utvikling. Denne forma for vegleiing ligg nærare Stelter (2002) sitt ”coachingomgrep” enn ”instruksjon” som handla meir om å formidla den rette løysinga. Eit anna argument for å hjelpe utøvarane gjennom coaching framføre at trenaren gjer dei sin eigen oppfatning av ”den rette løysinga”, er at ”sjølvcoaching” er med å auke

spelaren sin eigen oppleving og kjensler av å meistre. Ein anna viktig faktor i drivkraftsdimensjonen er utøvarane sine spontane opplevde kjensler (Illeris, 2012). Til dømes vil ros og misnøye i ulike situasjonar påverke spelaren sin spesifikke kjensler der og då, medan dei meir generelle kjenslene er med å påverkar humøret og dermed også motivasjonen. Denne delen av drivkraftdimensjonen er noko som går føre seg heile tida, og er med å påverkar spelaren si kjensle av tilhøyring, tryggleik, tillit osv. Ut i frå analysane har faktorar som sjølvtilit, trivsel, kjensler, vilje, tillit, tryggleik, meistring osv. blitt løfta fram som viktige omgrep og fokusområde på fotballtrening. Disse faktorane vert påverka av samspelet med trenarar og medspelarar, veret og andre omgjevnadar som Illeris påpeiker. På same måte blir motivasjonen, vilje og kjenslene også påverka av det som lærast. Er til dømes treningane lysttona? Er treningane interessante for spelarane og korleis kan treningane eventuelt gjerast interessante for utøvarane? Sjølvråding har blitt skriva fram som ein faktor som er viktig. Samstundes er relasjonane mellom utøvarane i gruppa ein faktor. Trenaren må kunne legge til rette for at spelarane sjølv skal danne relasjonar mellom seg, og utvikle kvarandre.

Som tidlegare påpeikt er det vanskeleg å diskutere dei tre ulike dimensjonane kvar for seg. Ved å ha gjort greie for innhald og drivkraftsdimensjonen sine områder i fotballtreninga, har eg allereie gjort mykje greie også for samspelsdimensjonen. Medspelarar og trenarar er ein viktig del av læringa til den enkelte spelar. Både ved å vere viktig i høve til utøvarane sin motivasjon, kjensler og vilje. Men også i høve til kva læringa inneheldt. Med trenarar og medspelarar dannes det heilt anna omgjevnader enn om du hadde trena åleine. For å trene på relasjonelle ferdigheiter og samspel saman med medspelarane eller evna til å løyse spelsituasjonar, er omgjevnadane ganske forskjellig om du er åleine eller saman med andre. Kva med- og motspelarar gjer, kva nivå dei har, har noko å sei for kva enkeltspelaren får av erfaringar i dei enkelte læringssituasjonane.

Trenarane, som har hovudregien, og forsøker å legge til rette for gode lærings og utviklingsmiljø, er ein viktig del av samspelsdimensjonen og som påpeikt i kunnskapsstatusdelen, kan vere ein viktig del av utøvarane sin utvikling. På same måte også medspelarane som er viktig del berre med tanke på trivselen og andre drivkraftsføresetnader, men også medspelarane sitt engasjement, innsats, ferdigheiter og vilje er viktig i høve til læringsmogelegheitene til enkeltspelaren. Dei to laga sin ulik samansetning av spelarar vil med disse argumenta også gjere at enkeltspelarar på i dei to ulike gruppene vil få ulike erfaringar. I begge gruppene var det juniorspelarar, men i den eine gruppa var det også seniorspelarar, der seniorspelarane også tok meir ansvar enn juniorane på trening. I tillegg til

dei individuelle forskjellane til alle deltakarane vil ein juniorspelar i denne gruppa få erfaringar saman med seniorspelarane, medan juniorspelaren i den reine juniorgruppa ikkje vil få dei same erfaringane, og dermed læringsmogelegheitene. Grunnleggjande individuelle ferdigheiter som å springe, sentre, skyte osv., men også mange av dei taktiske vala utøvarane gjer undervegs i spelet vil skje i saman med meir erfarne spelarar. Disse individuelle teknikkane og ferdigheitene må utøvarane bruke for å løyse spelsituasjonane. Likevel er det korleis situasjonane skal løysast, kva val ein gjer, som er hovudfokuset på treningane. Gjennom erfaringar utviklar utøvaren seg til å gjere klokare val og hurtigare val. Trenarar og medspelarar er viktige aktørar disse læringsssituasjonane som utspelar seg gjennom heile treningsøkta. I tillegg til at verbale og pantomimiske gestar frå trenarar og medspelarar påverkar kjenslene og motivasjonen til det enkelte individet, er det også naudsynt i høve til å få til samspelet og relasjonane mellom dei ulike deltakarane i praksisfellesskapet. I ”undervegs i øvingane” skriv eg om dei praktiske erfaringane som eit eige avsnitt. Der individuelle og kollektive ferdigheiter får sin plass i oppgåva. Det er viktig å understreke at også dialogen, samtalane, kommunikasjonen osv., er viktig å gjere. Ved å gjere, får dei praktisk erfaring med kunnskapen, og på den måten skaffar seg andre erfaringar enn ved å berre observere. Å ha disse faktorane som ein del av læringa, vil utbytte vere større ved å også delta i dialogane.

6.2 Vidare forskning

Som eg innleia denne oppgåva med, er det mange som er involvert i fotball på eit vis. Enten dei sjølv er aktive, har vore aktive, har born som er aktive, er interessert og ser fotball på tv osv, så er det mange som meiner noko om fotball. Det har vert ein del forskning på fotball, men likevel er det mange uutforska felt. Til dømes er det mange som har tankar om fotball, men kva veit me om kva spelarar faktisk lærer på feltet? Kanskje mange unge spelarar lærer seg ufordrageleg oppførsel? Kanskje unge spelarar lærer at fotball ikkje er noko kjekt? Kanskje nokon lærer å behandle kameratane sine dårleg? Eller kanskje fotballen har stor påverknad på at unge spelarar lærer å behandle kameratane/veninnene sine bra? Slike spørsmål om kva spelarane faktisk lærer kunne vore spennande å undersøkt i større grad. Me trenger å undersøke kva som konkret lærast og erfarast på treningsfeltet i fotball.

Og kva tenker spelarane og trenarane undervegs på trening? Kva tenker spelarane når trenaren seier det eine og det andre? Korleis føler spelaren det ”verkar” på han/henne? Eg har fleire

gonger i løpet av denne studien tenkt at det kunne vore interessant å høyre meir om vala trenarane gjer. Til dømes kvifor den eine hovudtrenaren vel å presentere "vekas tema" på facebook og kvifor dei gjer som dei gjer i andre delar av treninga også.

Som vist til i delen om tidlegare forskning på feltet, understrekar Cushion (2012) og medarbeidarane at ein ikkje må sjå på coaching som eit sett av episodar som der ikkje er nokon samanheng i. For at denne studien skulle kunne vist læringsarbeidet som ein holistisk prosess i sin heilskap, måtte eg observert meir enn "bare" det som skjer på trening. Som argumentert i studien, er det heile menneske som er på trening, med mange erfaringar og kjensler tatt med på trening. Difor har situasjonar som skule, jobb, familieliv osv. også innverknad på læringsarbeidet. Ein annan viktig faktor, som også er ein viktig del av treningsarbeidet, er kampane. I studien viser eg korleis den eine treningsgruppa (som var i sesong) aktivt brukte kampane i treningsarbeidet. Det har fått meg til å reflektere over at det kunne vore interessant å vite noko om korleis kampar og treningar heng saman. Korleis ulike treningsgrupper bruker kampane i læringsarbeidet, på kamp og inn mot trening. Av same grunn, kunne det vore spennande å følgd treningsgrupper i lengre periode enn kva eg har gjort i denne studien. Med å følge utøvarane og trenarane i ein lengre periode kunne eg kanskje sagt noko om korleis læringsarbeidet utviklar seg. Og er det tid dømes samanheng med ynskjer om korleis læringsarbeid skal vere. Til dømes klubben sine mål og visjonar.

I kapittelet "kunnskapsstatus" viser eg blant anna til ein studie der spelarar deler sine erfaringar om trenarar. Då med fokus på kva dei meiner kjenneteiknar ein god og ein dårleg trenar. Gjennom arbeidet med studien, har eg også tenkt fleire gonger på at det kunne vore spennande å høyre med spelarane korleis dei opplevde ulike tiltak som trenaren gjorde for å effektivisere og legge til rette for læring. Samstundes kunne det også vore interessant å vite noko om kva trenarane tenkte rundt det dei gjorde, kvifor dei gjorde som dei gjorde. Eg registrerar at det er enkelte forskjellar mellom lag A og lag B, og eg kan diskutere om dei forskjellane er positivt eller negativt for dei enkelte laga, men eg er ikkje i stand til å forklare kvifor den forskjellen er som den er. Eg kan sannsynlegvis gjere eigne vurderingar, men feltet er for samansatt til å sei noko om kva som er bakgrunnen for forskjellane.

6.3 Eit kritisk blikk på studien

Ein del av kvalitetssikringa av materialet er å spørje seg sjølv om studiens validitet og reliabilitet. Validitet, forstått som eit spørsmål om denne studien måler det den skal måle, er deltakande observasjon ein metode som i følge Fangen (2010) sikrar høg grad av validitet. Då vert spørsmål som; ”oppførte deltakarane seg naturleg i høve til korleis dei gjer når forskar ikkje er til stades?” viktige i høve til kvalitetssikringa av materialet. Ein anna viktig sikring av oppgåvas validitet og reliabilitet skjer gjennom framstilling av materialet. Oppbyggnaden, strukturen og korleis materialet har blitt til er difor eit eige avsnitt i metodedelen (4.7).

Som gjort greie for i metodedelen, gjorde eg nokre grep i felten for å gli mest mulig inn i gruppa. Til dømes å samle litt ballar og kle meg som om at eg høyrde til på ei fotballbane, og slik at deltakarane i størst mulig grad skulle oppføre seg slik som dei ville gjort om eg ikkje var til stades. For analyse av empirien har nytta meg av pedagogisk teori som forsøker å dekke læringsomgrepet i si fulle breidde. I denne oppgåva kjem ikkje Illeris (2012) sitt læringsomgrep fram i sin fulle breidde slik som han gjer greie for. Men oppgåva tar i bruk læringas to grunnleggande prosessar ”tileigninga og samspelet”, for så å skrive fram empirien gjennom læringas tre dimensjonar. På den måten får eg likevel brukt læringsomgrepet i sin fulle breidde, men utan å ta i bruk alle omgrepa, læringstypane Illeris til dømes gjer greie for i samhøve med læringas tileigningsprosess.

Min bakgrunn og erfaring preger min empiri og mine analyser. Observasjonane er altså mine selektive vurderingar over kva som skjedde (Fangen, 2010). Difor vil det vere lite aktuelt å stille seg spørsmål om ein tilfeldig anna person ville kunne sett det same som meg. Nokon ville kanskje sett situasjonar som eg ikkje har lagt merke til, medan andre kanskje ville sett mykje av det same. Mitt kjennskap til trenarane kan også ha noko å sei for korleis eg opplever dei og kva dei seier.

Kvar kveld etter at eg hadde observert, brukte eg tid på å skrive fram skildringane mine. Då kunne eg spørje meg sjølv om eg fekk med meg det viktigaste, og eg kunne vere meir merksam på disse ved neste trening. Likevel var det enkelte områder eg ergra meg litt over at eg ikkje har observert meir. Når eg har skrive fram analysedelen, har eg fleire gonger tenkt at ”her” skulle eg hatt meir utfyllande informasjon. Til dømes kunne eg tenkt meg å hatt meir sitat og detaljar frå spelarane i dei ulike dialogane i pausen og garderoben. Dette henger nok saman med at eg er ganske fersk i forskarrolla, og ved ein ny studie no, ville eg kanskje gjort meg nye observasjonar.

Med å observere ei treningsveke, kan eg heller ikkje sei noko om korleis treningane går føre seg alltid. Eg kan berre sei noko om korleis læringsarbeidet var den veka, og kva som kjenneteikna læringsarbeidet den veka. Til dømes kan ein tenke seg at andre deler av året, har laga andre tema for treningane enn ”omstillingsfasane”. Av den grunn kan ein ikkje trekke konklusjonar at laga har lite fokus på til dømes individuelle ferdigheiter alltid. Lite fokus på den måten at laga snakkar lite om dei individuelle ferdigheitene undervegs i treninga. Studien viser læringsarbeidet til laga den veka eg observerte dei. To lag som var på ulike tider i sesongen. Kanskje lag B bruker meir tid i garderoben når dei er i sesong, kanskje lag A bruker mindre tid i garderoben utanfor sesong. Poenget i denne studien er ikkje å trekke konklusjonar på kva som alltid skjer, men å diskutere og vise til kva som kjenneteiknar læringsarbeidet i fotball.

6.4 Konklusjon

I denne studien har eg tatt med meg pedagogisk teori inn i ei verd som ein kanskje ikkje kan forvente lever opp til det pedagogiske ideal som i undervisningssamanheng i skulen. Likevel er det ein arena der det går føre seg mykje læring, og der læring står høgt i fokus. Studien handlar om møte mellom menneska i praksisfellesskapet. Fokuset ligg i mellom spelaren (eller den lærande), omgjevnadane og situasjonen. Kor trenaren har ei viktig rolle i høve til å skape ein kultur og eit miljø spelarane får utvikla seg i og som dei er aktiv med å skape sjølv. Nyfikne og engasjerte spelarar og trenarar dannar god basis for læringsarbeidet i fotball.

Det tar tid å bli ein god fotballspelar, difor må ein stille seg spørsmålet; kva skal til for at spelarane skal ha lyst til å trene over tid? Ein av trenaren sine viktigaste oppgåver er å jobbe mot at spelarane skal vere ”svoltne” på den måten at dei har lyst og gleder seg til å komme på trening. Samstundes også ha lyst til å ta nye steg og lære seg nye ferdigheiter. Då har du som trenar vore med på å danne eit miljø der spelarane har gode føresetnader for læring og utvikling. Me lærer best når me har det kjekt.

Litteraturliste

- Cushion, C., Ford, P. R., & Williams A. M. (2012). Coach behaviours and practice structures in youth soccer: Implications for talent development. *Journal of Sports Sciences s. 1631-1641.*
- Davies, N. (2010). Player-Centered Coaching: Enhancing Player Game Sense. *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators. V24, I2.*
- De Souza, A. & Oslin, J. (2008). A Player-Centered Approach to Coaching. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 79:6, s. 24-30.*
- Eggen, N.A. (2013). *Godfoten. Samhandling – veien til suksess. 2. opplag.* Oslo: Aschehoug pocket.
- Engelsrud, G. (2015). Bevegelse og fysisk aktivitet som ”straff” eller ”gode”. *Rettfrakroppen.no.* Henta 12. oktober 2015 frå <http://www.rettfrakroppen.no/bevegelse-og-fysisk-aktivitet-som-strauff-eller-gode/>.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon. 2. utgave.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Fisketjøn, L. & Birkelund, M.S. (2014). Mener homofobi og homohets hører fortiden til. Idrettsprofiler river ned mytene om garderoben. *Aftenposten.* Henta 9. mars 2015 frå <http://www.aftenposten.no/100Sport/handball/Mener-homofobi-og-homohets-horer-fortiden-til-416820.snd> .
- Ford, P. R., Yates, I., & Williams, A. M. (2010a). An analysis of practice activities and instructional behaviours used by youth soccer coaches during practice: Exploring the link between science and application. *Journal of Sports Sciences, 28, 483–495.* Lest i Cushion, Ford & Williams (2012) Coach behaviors and practice structures in youth soccer: Implications for talent development. *Journal of Sports Sciences s. 1631-1641.*
- Frilling, A. (2014). Derfor elsker vi fotball. *Aftenposten.* Henta 31. mai 2015 frå <http://www.aftenposten.no/amagasinet/Derfor-elsker-vi-fotball-7631146.html>.
- Gearity, B.T. (2012). Poor Teaching by the Coach: A Phenomenological Description from Athletes’ Experience og Poor Coaching. *Physical Education and Sport Pedagogy, v17 n1 p79-96 2012.*

- Giske, R., Næsheim-Bjørkvik, G., Brunnes, A.O. (2007). *Treningsledelse. Lederutvikling*. Oslo: Gyldendal undervisning.
- Goksøyr, M. (2014). *Hva er fotball*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen og Ingstad (2013). Kvalitative forskningsopplegg. I Laake, P., Olsen, B.R. og Benestad, H.B. (red.). *Forskning i medisin og biofag*. (s. 321-349). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Haavik, Y. (2009). Differensiering i økta. *Fotball.no, Norges fotballforbund*. Henta 1. juni 2015 frå <http://www.fotball.no/Utdanning-og-kompetanse/Fagartikler/Barn-og-ungdom/2009/Differensieringsartikkel/>.
- Haavik, Y. (2013). NFF i tall. Her finner du nøkkeltall om norsk fotball. *Fotball.no, Norges fotballforbund*. Henta 28. mai 2015 frå <http://www.fotball.no/toppmeny/Om-NFF/NFF-i-tall/>.
- Hemmestad, L. (2013). *Balansekunst. Ledelse, læring og makt i håndballandslaget for kvinner senior*. Doktorgrad ved Norges idrettshøgskole. Oslo.
- Hubball, H. & Robertson, S. (2004). Using Problem-based Learning to Enhance Team and Player Development in Youth Soccer. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 74:4, s. 38-43.
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kleiven, T. (2015). Pappa Ødegaard mener medfødt talent teller 10 prosent: - Du lykkes med trening, ikke talent! *Sporten.com*. Henta 31. mai 2015 frå <http://www.sporten.com/nyhet/faren-tror-ikke-martin-odegaard-har-et-spesifikt-talent-for-fotball?shared=1>.
- Laake, P., Olsen, B.R. & Benestad, H.B. (red.) (2013). *Forskning i medisin og biofag*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lae, O.K. (2011). *Ståle Solbakken klikker i Ham Kam garderoben* [Videoklipp]. Henta 29.oktober 2015 frå <https://www.youtube.com/watch?v=OpEKWgAqKh4>.
- Neumann, C.B. og Neumann, I.B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen. En metodebok om situering*. Litauen: Cappelen Damms akademisk.

- Olafsen, E. og Jordet, G. (2010). Kan forskning gjøre norsk fotball bedre? Artikkelen er publisert i *Fotballtreneren nr 1/2010*. Henta 02. oktober 2015 på NFF sine heimesider: <http://www.fotball.no/Utdanning-og-kompetanse/Fagartikler/Toppfotball/2010/Kan-FORSKNING-gjore-norsk-fotball-bedre/>.
- Pensgaard, A.M. og Hollingen, E. (2006). *Idrettens mentale treningslære*. Oslo: Gyldendal undervisning.
- Ronglan, L.T. (2008). *Lagspill, læring og ledelse. Om lagspillenes didaktikk*. Oslo: Akilles forlag.
- Stelter, R. (2002). *Coaching. Læring og utvikling*. København: Psykologisk Forlag AS
- Stolz, S.A. (2014). *Embodied Learning*. Educational Philosophy and Theory: Volume 47, Issue 5 (2015), s. 474-487. London: Faculty of Education, La Trobe University.
- Stranden, A.L. (2014). Hvordan blir noen barnetalenter superstjerner? *Forskning.no*. Henta 31. mai 2015 frå <http://forskning.no/menneskekroppen-hjernen-barn-og-ungdom/2014/09/er-talent-bare-en-myte> .
- Sæteren, T.B. (2015). Ble ”grillet” på UEFA Pro-kurset. *Fotball.no, Norges fotballforbund*. Henta 31. mai 2015 frå http://www.fotball.no/Utdanning-og-kompetanse/Trener/UEFA_PRO-lisens/2014/Blir-grillet-pa-UEFA-Pro-kurset/.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En Innføring i kvalitativ metode*. 4. utgave. Bergen: Fagbokforlaget
- Vaage, S. (2001). Perspektivtaking, rekonstruksjon av erfaring og kreative læreprosessar: George Herbert Mead og John Dewey om læring. I: O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 129-150). Oslo: Abstrakt forlag.

Vedlegg

Læring i fotball

Ein studie av samhandling på treningsfeltet.

Bakgrunn og formål

Eg heldt på med ein mastergradstudie ved Norges idrettshøgskule om læring i fotball. I den forbindelse ynskjer eg å observere fotballtreningar.

Trenarar kan ha mange ulike perspektiv på læring og utøvarar lærer på ulike måtar. Noko læring vil vere meir overflatisk mens anna læring vil gå djupare. I dette komplekse feltet ynskjer eg å leite etter strategiar og mønstre som kan vere med å bidra til utvikling av tenkinga om læring for unge fotballspelarar. Det eg er særleg interessert i er korleis trenarar og spelarar samhandlar på treningsfeltet.

Kva inneber deltakinga i studien?

Innsamlinga av forskingsmaterialet vil gå føre seg gjennom at eg som forskar observerer ulike aktivitetar, kommunikasjon og samhandling på treningsfeltet gjennom ei treningsveke.

Samstundes ynskjer eg å følge treningsgruppa på facebook den same veka.

Kva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysningar vil bli behandla konfidensielt. Det vil sei at det er berre forskar og vegleiar som vil ha tilgang på informasjonen. Skriftlege notat vil bli makulert når oppgåva og eksamen er ferdig. Forskingsmaterialet i studien vil vere anonymisert slik at deltakarane i studien ikkje kan gjenkjennes ved publisering av studien.

Frivillig deltaking

Det er frivillig å delta i denne studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke utan å ha nokon grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysningar om deg bli tatt ut av studien.

Dersom du ynskjer å delta eller har spørsmål i høve til studien kan du ta kontakt med Karl Magne Tvette på tlf. 404 75 666 eller på mailadresse: kmhtvete@hotmail.com.

Studien er meldt til Personvernforbundet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Dato for prosjektslutt er sett til 31.08.2015.

Samtykke til deltaking i studien

Eg har mottatt informasjon om studien og er gjort kjent med regelen om informert samtykke.

Eg seier meg med dette villig til å delta

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Observasjonsnotat (eit utdrag frå råmaterialet)

Ht (hovudtrenar), mt (medtrenar).

Me er i garderoben. Når eg hadde presentert prosjektet for praksisfellesskapet, starta eg rett på observasjon.

N1: Spelarane sit på benken rundt i garderoben. Dei to trenarane som er der for dagen står. Hovudtrenar starta med å presentere ein ny spelar i gruppa. Han blir tatt i mot med kort applaus.

N1: Inngang: på facebook har trenaren lagt ut tema for treningsveka. Det er ”omstillingsfasene”. Trenaren starta økta med å minne om vekas og dagens fokus, omstillingsfasen.

N2: Ht brukar facebook til å forberede spelarane på økta. Det er kanskje med på å gje spelarane ein større forståing over kva dei skal bli betre på og kvifor.

N1: Me skal bort til kunstgrasbana, spelarane går i grupper litt spreidd bortover. Duskregn.

N2: Samhald.

N1: Trenarane går for å hente utstyret, ein spelar tar ansvar å får alle til å vere med på rekke. Saman joggar dei opp og ned fleire gonger for å bli varme. Dei gjer fleire øvingar undervegs, armøvingar og øvingar med beina. Nokre av dei litt eldre spelarane har ein høglydt og god tone. Nokre av spelarane følger nøye med på han som roper og viser øvingane, medan andre spelarar i gruppa gjer det i sitt eige tempo.

N2: At trenarane lar spelarane ta ein del ansvar under oppvarming kan vere ein viktig verktøy for at spelarane skal kjenne ansvar for eiga læring. Sjølvråding.

N1: Ein spelar seier at eg burde observere kvar trening.

N2: Er det fordi han meiner at det blir meir konsentrasjon når det er nokon utanfor gruppa som er her. Forskarrolla.

N1: Dialog mellom hovudtrenar (ht) og medtrenar (mt). Mt har begynt å setje opp ein firkant. Ht ber mt lage den litt større.

N2: Treningar kommuniserer, tenkjer og reflekterer i lag. Utviklande å vere fleire trenarar på eit lag?

N1: Spelargruppa oppfører seg veldig ulikt. Nokre av spelarane finn seg ein ball med ein gong å byrjar å sentre eller trikse. Andre småsnakkar seg i mellom og ein står å ser litt på dei andre.

N2: Ulik tryggleik. Ulik inngang til trening. Ulike vanar og motivasjon. Ulike mål.

N1: Øvingstart. Ht ropar opp namna på spelarar som skal i den og den firkanten. Treningarane har no laga tre firkantar på ca 6x8m.

N2: Ht bestemmer kven som skal vere i lag i firkantane. Juniorane som er ferske i denne gruppa får spele saman i ein firkant.

N1: Mt har lånt vekk jakka si til ein av spelarane, og spør om ikkje han blir for varm i den.

N2: Mt bryr seg om spelarane på fleire nivå.

N1: Treningarane går og ser på spelarane som er godt i gong med øvinga. Treningarane kommenterar lite det fyrste minuttet eller to.

N2: Kor mykje skal ein kommunisere/instruere spelarar undervegs i øvingane. Fordelar og ulemper.

N1: Ein spelar kommenterar med ironisk tone ”ikkje lov å skli slik”. Same personen er ivrig i å puffe opp gutsen med å sei ”kom igjen gutta” og ropar ”helvete” når han bomma på ei pasning.

N2: Spelarar er ulike og på ulikt nivå. Denne spelaren er ein av dei betre spelarane i gruppa, og bruker humor og viser med språket engasjement for det han heldt på med.

N1: Hovudtrenar kjem bort til meg for å forklare øvinga. Den handlar om at dei som er tre skal bruke heile bana, mens dei som er to og ikkje har ball skal forsøke å gjere den liten.

N2: Ht opptatt av at alle skal forstå hensikta med øvinga.

N1: Nivåforskjelleg verkar stor i frå den firkanten juniorane er (som også er ganske ferske i denne gruppa), til dei meir etablerte. Dei meir etablerte snakkar høgare, meir engasjement og meir tempo enn i den firkanten med juniorane. Den siste firkanten er noko midt i mellom dei to når det gjeldt snakk, engasjement og tempo.

N2: Høgare grad av samarbeid

N1: Trenarane står å diskuterar neste øving.

N2: Samarbeid, refleksjon, utvikling.

N1: Ei gruppe køyrer ein eigen drikkepause. Mt skryt samstundes av ein trenar i ein anna firkant. Så køyrer ht ein felles pause. Under pausen kjem ein spelar bort til meg å spør om eg fekk med meg tunellen hans. I pausen brukar også ht tid på å spørje gruppa kva som er meininga med denne øvinga. (N2: Nokre har kanskje ikkje hatt denne øvinga før, då tenkjer eg på dei juniorane og den nye spelaren i gruppa.) Ht spør kva som er viktig med denne øvinga. Den spelaren som har snakka mest høglydt til no er den som svarar på spørsmålet, før trenaren fortsetter å utdjupe svaret. Dei andre spelarane følger med på trenaren, men det er veldig ulik i kva for grad. (N2: Er det opplagt informasjon som trenaren kjem med sidan det verkar som nokre av spelarane ikkje er heilt konsentrerte, eller er det nokon som ikkje heilt forstår? Kan det vere litt uinteressant for nokon av spelarane kanskje?)

N1: Ht og mt fortsetter å snakke om neste øving. No diskuterar dei kor dei skal sitje ut kjegler.

N1: Samstundes legg eg merke til nok ein gong at det er svært stor forskjell på lydnivået i dei ulike firkantane. "Juniorfirkanten" er nærast stille, medan det er høglydt i dei to andre firkantane. Særleg er det han eine spelaren som fortsett snakkar høglydt. Elles varierar spelarane frå å snakka med enkle korte beskjedar til å ikkje prata i det heile tatt. Til dømes er det ein spelar som ropar korte beskjedar som BRA eller JA. (N2: Spelarar er på ulike nivå, har ulike interesser og ulike mål).

N1: Mt ropar at no kan spelarane drikke og tøyse. Ht gjentar det same som mt. Mt går å snakkar med eit par av dei etablerte spelarane om fotball. (N2: Ein vil kanskje naturleg nok prate mykje med dei som ein er med kvar gong, kva er fordelar og ulemper med at til dømes mt ikkje bruker denne tida for å interessere seg på juniorane. Dei er då ikkje med i denne stallen, og er her berre på hospitering).

N1: nokre tøyse og drikk, andre gjer det ikkje. Nokon hentar også ballar når ht byrjar å forklare neste oppgåve.

N1: Når laga er delt opp, deligerar fort den spelaren, som har vore mest høglydt å verkar som ein sentral spelar i gruppa, oppgåver og posisjonar rundt i sitt lag. På det andre laget er det

meir småsnakking innimellom. Ein annan erfaren spelar gjer nokre tips til ein av dei yngre spelarane. Den yngre spelaren nikkar og seier ja.

N1: Ht minne om oppgåvene i denne øvinga. Når han minne om oppgåve og målet med denne øvinga, spør han spelarane coachande. Ikkje alle spelarar følgjer med. Mt tilføyer at her er det kort spelfrekvensar. Det betyr at her kan ein køyre høgt tempo heile tida.

N2: Dette handlar om å skape interesse og fokus på øvinga.

N1: Same som under den førre øvinga, er det nokre spelarar som snakkar høgt og verkar meir ”engasjerte” enn andre spelarar.

N2: Er det ei rolleinndeling her. Dei som spring mykje, har ikkje tid til å prate så mykje? Naturleg at det er dei mest erfarne som er tryggast på å prate mykje?

N1: Ht stopper spelet etter den første skåringa. Her poengterar han kva som var bra med dei som skåra og kva som ikkje var så bra i det forsvarande laget. Mt forsøker å motivere spelarane.

N1: Den sentrale spelaren som har utmerka seg så langt i økta med å prate mykje og høgt, skryt mykje av ein av dei yngre spelarane etter at han har vist framifrå innsats ved eit par anledningar. Han seier ”det er eit helvete å spela mot deg når du jobbar slik som du gjer no”. Fleire gonger kort tid etter på skryt han til same spelaren om den same situasjonen.

N1: Ein av dei erfarne sentrale på det andre laget er flink å gje korte beskjedar som til dømes ”høgre” og ”tett”. I ”kampens hete” diskuterast det også ein offside.

N1: Ht ropar at no er det ein liten drikkepause.

N1: Ht seier til mt: ”for å forsterke inntrykka, vil eg auke banestorleiken slik at det blir meir rom å jobbe i. Ht forklarar spelarane at dei utvidar breidda på bana, det vil vere til fordel for det offensive laget. Han lanserer at i neste økt, er det bare eit kriterium. No spelar dei med ei halv bane til breidde i øvinga.

N1: ”vi spiller ikkje inn i spelar med mann i rygg”, ”stor-liten”

N1: Ein spelar rettar på ht sin dommaravgjering. Ht er einig.

N1: Ein spelar ropar "sorry" når han slo ei feilpasning. Ein annan brukar "køyr han" når han vil at han skal presse på aktivt med stor innsats. Stillinga er no 3-3. Ein spelar ropar "ikkje mist han".

N1: Gjennom nok ein pause nyttar spelarane ulikt den til å diskutere kva ein kan gjere betre, andre "tenkjer". Denne gongen er det dei som verkar som det beste laget som er gira og vil gjere det endå betre, medan dei er meir spreidd å tenkjande i det laget som spelte dårlegast.

N1: kommentar frå ht: "bana her er vel like stor heile tida er den ikkje?" Ht peikar vidare på at det er vingen som setter breidda på bana her. No kommenterar ht heile tida medan mt kommenterar lite eller ingenting høgt.

N1: i pausane snakkar dei yngre spelarane veldig lågt til kvarandre.

N1: No er dei i gong med den siste øvinga som er spel på mål. To lag. Ht og mt skal stå i mål for kvar sitt lag. Ht ropar at dei skal spele i 2x12 minutt.

N1: midt under spelet får ht litt fokus han meiner målet står skeivt og vil flytte litt på det.

N1: spelarane instruerar kvarandre deduktivt.

N1: mt er aktiv å styrar laget sitt.

N1: Ein spelar skårar på mt og seier at "det er deilig når dei går inn", mt svarar "drit no i dei der".

N1: Ein spelar snakkar om kva ein anna spelar må gjere til ein medspelar, og ber medspelaren om å fortelje det vidare til den gjeldande spelaren.

N1: litt amper stemning blir det når den eine spelaren ertar på seg nokre av motstandarane då motstandarane er inne i ein dårleg periode.

N1: den sentrale spelaren på laget seier: "helvete du er god når du vil" og tar ein high 5. Dette skjer i pausen .

N1: mt har klaga på at han ikkje har hanska. No spør motstandarane om han har hanska og ler...

N1: treninga er slutt for i dag, dei fleste spelarane går relativt raskt i frå treningsfeltet. No regner det også. Ht spør juniorane om dei vil spele kamp med 2. laget i helga. Ein av dei sentrale på 1. laget spør om han kan spele. Han seier han har veldig lyst til det.

N1: når alle spelarane har gått står trenarane att å diskuterar ein spelar.

Trening nr 2.

Oppmøte i garderoben 17.45, ferdig 19.30.

N1: På facebook har ht lagt ut treningsprogrammet for veka med kampforberedelser som tema for veka.

N1: Spelarar og ht kjem inn i garderoben som er oppmøtestad. Praten går lett mellom spelarar om alt mulige ting. Mange diskuterar fotball og har tydeleg begynt å tenke på morgondagens kamp.

N1: Ht tar ordet og minner spelargruppa om det nye temaet for veka; kampforberedelser. Så minner han om morgondagens motstandar. Han spør spelargruppa korleis me skal slå motstandarlaget i morgon. Han meiner dei er eit utviklingslag og derfor ikkje kjem til å bytte spelestil undervegs. På den måten er dei naive og kjem til å prøve å spele seg ut. Dei likar å ha ballen i laget.

N1: Etter kvart som ht snakkar kjem det fleire spelarar inn.

N1: I dag også er det nokre spelarar å presentere. Dette er då spelarar som har spelt i klubben tidlegare og som er heime på ferie.

N1: Ht ber dei spelarane som er klare, gå ut på treningsfeltet.

N1: Ht delar opp i to firkantar som spelarane etter kvart fordeler seg i. Den eine vert det 7 i og den andre 8.

N1: Den eine gruppa verkar som det er mykje lettare tone i. Betre humør og mykje latter. I den andre gruppa går det litt meir stille for seg.

N1: Det verkar som spelarar tenkjer mest på eigen prestasjon i denne øvinga. Her er det få som vegleiar kvarandre.

N1: samling med drikkeflaskene (ht). Ht gjer ein spelar ansvaret for å køyre lett tøying. Ht delar samstundes ut vestar. Gule til angriparar på laget, blå til forsvararar.

N1: Ht forklarar hovudpoenga med neste øving.

N1: To spelarar kranglar om den eine vesten. Leik.

N1: Ein av forsvararane spør ht kor langt ut dei skal komme i presset.

N1: Ht instruerar forsvararar (to av dei) når angriparane ikkje høyrer på.

N1: Ht forklarar ein viktig regel i denne øvinga, og det er at dersom angriparane bruker for lang tid i kontringa si, kan forsvararane sende inn ein ekstra mann. Det er 3 angriparar mot 2 forsvararar + keeper. Keeper kastar ballen ut til angriparane kvar gong. Deretter skal angriparane kontre på dei to forsvararane + keeper.

N2: Dette er naturleg i høve til ein kampsituasjon.

N1: Ht med korte tips også til angriparar.

N1: Etter 3-4 forsøk minner Ht om noko av poenget med denne øvinga og samanliknar det med morgondagens motstandar.

N1: Første skåring etter ca 8 forsøk.

N1: To angriparar småsnakkar litt på veg tilbake til startpunkt igjen.

N1: Etter fortsett berre ei skåring spør Ht korleis me lettare kan komme til opplagte målsjansar.

N1: To og to forsvararar står bak mål å diskuterar taktikk.

N1: Keeper kommuniserar ikkje veldig aktivt med forsvararar.

...

Gro Rugseth
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk Norges idrettshøgskole
Postboks 4042, Ullevål stadion
0806 OSLO

Vår dato: 19.09.2014

Vår ref: 39834 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.09.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>39834</i>	<i>Læring i fotball</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Norges idrettshøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Gro Rugseth</i>
<i>Student</i>	<i>Karl Magne Tvette</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.08.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Karl Magne Tvette kmhtvete@hotmail.com

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

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 39834

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Personvernombudet finner i utgangspunktet at informasjonsskrivet er godt utformet, men forutsetter at det også angis dato for prosjektslutt, her 31.08.2015. Revidert informasjonsskriv skal sendes til personvernombudet@nsd.uib.no før utvalget kontaktes.

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

Forventet prosjektslutt er 31.08.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

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

BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Vi viser til statusmelding mottatt 01.09.2015.

Personvernombudet har nå registrert ny dato for prosjektslutt 31.10.2015.

Det legges til grunn at prosjektopplegget for øvrig er uendret.

Ved ny prosjektslutt vil vi rette en ny statushenvendelse.

Hvis det blir aktuelt med ytterligere forlengelse, gjør vi oppmerksom på at utvalget vanligvis må informeres ved forlengelse på mer enn ett år utover det de tidligere har blitt informert om.

Ta gjerne kontakt dersom du har spørsmål.

Vennlig hilsen,
Lene Christine M. Brandt - Tlf: 55 58 89 26
Epost: lene.brandt@nsd.uib.no

Personvernombudet for forskning,
Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
Tlf. direkte: (+47) 55 58 81 80

AFFIRMATION

Referring to status report received 01.09.2015.

The Data Protection Official has registered that the project period has been extended until 31.10.2015.

We presuppose that the project otherwise remains unchanged.

You will receive a new status inquiry at the end of the project.

Please note that in case of further extensions, the data subjects should usually receive new information if the total extension exceeds a year beyond what they previously have received information about.

Do not hesitate to contact us if you have any questions.

Best regards,
Lene Christine M. Brandt - Phone number: 55 58 89 26
Email: lene.brandt@nsd.uib.no

the Data Protection Official for Research,
Norwegian Social Science Data Services
Phone number (switchboard): (+47) 55 58 81 80

