

Anders Skoie Brustad

Casestudie av talentutviklingsvirksomheten til Djurgården IF

En kvalitativ studie av intensjon og praksis

Masteroppgave i idrettsvitenskap

Seksjon for coaching og psykologi
Norges idrettshøgskole, 2016

Sammendrag

I denne masteroppgaven har jeg gjort en casestudie av Djurgården IF (DIF) sitt talentutviklingsmiljø og forøkt å belyse hvilke ideer, teorier og praksiserfaringer som danner grunnlaget for talentutviklingsarbeidet i DIF, hvordan dette uttrykker seg i praksis på treningsfeltet, og forholdet mellom intensjon og praksis.

Strukturert talentutvikling har vist seg å være viktig for internasjonal suksess i idrett (De Bosscher, De Knop, Van Bottenburg & Shibli, 2006). Derfor har talentutvikling blitt en av hovedprioriteringene til idrettsorganisasjoner og idrettslag, og utvillingsproblematikk har også fått mer og mer fokus og interesse fra forskere (Henriksen, 2010). Suksessfulle talentutviklingsmiljøer i idrett er klubber eller lag som kontinuerlig klarer å produsere eliteutøvere til seniornivå fra deres egne juniorer (Henriksen, 2010).

Gjennom analyse av spillerutviklingsplanen, intervjuer av akademisjefen og to trenere i DIF, og observasjon av til sammen seks akademitreninger har jeg forsøkt å finne kjennetegn ved akademiets intensjon og praksis av spillerutvikling på treningsfeltet og sammenlignet og diskutert forholdet mellom intensjon og praksis.

De mest sentrale funnene viser at DIF ønsker å arbeide med den pedagogiske modellen *enhanced discovery learning* (EDL). DIF ønsker også tydelige læringsmål og diskusjon og refleksjon rundt målene og treningen. DIF ønsker ikke en type coaching som er autoritær eller styrende og som bygger på demonstrasjoner, instruksjoner og detaljert feedback, men de vil heller at treneren skal jobbe med å gi individuell positiv feedback til hver utøver i form av spørsmål og dialog der utøveren selv får arbeide med å finne forslag til løsninger. Intensjonen i DIF er at treningen skal bestå av åpne spillike øvelser som inkluderer tekniske ferdigheter, taktiske ferdigheter, spilleforståelse, fysiske ferdigheter og psykologiske ferdigheter. Treningen er organisert slik at den stimulerer beslutningsevne, ettertanke og spilleforståelse. Forholdet mellom intensjon og praksis er veldig bra.

Nøkkelord: Talentutvikling, fotball, *enhanced discovery learning*.

Innhold

| | |
|---|-----------|
| SAMMENDRAG | 3 |
| INNHold | 4 |
| FORORD | 6 |
| 1. INNLEDNING | 7 |
| 2. TEORI | 10 |
| 2.1 TALENTBEGREPET | 10 |
| 2.2 TALENTUTVIKLING | 13 |
| 2.2.1 Tidlig spesialisering, deliberate practice og "10 000 timers regelen" | 13 |
| 2.2.2 Allsidighet og deliberate play | 15 |
| 2.2.3 Sosiokulturelle perspektiver og miljøets rolle i talentutvikling..... | 17 |
| 2.3 IDRETTSKOACHING OG LÆRINGSTEORI..... | 20 |
| 2.3.1 Implisitt og eksplisitt læring | 23 |
| 2.3.2 Discovery learning | 24 |
| 2.3.3 Enhanced discovery learning..... | 26 |
| 3. METODE | 30 |
| 3.1 FORSKNINGSDESIGN | 30 |
| 3.2 KONTEKST..... | 31 |
| 3.3 UTVALG | 33 |
| 3.4 DATAINNSAMLING | 34 |
| 3.4.1 Intervju | 34 |
| 3.4.2 Observasjon | 36 |
| 3.5 DATAANALYSE..... | 36 |
| 4. RESULTATER OG DISKUSJON | 39 |
| 4.1 DIF'S SPILLERUTVIKLING: INTENSJON | 39 |
| 4.1.1 Talentbegrep | 39 |
| 4.1.2 Treningsorganisering..... | 40 |
| 4.1.3 Pedagogisk modell og coaching/feedback..... | 42 |
| 4.2 DIF'S SPILLERUTVIKLING: PRAKSIS..... | 44 |
| 4.2.1 Talentbegrep | 44 |
| 4.2.2 Treningsorganisering..... | 45 |

| | |
|--|-----------|
| 4.2.3 Pedagogisk modell og coaching/feedback..... | 47 |
| 4.3 FORHOLDET MELLOM INTENSJON OG PRAKSIS..... | 50 |
| 4.4 METODEVALG OG STUDIENS BEGRENSNINGER..... | 55 |
| 5. OPPSUMMERING | 58 |
| 5.1 MINE PERSPEKTIVER PÅ FREMTIDIG FORSKNING..... | 59 |
| REFERANSER..... | 61 |
| FORKORTELSER..... | 71 |
| VEDLEGG | 72 |
| VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV TIL INFORMANTER MED SAMTYKKEERKLERING | 73 |
| VEDLEGG 2: GODKJENNELSE FRA NORSK SAMFUNNSVITENSKAPELIG DATATJENESTE | 75 |
| VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE | 76 |
| VEDLEGG 4: OBSERVASJONSGUIDE | 78 |

Forord

Min interesse for talentutvikling, læring og utvikling av unge utøvere danner grunnlaget for denne oppgaven. Hvordan man kan skape effektive utviklingsmiljøer der forholdene ligger til rette for trivsel og strukturert kontinuerlig utvikling av ferdigheter er en interesse jeg følger i mitt daglige arbeid og som student.

Arbeidet med denne oppgaven har vært både tidkrevende og ressurskrevende. Jeg har lært utrolig mye gjennom arbeidet med oppgaven, og ikke minst gjennom mine fem år på Norges Idrettshøgskole (NIH). NIH har gitt meg kunnskap og inspirasjon gjennom forelesninger, samtaler og møter med mange flinke forelesere og medstudenter. Jeg har også vært heldig som har hatt med meg mange gode støttespillere gjennom arbeidet med denne oppgaven. Enkelte har bidratt direkte, i form av råd og innspill, mens andre har bidratt indirekte med støtte, motivasjon og inspirasjon. Alle bidrag har vært viktige.

Takk til min veileder, Lars Tore Ronglan, for dine konstruktive tilbakemeldinger og din kunnskap.

Takk til min biveileder, Christian Thue Bjørndal, for din inspirasjon og vilje til å hjelpe meg, og også for din kunnskap og positive innstilling.

Takk til Djurgården IF og deres akademisjef for tilgang til akademiet og deres åpenhet rundt deres egen praksis.

Takk til informantene for deres villighet og åpenhet til å fortelle om deres opplevelser, erfaringer og tanker rundt oppgavens problemstilling, og for å la meg observere deres praksis.

Takk til min familie som alltid stiller opp for meg og bidrar til at forholdene ligger til rette for at jeg kan ha fokus på det jeg ønsker å ha fokus på.

Takk til mine venner, dere vet hvem dere er, for at dere inspirerer meg og støtter meg.

Haslum, mai 2016.

Anders Skoie Brustad

1. Innledning

Strukturert talentutvikling har vist seg å være viktig for internasjonal suksess i idrett (De Bosscher et al. 2006). Mange nasjoner og klubber har derfor utviklet sine egne talentutviklingssystemer for å drive frem flest mulig toppidrettsutøvere og for å få et forsprang på sine konkurrenter. I dagens eliteidrett stilles det stadig økende fysiske og psykiske krav til utøvere, og det er et stort finansielt press på idrettsorganisasjonene. Idrettsklubber som selv greier å utvikle utøvere fra egne rekker til toppnivå vil ha en sportslig og økonomisk fordel. Derfor har talentutvikling blitt en av hovedprioriteringene til idrettsorganisasjoner og idrettslag, og utvillingsproblematikk har også fått mer og mer fokus og interesse fra forskere (Henriksen, 2010).

Det finnes mange perspektiver på talentutvikling. Baker (2012) mener at forholdet mellom medfødte egenskaper og opptrente ferdigheter er bundet sammen, og at utøvere er et produkt av deres biologiske arv og deres erfaring og utvikling. Flere forskere er opptatt av tidlig spesialisering og individuell, strukturert og målrettet spesifikk trening (Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, 1993). Det er mengden og kvaliteten på treningen som er avgjørende for å nå elitenivå. Ericsson (1996) mener eksperter er skapt og ikke født, og at det krevers 10 000 timer eller 10 år med strukturert trening for å nå ekspertise. Andre forskere er mer opptatt av at allsidighet og lek preger en sunn utvikling mot elitenivå i idrett (Coté, Baker & Abernethy, 2003). Flere studier viser at senere spesialisering også kan lede til ekspertise, og at et slik forløp begrenser frafall fra idretten (Coté, Baker & Abernethy, 2007).

God talentutvikling er også avhengig av faktorer som trenerressurser, treningsfasiliteter, infrastruktur, finansiering, nivået i idretten, og idrettens kulturelle (Gulbin, Weissensteiner, Oldenzel & Gagné, 2013). Veien mot toppnivå vil derfor se forskjellig ut i ulike kulturer. Dette ser vi tydelig for eksempel når vi sammenligner utviklingshistorien til fotballspillere i England og Brasil. I England går fotballspillere typisk gjennom akademier fra en tidlig alder. Disse akademiene er spesialisert i å utvikle fotballspillere og tilbyr trenerstyrt og spesialisert trening for å utvikle fotballferdigheter. I Brasil derimot er strukturen mye løsere, og fotballspillere utvikler seg gjennom mindre strukturerte (og ofte selvorganiserte) aktiviteter som f.eks beach-fotball, gatefotball og futsal utenfor en tradisjonell akademistruktur. (Araújo, Fonseca, Davids, Garganta, Volossovitch, Brandao & Krebs, 2010). Disse ulikhetene mellom

idrettskulturer har vekket en interesse for ikke bare treingsaktivitetene til utøverne, men også hva som kjennetegner selve treningsmiljøet unge utøvere utvikler seg i.

I tråd med dette skriver Henriksen (2010) at talentutviklingsmiljøer bør fokusere på å utvikle intelligente miljøer og ikke intelligente utøvere. Suksessfulle talentutviklingsmiljøer i idrett er klubber eller lag som kontinuerlig klarer å produsere eliteutøvere til seniornivå fra deres egne juniorer (Henriksen, 2010). Henriksen, Stambbulova & Roessler (2011) mener at suksessfulle talentutviklingsmiljøer er kjennetegnet ved gode rollemodeller for de yngre utøverne, trenere som hjelper utøverne til å fokusere på deres egne mål, og at utøverne blir lært opp til å være selvstyrende og ansvarlige for sin egen utvikling. En sterk og samlende organisasjonskultur sørger også for at utøverne føler seg integrert i organisasjonen (Henriksen et al. 2011).

Videre påpeker Haugaasen & Jordet (2012) at det er for mange kontrollerte laboratoriestudier, og at det er et behov for flere feltbaserte studier som går over lengre perioder fordi de kan fange opp flere av faktorene som påvirker utviklingsprosesser i idrett. I motsetning til de mange retrospektive- og tverrsnittstudiene på ekspertise i idrett, vil studier som inkluderer mer dokumentasjon av påvirkningsmekanismer kunne bidra til en dypere forståelse av utviklingsprosesser (Gulbin, Weissensteiner, Oldenzel & Gagné, 2013). Min studie er en casestudie, og denne type studier brukes til å kaste lys over flere fenomener gjennom en grundig og helhetlig beskrivelse av det enkelte tilfellet. En av styrkene ved casestudier er at de er godt egnet til å beskrive en enhet inngående, noe som tillater forskeren å komme frem til detaljerte og inngående beskrivelser av fenomenet (Yin, 2014).

Jeg jobber selv som trener og forsøker daglig å utvikle utøvere til å bli bedre i den idretten de elsker. Min interesse for talentutvikling stammer selvfølgelig fra jobben som trener, men også fra årene på Norges Idrettshøgskole der jeg har fått et bredere og dypere innblikk i alle aspektene ved talentutvikling. Norges Idrettshøgskole har gitt meg kunnskap om ulike perspektiver på talentutvikling, og jeg har selv erfaring med de utfordringene og mulighetene, fordelene og ulempene som kjennetegner praksisfeltet. Når jeg skulle skrive en masteroppgave ønsket jeg derfor å undersøke talentutvikling i praksis.

Denne studien er en casestudie av talentutvikling på klubbnivået og talentutviklingen i Djurgården IF (DIF). Svensk fotball har i mange år vært på et høyt internasjonalt nivå og det Svenske fotballandslaget har sølv fra verdensmesterskapet i 1958 og bronse fra

verdensmesterskapet i 1994 (Norberg & Sjöblom, 2012). Klubb fotballen i Sverige har også lange og stolte tradisjoner. DIF er en fotballklubb i Stockholm som har vunnet den Svenske eliteserien elleve ganger, senest i 2005, og den svenske cupen fire ganger, senest også i 2005. Jeg valgte DIF fordi de har et profesjonalisert akademi og hevder å representere en forskningsbasert og spesifikk pedagogisk tilnærming til spillerutvikling. Deres virksomhet er godt forankret i teori og forskning, og de hevder selv at dette er ganske unikt i sammenligning med andre klubber i Sverige. DIFs målsetting er at 40% av spillerne i A-laget og U21-laget skal stamme fra akademiet. Ambisjonen er også at minst 1,5 spillere fra akademiet skal få A-lagskontrakt i DIF hver sesong.

Problemstillingen jeg har forsøkt å svare på er: Hvordan ønsker akademiet til Djurgården IF å drive utvikling av unge fotballspillere på feltet, og hvordan er forholdet mellom intensjon og praksis? Mer spesifikt er hensikten med undersøkelsen å undersøke (a) hvilke ideer, teorier og praksiserfaringer som danner grunnlaget for talentutviklingsarbeidet i DIF, (b) hvordan dette uttrykker seg i praksis på treningsfeltet, og (c) forholdet mellom intensjon og praksis.

2. Teori

I dette kapitlet gir jeg en oversikt over relevant teori og empiri for å kunne belyse oppgavens problemstilling. Kapitlet starter med en kort redegjøring av talentbegrepet og hva som skal til for å bli god i idrett, før jeg presenterer sentrale perspektiver på talentutvikling og sosiokulturelle perspektiver og miljøets rolle i utviklingen av talenter (som får implikasjoner for hvordan vi tilrettelegger for læring og utvikling). Deretter blir temaene idrettscoaching og læringsstrategier presentert. Og til slutt forklares forskjellene på implisitt og eksplisitt læring, før jeg beskriver *discovery learning* og *enhanced discovery learning*, som er praktiske tilnærminger til talentutvikling i fotball.

2.1 Talentbegrepet

I ordbøker blir ofte talent definert som en naturlig ”gave” som gjør at mennesker kan prestere godt innenfor et domene. Begrepet talent i idretten blir ofte brukt som en merkelapp på utøvere som presterer bedre enn sine jevnaldrende eller som presterer godt tidlig i deres utvikling. Begrepet har blitt forsøkt definert mange ganger av ulike forskere, og begrepets mening endrer seg ut i fra perspektivet til den/de som skal definere det. Selv om forskere har vært opptatt av talentidentifikasjon og talentutvikling i over 50 år (Tranckle, 2004) har få forsøkt å definere begrepet. Howe, Davidson & Sioboda (1998) mener at utøvere oppnår suksess gjennom hard trening og ikke gjennom medfødte evner. Det at utøvere blir kalt talenter mener de ofte er for å forklare deres suksess, og at slike påstander kan være både innflytelsesrike og fordomsfulle for fremtidig prestasjon.

Howe et al. (1998) skiver at det å bli kalt et talent kan ha viktige sosiale innvirkninger for utøveren. Hvis man tror at medfødte ”evner” er avgjørende for suksess kan dette føre til at utøvere som ikke blir sett på som talentfulle (ikke har ”medfødte evner”) ikke får den oppmuntringen og oppfølgingen som skal til for å oppnå det nivået de kanskje kunne nådd. Dweck (2006) skiller mellom to ulike syn på utvikling av ”evner” hos utøvere. Trenere med et *growth mindset* tror at utøvere kan utvikle sine ”evner” gjennom trening og innsats. De tror feil og motgang er en del av læringen og at utøvere må jobbe hardt for å oppnå suksess og fremgang. Trenere med et *fixed mindset* tror derimot at utøvere enten ”har det” eller ikke. De tror at utøvere som har det som må til for å oppnå suksess kan legge ned mindre innsats siden de utvikler seg uansett, og at utøvere som ikke har det som må til aldri kommer til å nå langt.

Howe et al. (1998) presenterer også sin egen definisjon av talentbegrepet og mener at det er fem kjennetegn ved talent: (1) Det er delvis medfødt og stammer fra genetiske strukturer; (2) effekten vil ikke alltid være synlig tidlig i utviklingen, men det vil være noen indikasjoner som gjør det mulig for et trent øye å identifisere talentet før gode prestasjoner på et senere utviklingsstadiet; (3) de tidlige indikasjonene på talent danner et grunnlag for å kunne forutsi hvem som mest sannsynlig vil oppnå fremtidig suksess; (4) det finnes kun et fåtall av talenter, for hvis mange unge utøvere var talenter ville det bli umulig å forklare eller forutsi differensial suksess, og til slutt: (5) talenter er relativt domene spesifikke.

Den første forskeren som undersøkte mulighetene for at ekspertise på ulike felt og domener kunne bli forårsaket av de samme grunnene, var Sir Francis Galton. Galton kom frem til at talentfulle personer i Storbritannia hadde stor sannsynlighet for å være i nær familie med andre talentfulle personer. Han kunne dermed konkludere med at ekspertise på et felt måtte bli overført fra foreldre til deres barn, og han argumenterte for at ekspertise var et resultat av medfødte egenskaper (Galton 1869/1979). Også i senere tid har forskere vært opptatt av å forsøke å identifisere talenter i idretten. Både i tidligere Øst-Tyskland og i Sovjetunionen er det blitt kjent at barneskoler ble skannet for å finne elever som demonstrerte ferdigheter som kunne føre til suksess i ulike idretter. Gjennom å måle antropometriske og fysiologiske egenskaper alene og i kombinasjon med andre psykiske, fysiske eller tekniske egenskaper forsøkte forskerne å identifisere egenskaper hos elevene som kunne forutsi fremtidig suksess i idrett. Felles for disse tilnærmingene er at de tar utgangspunkt i at talent består av medfødte egenskaper som, med den rette kompetansen, kan identifiseres tidlig. Derimot har nyere forskning vist at mange av ferdighetene vi tillegger talentet er utviklet gjennom trening og øvelse over lang tid.

Henriksen (2010) definerer talent som et sett med kjennetegn, kompetanser og ferdigheter utviklet gjennom medfødt potensial og mange år med trening, konkurranser og interaksjon med miljøet. Denne definisjonen erkjenner både viktigheten av medfødte evner og trening som grunner til potensial i idrett. Denne definisjonen erkjenner også at talent er et resultat av interaksjonen med miljøet det er en del av. Dette forholdet former både lærings- og utviklingsmulighetene for utøveren, men også de hindringene de møter i veien mot elitenivå.

Det har blitt foreslått at det burde være en forskjell på talent som råmateriale og endelig produkt (Gagne, 1985). Dette forslaget innebærer å bruke begrepet ”begavet” som en referanse til potensial, definert som utrente og spontane naturlige evner, og begrepet ”talent” som en referanse til en eminent beherskelse av systematisk utviklet ferdighet. Som en konsekvens av denne forskjellen har Williams & Reilly (2000) definert talentgjenkjenning som oppdagelsen av potensielle utøvere som ikke enda er involvert i idretten, og talentidentifikasjon som erkjennelse av utøvere med potensial til å nå elitenivå som driver idretten. Disse definisjonene kan kanskje potensielt rydde opp i semantiske misforståelser, men de har i liten grad blitt implementert i talentforskningen i idrett og en kan stille spørsmål ved deres praktiske relevans (Tranckle & Cushion, 2006).

Forskning har vist at den genetiske prestasjonskapasiteten i idrett varierer fra person til person, og det samme gjelder den individuelle responsen på trening (Tucker & Collins, 2012). Baker (2012) mener at talent er både medfødt og trenbart, og at de to faktorene er bunnet sammen. Utøvere er et resultat av deres gener og deres utvikling og erfaring i idretten. Dagens talentforskning vektlegger derfor opptrente motoriske ferdigheter og psykologiske egenskaper fremfor medfødte evner, og fokuset er på mengden og kvaliteten av trening som skal til for å nå eliteidrett (Côte, Lidor & Hackfort, 2009).

Et av de største problemene ved talentidentifikasjon er at prestasjon i en tidlig utviklingsfase er en dårlig indikator på senere prestasjon (Howe et al. 1998). Forsøk på å teste og måle talent er ofte upresise, og antropometri, fysiske egenskaper, og tekniske ferdigheter vektlegges ofte i isolasjon fra hverandre. Disse egenskapene kan ikke predikere hvordan sammensatte ferdigheter (for eksempel pasningsferdighet i fotball) og psykososiale faktorer (for eksempel motivasjon) vil utvikle seg gjennom karrieren til en idrettsutøver (Vaeyens, Gullich, Warr & Philippaerts, 2009). I motsetning til hva folk ofte tror om toppidrettsutøvere, så har ikke alle vært blant de beste og derav vist et tydelig talent i tidlig alder.

Problemene ved å måle individuell prestasjon og talent i lagidretter er enda vanskeligere enn i individuelle idretter siden relasjonen mellom utøverne på banen er sentral i prestasjonen til hver enkelt. Her vil prestasjonen være avhengig av hvor godt utøveren kan prestere med sine lagkamerater, prestere mot ulik og varierende motstand, og prestere som en utfyllende del av det kollektive (Ronglan, 2008). Et lag vil ikke prestere godt hvis ikke de kan prestere og spille godt sammen. Målingen av ferdigheter i mange lagidretter blir ofte gjort i forhold til

prestasjonen til motstanderlaget. Det er enda ikke funnet en pålitelig metode for å identifisere talent i lagidretter (Vaeyens et al. 2009), og det er mulig å stille spørsmålsteget ved om en noen gang vil finne det.

Det er likevel en viktig forskjell på det å *være* en toppidrettsutøver og det å *utvikle* seg til å bli en toppidrettsutøver. Ved å skille mellom nåværende prestasjon på den ene siden og kapasiteten til å utvikle seg på den andre, argumenterer Abbot & Collins (2004) for at de psykologiske trekkene og de mentale ferdighetene som kan predikere nåværende prestasjon er forskjellig fra de som kan predikere langsiktig utvikling hos unge idrettsutøvere. De mener at motivasjon og passende læringsstrategier som for eksempel målsetting, planlegging, evaluering og selvregulering er gode indikatorer på kapasiteten til å lære og utvikle seg. De mener også at talentfulle utøvere kun vil maksimere deres potensial hvis de blir utsatt for passende og stimulerende utviklingsforhold som gode fasiliteter, støtte fra foreldre og god coaching. Disse ytre faktorene, i kombinasjon med høy motivasjon og effektive læringsstrategier, vil sørge for god utvikling.

2.2 Talentutvikling

Tilnærmingen til talentutvikling består i hovedsak av to forskjellige retninger. Den ene retningen blir promotert av Ericsson og hans kollegaer (Ericsson, 1996; 2005, Ericsson & Lehmann, 1996; Ericsson et al. 1993) og den andre retningen blir promotert av Côté og hans kollegaer (Côté et al., 2003; 2007; 2009).

2.2.1 Tidlig spesialisering, deliberate practice og "10 000 timers regelen"

Ericssons teorier og forskning har vært dominerende siden tidlig på 1990-tallet og har sterkt påvirket forskning og de vitenskapelige perspektivene relatert til ekspertise og talentutvikling (Bruner, Ericsson, McFadden & Côté, 2009). Denne retningen har gjennom sin forskning på eliteutøvere foreslått en teori om talentutvikling som baserer seg på tidlig spesialisering og *deliberate practice*. Deliberate practice refererer til individuell, strukturert, målrettet og spesifikk form for trening som krever fysisk og kognitiv innsats. Denne type aktivitet er forskjellig fra lek, arbeid, konkurranse og andre former for erfaring innenfor et domene. De understreker også at denne type trening ikke nødvendigvis er motiverende eller morsom.

Ericsson studerte musikere og sjakkspillere, men ble etter hvert også opptatt av utøvere på toppnivå innenfor andre områder, deriblant idrettsutøvere. Disse studiene viste en sterk sammenheng mellom antall timer med deliberate practice og prestasjonsnivå, og at dette var hovedfaktoren som skilte eksperter fra utøvere på lavere nivå. Videre hevder Ericsson et al. (1993) at de som starter tidlig alltid vil ha et forsprang på de som starter sent, ergo må tidlig spesialisering og deliberate practice til for å nå toppnivå. Denne investeringen i målrettet og strukturert trening krever at utøveren er høyt motivert og klarer å overvinne utfordringer i forhold til ressurser, motivasjon og innsats (Ryan & Deci, 2000). Den populære fortolkning er at det kreves minst 10 år eller 10 000 timer med trening for å nå ekspertnivå (Ericsson, 1996), også kjent som "10 000 timers regelen".

Studier på deliberate practice i idrett har først og fremst fokusert på treningsbakgrunnen til utøvere og undersøkt dette gjennom retrospektive undersøkelser. Studier har vist at det er en sterk sammenheng mellom antall treningstimer og ekspertisenivå (Hodges & Starkes, 1996). Studier viser også at deliberate practice kan både være gøy og bli organisert som en lagaktivitet, og ikke bare som en individuell aktivitet (Helsen, Starkes & Hodges, 1998; Lund, Musaeus & Krogh Christensen, 2013). Samtidig som studier har vist en sterk sammenheng mellom trening og prestasjonsnivå har også flere dimensjoner som glede og motivasjon, og sosiokulturelle innflytelser i påvirkningen av talenter i idretten vist seg å være sentrale for å nå toppnivå (Bruner et al. 2009). Côté et al. (2007) kritiserer også det ensidige fokuset på strukturert trening og tidlig spesialisering. De mener at dette rammeverket hviler på to antakelser som ikke har blitt bekreftet. Det første er at fremtidige eksperter antas å skille seg fra ikke-eksperter i mengden og kvaliteten på treningen de gjennomfører på tidlige utviklingsstadier. Det andre er at deliberate practice, selv i ung alder, antas å være bedre enn andre aktiviteter (for eksempel lek og utstrukturert trening) for å oppnå ekspertisenivå. Forskning har derimot vist eksempler på eksperter og ikke-eksperter som har tilnærmet identisk treningsbakgrunn, med tanke på mengde eller kvalitet, frem til de er 13-20 år (Baker, 2003), og også at det finnes mange eliteutøvere som har drevet med flere idretter og ulike treningsformer og treningstyper (Côté et al. 2003).

Også gyldigheten til den såkalte '10 000 timers regelen' har blitt satt under lupen. Tucker & Collins (2012) påpeker at Ericsson et al. (1993) ikke rapporterte noe mål på variasjon i målingene av antall timer som måtte til for å nå ekspertise. Samtidig har det blitt funnet store forskjeller i antall treningstimer som skal til for å nå ekspertisenivå. Gobet & Campitelli

(2007) undersøkte variasjonen i antall timer som måtte til for å nå ekspertisenivå i sjakk. Deres undersøkelse viste at sjakkspillere brukte mellom 3 000 timer og 23 000 timer med trening for å nå ekspertise. Selv om gjennomsnittet i antall timer var 11 000 og dermed ganske nær den opprinnelige '10 000 timers regelen', konkluderte de med at antall timer med domenespesifikk trening ikke kunne være en betingelse for oppnåelse av ekspertise (Gobet & Campitelli, 2007). Som en respons på denne kritikken har Ericsson (2013) påpekt at hans argument ikke handler om antall timer med trening, men heller at det er mengden deliberate practice som avgjørende for ekspertisenivået til en utøver. Han mener videre at det å nå ekspertnivå kan skje etter ulik mengde med trening, og at dette er avhengig av blant annet alder og konkurransenivået i idretten (Ericsson, 2013).

2.2.2 Allsidighet og deliberate play

Bloom (1985) undersøkte karrierene til 120 talentfulle idrettsutøvere, kunstnere, forskere og musikere over fire år gjennom kvalitative og retrospektive dybdeintervjuer. Et sentralt funn fra denne studien var at til individene aldri hadde nådd like langt uten en lang prosess med læring, trening og oppmuntring, selv om de kanskje også hadde medfødte "gaver eller "evner". Han identifiserte også tre kritiske stadier for talentutvikling. Disse tre stadiene var (1) innledningsstadiet: Her var utøverne med på morsomme aktiviteter og lek, og foreldrene var viktig for utviklingen av talentet til barnet; (2) utviklingsstadiet: her ble utøverne oppslukt av aktiviteten og mer opptatt av suksess. Utøveren måtte investere både penger og tid i aktiviteten, og trenere og lærere var viktige for utøveren; (3) perfektjonsstadiet: her ble utøveren ekspert på sitt område, og utøveren fikk mer ansvar for egen utvikling. Blant deltakerne i studien var både olympiske svømmere, tennisspillere i verdensklasse, skulptører, konsertpianister, neurologer og matematikere. Bloom konkluderte med at talentutvikling krever mange år med forpliktelse til trening og læring. Mengden og kvaliteten på instruksjonen og støtten fra foreldre, lærere og/eller trenere er også veldig viktig i denne prosessen. Blooms arbeid har preget forskning på talentutvikling i idrett og har inspirert flere forskere til å arbeide med kunnskapsutvikling gjennom kvalitative metoder.

Et eksempel er Côté (1999) sin studie av rollen og innflytelsen til familien for unge talentfulle idrettsutøvere. Han var interessert i å finne ut mer om hvordan familiemedlemmer støttet utøveren i sin deltagelse og utvikling i idretten. Han forsøkte også å kartlegge hvilke familiestrukturer som bidro til suksess hos utøveren på ulike stadier i utviklingen. I denne

studien intervjuet han 15 medlemmer fra fire forskjellige familier der minst en av familiemedlemmene var en aktiv idrettsutøver. Fire utøvere, fire mødre, tre fedre og fire søsken ble spurt om å diskutere dynamikken i deres familie relatert til faktorer som har vist seg å kunne hindre utviklingen av ekspertise: motivasjon, innsats og ressurser. De fire utøverne var alle over 18 år, og tre av dem (to kvinner og en mann) var en del av det Kanadiske landslaget i roing. Den siste deltakeren var en mannlig tennisspiller som konkurrerte på nasjonalt nivå i Canada. En av fordelene ved å samle inn data i nettopp den fasen som utøverne befant seg i nå, var at utøverne kunne huske hendelser fra både fortiden og nåtiden godt, noe som gjorde dataene mer presise. Fra denne studien utviklet Côté (1999) sin *Developmental Model of Sport Participation* (DMSP) som bygger på Bloom sine stadier for utvikling, og hvor tidlig spesialisering (som foreslått av Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, 1993) kun er en av flere veier til ekspertisenivå i idrett.

De tre stadiene i DMSP er: (1) Prøveår: Her ble barna oppmuntret til å prøve ulike aktiviteter og idretter uten at de skulle oppnå et bestemt mål. Målet var heller å ha det gøy og utforske og eksperimentere; (2) spesialiseringsår; her hadde utøveren valgt å fokusere på en eller to idretter. Valget ble gjort som et resultat av sosial støtte fra foreldre, søsken og trenere. Det var fortsatt viktig å ha det gøy, men fokuset var også på å utvikle idrettsspesifikke ferdigheter gjennom mer organiserte treningsformer; (3) investeringsår; her ble mer tid og innsats lagt ned i treningsarbeidet, og målet var å videreutvikle og finpusse strategiene for konkurranse. Det er viktig å understreke at på hvert stadiet kan utøveren enten hoppe over til neste stadiet, droppe ut av idretten, eller gå inn i det Côté (1999) kaller rekreasjonsår. Rekreasjonsår ble inkludert i modellen for å dekke de barna eller utøverne som ikke kunne eller som valgte å ikke investere de nødvendige ressursene i en mer målrettet idrettsdeltakelse for å nå et høyt nivå. Rekreasjonsårene består av en periode der utøveren driver mange ulike idretter og aktiviteter, og målet er å ha det gøy, vokse som menneske, forbli fysisk aktiv, og opprettholde en sunn livsstil (Côté, 1999). Côté & Hay (2002) mente at idrettsglede og ferdighetsutvikling var de to viktigste faktorene for at unge skulle fortsette med idrett. Dette medfører at trenere og ledere bør forsøke å skape og utvikle miljøer der utøveren opplever fremgang og glede på de ulike stadiene. Dette er kanskje spesielt viktig når utøverne er unge og trenger å ha det gøy for opprettholde motivasjonen og interessen for aktiviteten. Det er viktig å påpeke at unge utøvere – i et humanistisk perspektiv – kan og bør få disse mulighetene uansett om de viser talent eller ikke.

Côté og hans kollegaer (Côté et al., 2003; 2007; 2009) har vist at det å drive med mange ulike idretter før man velger å spesialisere seg i en av dem er en alternativ vei til toppnivå. Côté lanserte begrepet *deliberate play* og viser hvordan det er sentralt i de tidlige fasene av utvikling. Deliberate play kjennetegnes ved lite struktur og mye glede, og at dette er viktig for man gradvis kan gå over til mer deliberate practice. Deliberate play refererer til indre motiverende, selvorganiserte aktiviteter som for eksempel løkkekotball og lignende. Under deliberate play slipper utøveren å vente på instruksjoner og klargjøring av nye øvelser og utøveren får derfor mer tid til selve aktiviteten. Utøverne utvikler fleksible og innovative strategier gjennom å spille mot og med utøvere i ulik alder og med ulikt ferdighetsnivå, og utvikler flere ferdigheter gjennom naturlige hindringer som for eksempel ujevnt underlag, ulike banestørrelser, regler, antall spillere osv. Denne tidlige involveringen i indre motiverte aktiviteter kan være et godt grunnlag for å engasjere seg i eksternt kontrollerte aktiviteter som for eksempel deliberate practice senere i livet (Côté et al. 2007).

Gjennom DMSP modellen foreslår Côté et al (2007) to veier til elitenivå. Den ene veien er gjennom tidlig spesialisering, som foreslått av Ericsson, og involverer spesialisering i én idrett og mange timer med deliberate practice fra en tidlig alder. Denne retningen har potensial til å lede til elitenivå, men den kan også føre til nedsatt psykisk helse, redusert fornøyelse, og at flere utøvere slutter med idretten (Côté et al. 2009). Den andre veien til elitenivå er gjennom allsidighet, og involverer å prøve mange ulike idretter før man gradvis går over til å spesialisere seg i en idrett hvor aktiviteten også er preget av en gradvis overgang fra deliberate play til deliberate practice. Denne retningen har også potensialet til å lede til elitenivå, men Côté et al (2007) hevder at dette forløpet har mindre sannsynlighet for å resultere i negative effekter som nedsatt psykisk helse, tap av idretts glede, og at flere utøvere slutter med idretten.

2.2.3 Sosiokulturelle perspektiver og miljøets rolle i talentutvikling

De sosiokulturelle teoriene om læring forsøker å forklare hvordan læring og utvikling er relatert til den kulturelle og historiske konteksten (Scott & Palincsar, 2009). Lev Vygotsky (1980) poengterer at det sosiale miljøet og omgivelsene som utøveren er en del av påvirker utviklingen og læringen. Læring og utvikling er produktet av kulturelle påvirkninger, og læring er en prosess mellom individer og mer kunnskapsrike medlemmer (for eksempel trenere, foreldre) i miljøet som utøveren er en del av (Scott & Palincsar, 2009).

Sosiokulturelle perspektiver på læring kan ofte være et godt utgangspunkt når man undersøker talentutvikling i idrett (Baker & Horton, 2004). Det finnes likevel få studier med dette utgangspunktet (Bruner et al. 2009), og det første rammeverket som undersøkte det innbyrdes forholdet mellom sosiale påvirkninger og utøveren, og dens påvirkning på utvikling var Côté (1999) og DMSP. Anerkjennelsen av DMSP som et alternativt perspektiv på utviklingen av ekspertise har bidratt med å integrere psykososiale påvirkninger som viktige elementer i både talentutviklingspraksis og forskning på talentutvikling.

I sosialpsykologien har studier kommet frem til mange faktorer som har påvirkning på talentutvikling. Bloom (1985) viste at familien hadde en stor innflytelse, og Holt & Dunn (2004) viste at foreldre hadde en sterk innflytelse tidlig i karrieren, før venner og lagkamerater fikk mer innflytelse senere i karrieren. Talentutviklingsaktiviteter gir også muligheter for å skape sterke vennskap. Utøvere med gode forhold til sine jevnaldrende utøvere i idretten viser en større forpliktelse til utviklingsprosessen, selv om dette betydde mindre tid til venner utenfor idretten, og utøvere med få venner i idretten kan få lavere motivasjon (Helen, Allison, Corinne, Jennifer, Ludmila & Jacquelynne, 1999).

I undervisningspsykologi har noe av forskningen brutt med den tradisjonelle oppfatningen om at læring er en del av det individuelle sinnet, en idé som har separert den lærende fra konteksten han/hun er en del av. Disse studiene fremmer et syn om at individets læring, viten og talent er koblet til miljøet (Barab & Plucker, 2002; Lave & Wenger, 1991). Studiene argumenterer også for at viten og persepsjon er en del av et økosystem (Gibson, 1979) og at læring alltid er situasjonsbasert (Brown, Collins & Duguid, 1989).

Rollen til miljøet har nylig fått mer oppmerksomhet i forskning på læring og talentutvikling, i det som blir kalt for økologiske tilnærminger (Araújo et al. 2010; Henriksen, 2010). Fokuset på deliberate practice alene er ikke tilstrekkelig for å prøve å forstå utvikling av ekspertise i idrett, og rollen til miljøet må også tas hensyn til (Philips, Davids, Renshaw & Portus, 2010). Studier på utøvere i utvikling fremhever viktigheten av konteksten som utøveren utvikler seg i (Stambulova, Alfermann, Statler & Côté, 2009). Tradisjonelt har forskningen fokusert på elementer i utøverens nærmeste miljø som for eksempel trenere, foreldre og jevnaldrende (Côté, 1999, Côté et al. 2007).

I praksis vil utviklingsforløpene bli sterkt påvirket av idretten og den sosiokulturelle konteksten (Henriksen, 2010). Allsidighet, deliberate play og sen spesialisering er ikke en retning som passer til alle idretter, men den kan være gunstig i de idrettene der utøveren er på toppnivå i en relativt sen alder. For eksempel kan det være nødvendig med tidligere spesialisering i komplekse koordinative idretter som for eksempel turn for å optimalt utnytte tidlige utviklingsfaser der motorisk læring går raskere (Côté et al. 2007). Den sosiokulturelle konteksten påvirker også hva som er normalen for utviklingsforløp. I en vestlig kultur der man verdsetter individets rettigheter vil man kunne forvente større variasjon enn i for eksempel det russiske idrettssystemet der tidlig spesialisering blir sett på som nødvendig for å nå elitenivå (Stambulova et al. 2009).

En studie på de syv mest suksessfulle idrettene i Sverige (Carson, 1991) og en studie på tennis (Carlson, 1988) undersøkte forskjellene mellom utøvere som nådde landslaget og utøvere som ble sett på som talentfulle tidlig i deres karriere men som aldri nådde landslaget. De kvantitative resultatene fra studiene viste at utøverne som kom på landslaget, i sammenligning med de som ikke kom på landslaget, kom fra mindre byer, spesialiserte seg senere, gikk gjennom mer selvorganiserte treningsaktiviteter (som lignet deliberate play), hadde færre trenere med mindre utdanning, hadde bedre forhold til sine trenere, og opplevde mindre prestasjonspress. Resultater fra den kvalitative delen av studiene, som var basert på intervjuer med utvalgte utøvere, viste at landslagsutøverne dedikerte sin suksess til faktorer som godt klubbmiljø, vennskap innenfor idretten, ingen prestasjonspress i starten av karrieren, og et godt forhold til sin trener.

Andre studier (Martindale, Collins & Abraham, 2007; Martindale, Collins & Daubney, 2005) har innført begrepet talentutviklingsmiljø, og 16 erfarne Britiske talentutviklingstrenerne ble intervjuet om faktorene de tror er viktig for effektiv talentutvikling. Intervjustudien (Martindale et al. 2007) avslørte mange viktige områder som trenerne så på som nøkkelfaktorer for effektiv talentutvikling. Disse faktorene inkluderte langsiktig planlegging og strategi, sammenhengende kommunikasjon og støtte, intern sikring om at filosofi, mål og daglig praksis henger sammen, og fokus på utøverens utvikling og ikke kortsiktige resultater.

Suksessfulle talentutviklingsmiljøer i idrett er klubber eller lag som kontinuerlig klarer å produsere eliteutøvere til seniornivå fra deres egne juniorer (Henriksen, 2010). Henriksen et al. (2011) undersøkte hva som kjennetegnet et suksessfullt talentutviklingsmiljø i kajakk. De

fant at utviklingsmiljøet hadde gode rollemodeller for de yngre utøverne, trenerne hjalp utøverne til å fokusere på deres egne mål, og utøverne ble lært opp til å være selvstyrende og ansvarlige for sin egen utvikling. Utøverne følte seg også veldig integrert i organisasjonen grunnet en sterk og samlende organisasjonskultur (Henriksen et al. 2011). På den andre siden er mindre suksessfulle talentutviklingsmiljøer klubber eller lag som, til tross for god økonomi og tilgjengelig ressurser, sjelden eller aldri klare å hjelpe deres juniorer til å nå senior elitenivå (Henriksen, Larsen & Christensen, 2014). Gjennom en casestudie av et talentutviklingsmiljø i golf som slet med å utvikle talenter til seniornivå, fant Henriksen et al (2014) at dette miljøet ble karakterisert av: liten støtte i treningsgruppene og mangel på rollemodeller, liten forståelse fra miljøet utenfor idretten, ingen integrering i arbeidet mellom de ulike delene av utviklingsmiljøet, og en sammenhengende organisasjonskultur.

2.3 Idrettscoaching og læringsteori

Treneren er sentral for utvikling av selve spillet og utøveren i fotball, og hvordan treneren opptrer og handler kan derfor ha stor påvirkning på hvordan utøverne har det og hvordan de presterer (Cushion, Ford & Williams, 2012). Tidligere har idrettsutøveren blitt sett på som et slags objekt som treneren kan forme og manipulere, men denne oppfatningen har endret seg til å se på utøveren som en selvstendig og myndig deltaker i egen læringsprosess (Stelter, 2002). Dette nye perspektivet på utøvere krever nye måter å tenke på, og Stelter (2002) mener at coaching kan bidra til utvikling og læring hos utøveren.

I det Amerikanske og Engelske språket brukes begrepet 'coach' om en vanlig trener, men begrepet har røtter helt tilbake til 1500-tallet der begrepet 'kocs' ble brukt om hestevogn i Ungarn. Mot slutten av det 16. århundre ble begrepet 'coach' introdusert i England, og Stelter (2002) skriver at kusken sitt ansvar om å bringe eller frakte noen fra et sted til et annet danner basis for dagens forståelse av begrepet coach eller coaching.

Det finnes flere studier på coaching i idrett, og Cushion et al. (2012) har gått systematisk gjennom forskningen og forsøkt å finne ut hva fotballtrenere faktisk gjør på feltet. Deres forsøk på å identifisere nøkkelfaktorer viste at instruksjon var den mest brukte metoden på feltet og at dette fører til en underliggende tro på en autoritær trenerkarakter i fotball. Trenerens adferd påvirkes også av praksisgruppen han eller hun er trener for. Faktorer som utøvernes nivå, alder og kjønn kan påvirke adferden (Ford, Yates & Williams, 2010).

Adferden til treneren er altså veldig situasjonsbestemt, og interaksjonen mellom trener og utøver påvirkes av mange kontekstuelle variabler som for eksempel trenings- og treningskultur, utøvernes forventninger til seg selv og andre (ambisjoner), ferdighetsnivå og mål for økten (Cushion et al. 2012).

Det finnes ingen oppskrift som leder en trener til suksess, og det er heller ikke bare å kopiere tidligere suksessfulle trenere og tro man skal oppnå de samme resultatene. De relasjonelle prosessene i coaching er alt for uoversiktlige og mangfoldige til at dette er tilfelle. Likevel har forskningen forsøkt å tydeliggjøre noen ting som kan være avgjørende for suksessfull coaching, spesielt når det gjelder organisering og struktur. Ford et al (2010) identifiserte to typer former for aktiviteter som trenere bruker i trening; *playing form* og *training form*. *Playing form* refererer til spillrelaterte øvelser som utfordrer blant annet det taktiske aspektet ved ferdighetsutviklingen. *Training form* derimot, refererer til individuell isolert teknikktraining, utholdenhetstrening, styrketrening, eller trening i små grupper som ikke er lek eller spillpreget. Disse to forskjellige treningsformene kan ha ulik effekt på læringen og ferdighetsutviklingen til utøverne. *Playing form* utfordrer mer det perseptuelle og kognitive ved læringen, og selv om forskningen viser at mesteparten av treningen blir brukt til *training form*, så kan det vise deg at læringsutbytte for unge utøvere er større ved *playing form* (Cushion et al. 2012). *Traning form* kan lede til læring av tekniske ferdigheter (for eksempel pasningsteknikk), men på bekostning av perseptuelle og kognitive ferdigheter som for eksempel beslutningsevne. *Playing form* har derimot større sannsynlighet for å lede til en mer effektiv utvikling av perseptuelle, kognitive, og tekniske ferdigheter som igjen fører til bedre prestasjon. Det er likevel viktig for treneren å tenke gjennom hvordan man coacher i *playing form*. Mangel på innspill og inngrep i treningen kan gjøre denne formen for trening mindre effektiv, og utøveren trenger pauser i underveis i *playing form* for å gjøre læringen i øvelsene mer tydelige. Men coaching underveis i *playing form* kan også virke negativt på andre områder (Ford et al. 2010).

Ford et al (2010) gjorde en videobasert studie der de tok tiden på hvor mye av treningstiden som ble brukt til *training form* og *playing form*. De filmet 70 treningsøkter i tre forskjellige aldersgrupper (9 år, 13 år og 16 år) og på tre forskjellige nivåer; *English Premier League Youth Academy (elite)*, *English Football League Schools of Excellence (sub-elite)*, og hobby nivå. Deres resultater viste at totalt brukte alle gruppene 65% av tiden i *traning form* og 35% av tiden i *playing form*. Resultatene viste også at jo høyere nivå jo mer ble tiden brukt til

playing form (elite: 41%, sub-elite: 35%, og hobby: 28%). En oppfølgingsstudie gjort av Partington & Cushion (2013) undersøkte hvor mye av tiden som ble brukt til henholdsvis training form og playing form hos akademiet til en Premier League klubb. Deres observasjon av 61 treningsøkter på dette akademiet viste at 53% av tiden ble brukt til training form og 47% av tiden ble brukt til playing form.

Martens (2004) mener at isolert teknisk trening kan være bra for å automatisere teknikker, men han mener at det bør være en rød tråd fra det som faktisk skjer i spillet og det utøverne trener på. Gjennom isolert teknisk trening vil utøverne slite med å oppfatte denne røde tråden når de kommer i spillsituasjon, og Martens kommer dermed inn på undervisningsmodellen *Teaching games for understanding* (TGFU). Innenfor denne modellen kan man tilrettelegge og tilpasse situasjonene gjennom hensiktsmessig *forenkling* (for eksempel reduksjon av antall spillere på banen), *forsterkning* (for eksempel gjennom å lage regler i øvelsen som for eksempel begrensninger i antall touch eller begrensninger i hvor man kan score fra), og *taktisk kompleksitet* (for eksempel ved å gi utøvere med liten erfaringsbakgrunn mer tid og rom for å få et overblikk i situasjonene, se alternativene, vurdere mulighetene og gjennomføre handlingen) for å sørge for at hver enkelt utøver er mest mulig involvert og for å få frem det man skal trene på. Sammenlignet med virkningene av mer tradisjonelle teknikkbaserte tilnærminger i ulike lagidretter, kan det tyde på at mer spillsentrerte TGFU-modeller ofte gir større motivasjon, høyere aktivitet og bedre utvikling av spillkompetanse og –forståelse (Ronglan, 2008).

Fordelen ved isolert teknisk trening er antall repetisjoner som hver enkelt utøver oppnår. Hvis for eksempel to utøvere står og sentrer pasninger til hverandre vil de oppnå mange repetisjoner på den samme tekniske ferdigheten (pasninger) som igjen kan føre til utvikling av ferdigheten det trenes på. Likevel kan det stilles spørsmål ved hvor ofte to spillere står å sentrer ballen til hverandre upresset under selve spillet. Isolert teknisk trening er derfor en metode som kanskje passer best for nybegynnere for å trene opp utførelsen av teknikker, eller når utøveren er alene og ikke har mulighet til å spille mot eller med andre. Ronglan (2008) viser at isolert teknisk trening likevel er en hyppig brukt metode, og Bergo (2002) mener at grunnen til dette er at det er lettere å gi gode tilbakemeldinger under denne type trening sammenlignet med tilbakemeldinger under mer dynamiske spillsituasjoner.

Turner & Mrtinek (1999) undersøkte forskjellen ved bruk av TGFU og teknikkbasert innlæring av landhockey. 71 elever fra sjette og syvende klasse ble delt inn i tre grupper der den ene gruppen mottok teknikkbasert innlæring, den andre gruppen mottok TGFU-undervisning, og den siste gruppen var kontrollgruppe. Hver gruppe hadde 15 økter (på 34 minutter hver) der de trente på landhockey gjennom sin respektive metode. Resultatene viste at gruppen som hadde mottatt TGFU-undervisning var blitt signifikant bedre på avgjørelser i pasningsspillet, ballkontroll og effektive pasninger sammenlignet med de to andre gruppene. Dette kan tyde på at TGFU-tilnærmingen kan være mest hensiktsmessig når ferdighetene settes inn i spill.

2.3.1 Implisitt og eksplisitt læring

I idrett kan mengden av veiledning også muligens ha påvirkning på de kognitive mekanismene som ligger til grunn læring. Noen læringsteoretikere mener at tekniske ferdigheter ikke bør læres gjennom normative regler for hvordan bevegelsene skal utføres (Hodges & Franks, 2002). Dette vil føre til at utøverne lærer teknikken implisitt. Forskjellen på implisitte og eksplisitte prosesser er at implisitte prosesser er raske og at kunnskapen er taus men vanskelig å glemme (Masters, 2000). Implisitte og eksplisitte prosesser er aktive under både læring og prestasjon, der prestasjon blir drevet av implisitt og eksplisitt minne. Implisitt læring refererer til tilegnelse av kunnskap uten bevissthet om hva som læres og, i noen tilfeller, uten intensjon om å lære (Masters, 2000). Eksempler på implisitt læring kan være å lære å sykle eller å kjøre bil. Eksplisitt læring derimot involverer full eller delvis bevissthet om læringsmaterialet. Implisitt kunnskap er derfor kunnskap som har blitt tilegnet, ofte gjennom implisitt læring, men som ikke er direkte tilgjengelig i den bevisste oppmerksomheten. Eksplisitt kunnskap derimot kan bevisst bli hentet opp og verbalt videreformidlet til andre individer (Masters, 2000). Studier (Vickers, 2007) viser at eksplisitt verbal instruksjon og feedback under innlæring av ferdigheter kan gjøre at utøveren er mer utsatt for forstyrrelser som for eksempel stress under kamp. Utøvere som lærer under implisitte forhold kan derimot takle stressede kampsituasjoner bedre (Ronglan, 2008).

Ved implisitt læring vil også kunnskapen man tilegner seg være taus (Ronglan, 2008). Begrepet taus kunnskap stammer fra vitenskapsfilosofen Michael Polanyi som så på kunnskap som noe dynamisk og i bevegelse. Dette vil si at ferdigheter som er lært implisitt og kroppsliggjort gjennom trening (for eksempel en oversteigsfinte), kan være vanskelig å

beskrive og lære bort gjennom ord og forklaring. Utøvere som skal lære ferdigheten må selv prøve å utføre ferdigheten, for så å øve på ferdigheten i praksis (Ronglan, 2008). Denne type ferdigheter tar lang tid å lære og det er ikke tilstrekkelig at en annen utøver eller trener forklarer hvordan ferdigheten skal utføres (eksplisitt læring). I fotball må utøverne kontinuerlig gjenkjenne ulike situasjoner, og for en nybegynner kan dette være vanskelig (Ronglan, 2008). Utøvere med mindre praktisk erfaring bruker lengre tid på å tolke situasjonen og bestemme hvordan han/hun skal angripe situasjonen. Gjennom trening vil utøveren gradvis gjenkjenne flere karakteristiske trekk ved situasjonene, og på den måten "lese spillet" raskere. Ronglan (2008) mener at gjenkjenning av situasjoner i stor grad hviler på taus og kroppsliggjort kunnskap.

Hubball & Robertson (2004) mener at unge idrettsutøvere lærer best gjennom å være aktive deltakere i sin egen utviklingsprosess. Utøvere utvikler seg i ulikt tempo og lærer på mange forskjellige måter, der utøversens utvikling er en individuell og sosial prosess som påvirkes av konteksten. En utøversentrert tilnærming til coaching kan derfor øke læringsmulighetene i idrett. En utøversentrert tilnærming innebærer at erfaringene til utøverne kommer gjennom aktiviteter som er utøverstyrt, at alle utøverne får ta egne valg, at utøverne får et større eierskap til læringen, og at treneren er inkluderende og fremhever utøvernes kreativitet og utforskning (Davies, 2010). Dette er en tilnærming til læring som gjør at utøveren må ta mer ansvar for sin egen læringsprosess, og som gjør at utøverne vil oppleve læringen som meningsfull. Utøverne vil også kunne anvende tilbakemeldinger fra treneren bedre, og treneren blir mer en veileder og støttespiller i utviklingen til utøveren. Denne formen for læring kan tilrettelegges gjennom å organisere utøverne i mindre grupper i aktivitetene slik at hver enkelt utøver har et større ansvar og blir mest mulig delaktig. Handlingskompetanse og problemløsning er noe utøvere trenger å lære, og De Souza & Oslin (2008) mener at en utøversentrert tilnærming kan bidra til denne type læring. De mener også at denne type tilnærming kan være mer tidkrevende enn mer tradisjonelle tilnærminger siden det tar tid å utvikle kompetanse på problemløsningssituasjoner.

2.3.2 Discovery learning

Discovery learning (DL) er en spørsmålsbasert læringsmetode med basis i en konstruktivistisk forståelse av læring. Denne metoden ble først utarbeidet som en læringsmetode for klasserom og skoler, men er senere blitt omfavnet i flere andre settinger,

deriblant idrett (Raab, Masters, Maxwell, Arnold, Schlapkohl & Poolton, 2009). Jerome Bruner (1961) blir ofte kreditert opphavet til metoden på 1960-tallet, men hans ideer ble også delt med flere, som for eksempel John Dewey, Jean Piaget og Seymour Papert. Bruner mente at ved å trene på å utforske og finne egne løsninger på problemer vil en skaffe seg informasjon på en måte som gjør at informasjonen blir lettere tilgjengelig for senere problemløsning. Hans filosofi ble møtt med begeistring hos andre læringsteoretikere, for eksempel John Dewey som mente at vi skulle lære ved å gjøre. DL kan utarte seg på mange forskjellige måter. Læringsoppgaver som kan gå under DL kan være alt fra implisitt mønstergjenkjennelse (Jiménez, Méndez & Cleeremans, 1996) til egne forklaringer (Rittle-Johnson, 2006). Derimot er fortsatt uenighet om hva DL eksakt består av (Alfieri, Brooks, Aldrich & Tenebaum, 2011). I forskningen blir ofte den gruppen som ikke mottar eksplisitte instruksjoner kalt for DL-gruppen, siden de ikke har blitt assistert under læringsprosessen.

I Alfieri et al. (2011) sin gjennomgang av litteraturen viser artikkelforfatterne at DL oppstår når eleven ikke blir gitt nødvendig informasjon eller ikke har hele den konseptuelle forståelsen i forkant, og må finne løsningen på egenhånd og kun med de tilgjengelige materialene. Herunder er det mulighet for å gi elevene mye eller lite veiledning, og veiledningen kan være i form av manualer, simuleringer, feedback og eksempler (Alfieri et al. 2011). Graden av veiledning bestemmer også hvor vanskelig det blir for elevene å oppnå forståelse og finne løsningen, men de må finne løsningen innenfor oppgavens rammer og dens materiale (Alfieri et al. 2011).

Lærere kan for eksempel be studentene om å designe deres eget eksperiment eller finne opp deres egen strategi. Et eksempel kan være en naturfagslærer som gir en kort demonstrasjon av hvordan farger kan forandre seg avhengig av lyset, og etterpå be elevene designe deres eget eksperiment for å undersøke denne sammenhengen grundigere. Et annet eksempel kan være en mattelærer som utfordrer elevene til å estimere summen av to tresifrede tall ved å dem om å lage sin egen strategi for å finne svaret. Et siste eksempel kan være en gymnastikklærer som, før han viser elevene en video om hvordan man best tøy baksida lår ved krampe, stiller følgende spørsmål: hvordan må dere tilpasse denne prosessen under ekstremt lave temperaturer? (Marzano, 2011). I alle de tre eksemplene må elevene konstruere kunnskapen på egenhånd. Selv om elevene kanskje lærer noe om deres reaksjon til ustrukturerte situasjoner, vil de sannsynligvis ikke oppnå noe dybdekunnskap, og det vil heller ikke hjelpe å jobbe sammen med elever som ikke er mer kyndig enn dem selv.

Raab et al. (2009) undersøkte effekten av DL i idrett. 31 kvinnelige og 38 mannlige studenter i alderen 19-29 år ble randomisert i fire grupper. Den ene gruppen skulle motta regelbasert instruksjon (her ble utøverne instruert til å gjøre visse handlinger i visse situasjoner, og på den måten lage såkalte ”hvis-da regler”. For eksempel: hvis forsvarsspilleren er langt unna, og du er i god posisjon, da skal du skyte), den andre gruppen skulle få perseptuell DL (her ble utøvere instruert i å se etter informasjonsrike områder. For eksempel: se på overkroppen til en tennisspiller for å se om servern kommer bredt eller i midten), den tredje gruppen skulle få kognitiv DL (her ble utøverne instruert i utforske problemer på banen hva som definerte ulike oppgaver gjennom spørsmål. For eksempel: merker du noen forskjell på skudd fra midten av banen og skudd bredt i banen?), og den fjerde gruppen var en kontrollgruppe. De trente deltakerne i en periode på fire uker der hver gruppe hadde til sammen fire økter på 120 minutter. Det eneste som var forskjellig under treningen av de ulike gruppene var type instruksjon som ble brukt. Gruppene ble testet med en videotest som målte taktiske valg, men forskerne kunne ikke finne noen signifikante forskjeller mellom de ulike gruppene på generell prestasjon. Det forskerne derimot fant var at kognitiv DL var basert på mer eksplisitte prosesser, og perseptuell DL var mer avhengig av implisitte prosesser. Disse resultatene indikerer at konseptet DL i idrett burde differensieres i henhold til sine perseptuelle og kognitive komponenter (Raab et al. 2009)

Selv om DL er mye brukt, har det også vært debatt i litteraturen om dens effekt i klasserommet (Mayer, 2004). Derimot er det på nåværende tidspunkt ikke støtte for å hevde at læringsutbytte ved DL er større sammenlignet med direkte instruksjon. I sin studie gjorde Alfieri et al. (2011) en meta-analyse av 580 sammenligninger av DL og direkte instruksjon, og konkluderte med at direkte instruksjon er mer effektivt i de fleste situasjoner. I den samme studien ble det også gjort en meta-analyse av 360 sammenligninger av *enhanced discovery learning* (EDL), som derimot demonstrerte at EDL var mer effektivt enn både DL og instruksjonsbaserte metoder.

2.3.3 Enhanced discovery learning

EDL er utviklet for å forberede elevene på DL og gi assistanse underveis i læringsprosessen. Lærerne må sørge for at elevene har den nødvendige kunnskapen for å begripe nyansene i innholdet og dette kan medføre noe direkte instruksjon. For eksempel kan læreren presentere

leksjoner som klargjør grunnleggende fakta om muskler og deres reaksjon på endringer i temperatur, før man ber elevene tenke over hvordan man best kan tøyne en hamstringmuskel i kaldt vær (Marzano, 2011). Læreren skal også med jevne mellomrom forsøke å få elevene til å generere egne ideer og forklare hvordan de har tenkt. Læreren som ber elevene å generere sin egen strategi for å estimere summen av to tresifrede tall, kan i stedet presentere noen oppgaver som klassen kan løse sammen. En elev kan kanskje komme opp til tavlen og jobbe seg gjennom den første oppgaven og dele sine tanker og ideer høyt med resten av klassen. Læreren kan stille spørsmål til elevene og hjelpe dem å formulere sine tanker om til generelle retningslinjer for regning. Gjennom at flere av elevene kommer opp til tavlen og jobber seg gjennom oppgavene, kan de generere og teste flere regler. Underveis kan læreren også presentere eksempler som inkluderer en beskrivelse av løsningsmetoden (Marzano, 2011).

Marzano (2011) viser at det kan være gunstig å dele opp læringsopplevelsen. Læreren som ba elevene om designe deres eget eksperiment for å undersøke hvordan farger kan forandre seg avhengig av lyset, kan organisere hennes demonstrasjon til mindre deler som gradvis avslører forholdet mellom intensiteten av en lyskilde og oppfattelsen av farge. Etter hver del kan læreren kanskje be elevene om lage hypoteser til hva som vil skje når lyset blir svakere eller sterkere, og også be elevene om å lage miniek eksperimenter for å teste hypotesene.

Forskjellen på DL og EDL er at elevene får mer forkunnskap om temaet som skal gjennomgås i EDL. Her vil undervisningen også bli mer stykket opp i mindre deler slik at man sørger for at alle elevene henger med på læringen og forstår sammenhengene. Under EDL er det også åpent for noe mer instruksjon og bruk av eksempler slik at elevene lettere skal finne sine egen vei til løsningen. Hvis læreren er villig til å legge ned tid og energi i å utforme leksjoner som sikrer at elevene har den kunnskapen som behøves for å forstå innholdet, og leksjoner som gir veiledning og samhandling underveis, så kan EDL være en lærerik opplevelse for studentene (Marzano, 2011).

Det er gjort få studier på EDL i idrett, men Smeeton (2010) argumenterer for at man kan bruke denne type læring for å utvikle smarte spillere. Metoden kan brukes av treneren for å hjelpe spillere til å oppdage deres egne tekniske feil, eller for å oppdage utførelsen av nye teknikker. Spillerne får selv finne ut hva de burde gjort for å heve prestasjon, og treneren veileder utøverne til problemet som trenger en løsning. Dette kan være med på å utvikle spillere nysgjerrige spillere. Ved hjelp av spørsmål til utøverne blir deres oppmerksomhet

styrt mot det treneren ønsker å rette på. Til en spiller som var i feil posisjon kan man for eksempel stille spørsmålet: ”I hvilken posisjon burde du heller ha vært?”. Utøveren blir da utfordret til å selv finne ut av hva de burde ha gjort. Eksempelet er kanskje enkelt, men metoden kan være effektiv hvis man bruker den i kombinasjon med trening der utøverne selv får finne ut hva de burde gjort i ulike situasjoner. I tillegg kan det å stille slike spørsmål la treneren finne ut av hvorfor utøveren gjorde feilen som han/hun gjorde, og dermed tilpasse treningen deretter. Denne type instruksjon kan bidra til at utøverne lærer teknikker og ferdigheter implisitt.

Smeeton (2010) mener også at man kan bruke DL for å utvikle kreative spillere. Metoden kan brukes når trener ønsker at spillerne skal tenke selv og utvikle sin egen stil. Hvis for eksempel en kantspiller ønsker å lære hvordan han skal dribble og komme seg forbi en forsvarsspiller, kan treneren oppfordre kantspilleren til å komme opp med sine egne ideer om hvordan han kan gjøre dette. Kantspilleren vil da prøve og utforske ulike måter å komme seg forbi forsvarsspilleren på (noen sikkert mer vellykket enn andre), og vil gjennom det finne ut hvilke metoder som fungerer i gitte situasjoner. Neste gang kantspilleren under en kamp ikke greier å komme seg forbi forsvarsspilleren, vil han/hun prøve ulike metoder helt til en vellykket metode er funnet. Samtidig vil kantspilleren finne nye måter å utføre ferdigheter på, og dermed utvikle sitt repertoar. Dette skaper potensielt spillere med et større ferdighetsrepertoar og spillere som aktivt kan velge en tilpasningsdyktig strategi ut i fra motspill og motspiller. Denne type læringsstrategi kan være vanskelig å bruke effektivt, men belønningen ved å utvikle spillere som kan tenke selv, korrigere deres egne feil, og vite i hvilke situasjoner man skal bruke hvilke ferdigheter er veldig verdifulle i det lange løp. På grunn av utfordringene ved å bruke DL med suksess, må man også som trener gi noen hint til utøveren underveis i prosessen. Dette må særlig gjøres når utøveren ikke ser problemet ved deres utførelse som treneren mener er feil. I disse tilfellene vil instruksjonen ligne mer på EDL (Smeeton, 2010).

Fordelene ved å bruke DL som læringsmetode er at utøverne i stor grad må oppdage og finne løsningene på egenhånd uten mye instruksjon eller veiledning fra treneren. Her må utøveren gjennom utforskning og refleksjon skaffe seg den nødvendige kunnskapen som må til for å løse de ulike oppgavene som gis (Alfieri et al. 2011). Ulempene ved denne læringsmetoden er at hvis ikke utøveren har de forkunnskapene som kreves for å løse oppgaven på egenhånd, så vil ikke utøverne klare å finne løsningen (Marzano, 2011). Treneren må derfor sørge for at utøveren har den forkunnskapen som trengs. Fordelene ved EDL er at utøverne på samme

måte som i DL i stor grad må finne løsningen selv gjennom utforskning og refleksjon etter blant annet spørsmål som feedback fra treneren (Smeeton, 2010). Her blir undervisningen stykket opp i mindre deler slik at utøveren lettere skal henge med på læringen og forstå sammenhengen (Marzano, 2011).

3. Metode

I dette kapitlet beskriver jeg hvordan undersøkelsen er blitt gjennomført. Underveis drøfter jeg fordeler og ulemper ved datainnsamling og analyse. Herunder redegjør jeg også for perspektiver omkring funnenes reliabilitet og validitet, og de etiske betraktningene til undersøkelsen.

3.1 Forskningsdesign

Denne studien ble designet som en casestudie av spillerutviklingsmodellen i Djurgården IF (DIF). Schramm (1971) skriver at en casestudie er en studie som belyser en eller flere beslutninger, hvorfor de ble tatt, hvordan de ble implementert, og med hvilket resultat. Casestudier kan defineres som intensive undersøkelser av et fåtall analyseenheter (Thagaard, 2013). En casestudie er en studie av en enhet og kan brukes til å kaste lys over flere fenomener gjennom en grundig og helhetlig beskrivelse av det enkelte tilfellet. En av styrkene ved casestudier er at de tillater forskeren å komme frem til detaljerte og inngående beskrivelser av fenomenet (Yin, 2014).

De analytiske enhetene i denne studien er (a) klubbens policy og strategi for talentutvikling (med vekt på læringsmetoder) og (b) trening og treningskultur (med vekt på læringsmetoder). Disse undersøkelsene lar meg belyse hvordan (og hvorfor) klubben ønsker å drive utvikling av fotballspillere på feltet og lar meg evaluere forholdet mellom intensjon og praksis. Datakildene til studien baserer seg på strategiske planer og policy dokumenter som er relatert til spillerutvikling, intervjuer med nøkkelpersoner og ansatte i akademiet, og feltobservasjon av treninger på akademiet.

Dette prosjektet forutsetter behandling av personopplysninger og faller derfor under personopplysningsloven fra 2001. Dette prosjektet er derfor meldt inn til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD), der det ble godkjent (vedlegg 2). Alle som har deltatt i denne studien har også skrevet under på et informert samtykke (vedlegg 1) der det står hva studien går ut på og hva deltakelse innebærer. Her ble det opplyst om deltakernes konfidensialitet gjennom hele prosessen, og at ingen personlige opplysninger skulle kunne spore eller identifisere deltakeren. I det informerte samtykket opplyses det også om at deltakerne kunne når som helst trekke seg fra studien, og det gis informasjon om hvordan data skulle bli oppbevart under studien og når data skulle slettes.

Gjennom hele prosessen med mitt forskningsarbeid har jeg forsøkt å sikre høy grad av reliabilitet. Jeg vil forsøke å gi et godt innblikk i de metodiske valgene jeg har tatt gjennom alle deler av datainnsamlingen og –analysen, det Silverman (2011) kaller for å gjøre forskningsprosessen gjennomskiktig. Dette vil si å gi en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder slik at studien kan studeres trinn for trinn.

3.2 Kontekst

Konteksten for denne undersøkelsen er den Skandinaviske idrettsmodellen og svensk fotball. Selv om de Skandinaviske landene er forholdsvis små så er de likevel så velstående at de har råd til å satse stort og bredt på mange ulike idretter (Ronglan, 2014). Den Skandinaviske idrettsmodellen har vært karakterisert av frivillighet og idrett tilrettelegges i stor grad gjennom idrettslag (Ibsen & Seippel, 2010), men de siste tiårene har også den Skandinaviske idretten blitt mer profesjonalisert og utviklet seg i samme retning som den internasjonale toppidretten (Ronglan, 2014).

Positive konsekvenser ved den frivillige og dugnadsbaserte idrettsbevegelsen i Skandinavia er at linken til det lokale miljøet kan være sterkere (Bairner, 2010). I motsetning til andre vestlige samfunn, der idretten ofte er tilbudt gjennom kommunen, skole, eller private tiltak, så er idrettsaktivitetene i Skandinavia stort sett tilbudt gjennom lokale initiativer og tilbydere (Andersen, Bjørndal & Ronglan, 2015). Ved siden av offentlig helse, så er demokratisk og sosial integrasjon et av hovedargumentene til den Skandinaviske idrettspolicyen for å drive idrett (Bergsgard & Norberg, 2010). Hovedregelen i de Skandinaviske landene er at det er det individuelle forbundet (for eksempel fotball, håndball, ski osv.) som har hovedansvaret for aktivitetene som blir tilbudt, og klubber og idrettslag organiserer og tilbyr idretten gjennom stort sett frivillig arbeid og innsats (Andersen & Ronglan, 2012). De internasjonale tendensene i talentutvikling, med tidlig spesialisering, profesjonelle trenere, og mer sentraliserte utviklingstiltak, utfordrer derfor den frivillige idrettmodellen i Skandinavia. Spørsmålet blir derfor hvordan slike tiltak kan blir integrert i idrettsmodellen uten å undertrykke frivilligheten og den lokale forankringen og eierskapet i idretten og talentene. Mer systematisk talentidentifisering og betalte, profesjonelle trenere kan kanskje være mulig og integrere, men kun til en viss grad hvis idrettsklubbene skal fortsette å være drevet på

frivillighet. Hvis strikken tøyes for lang kan profesjonalisering og sentralisering undergrave hele fundamentet til talentutviklingen i Skandinavia (Andersen, Bjørndal & Ronglan, 2015).

Andersen, Bjørndal & Ronglan (2015) mener at de sterke båndene mellom elite- og breddeidretten i Skandinavia gjør det vanskelig skille mellom eliteorganisasjoner og breddeorganisasjoner, og at dette kan by på både muligheter og utfordringer. På den ene siden vil konkurransen i den moderne internasjonale idretten underbygge ett skifte til mer internasjonale utviklingsmiljøer, med omfattende og målrettet innsats rettet mot å produsere internasjonale resultater. På den andre siden er eliteidretten i Skandinavia avhengig av en tilpasning til verdiene som karakteriserer den frivillige idrettbevegelsen for å opprettholde sin legitimitet som en integrert del av bevegelsen.

Innenfor rammene av den Skandinaviske idrettsmodellen har svensk idrett lenge vært kjent for å tilpasse seg internasjonale utfordringer (Andersen & Ronglan, 2012). Sverige har historisk sett vært en av verdens ledende idrettsnasjoner. I de Olympiske leker i Stockholm i 1912 tok Sverige flest poeng, og siden 1912 har Sverige vært blant topp fem nasjoner i alle de Olympiske lekene frem til 1952 (Sylwén & Karlsson, 2008). Derimot har ikke Sverige vært like suksessfulle på den internasjonale idrettsarenaen etter den tid, men forklaringen er nødvendigvis ikke at Svenskene har blitt dårligere men heller at konkurransen har blitt tøffere. Selv om det er få studier på svensk eliteidrett, vet vi at det på mange måter har manglet en velresonert og nasjonal strategi for å gjennomføre og utvikle eliteidrett. Dette betyr at selv om utøvere og forbund bruker mye tid og ressurser på eliteidrett, så er det heller tvilsomt at disse forholdene og strategiene kan bli karakterisert som en del av et helhetlig system (Norberg & Sjöblom, 2012).

Svensk fotball har i mange år vært på et høyt internasjonalt nivå, og det Svenske fotballandslaget har sølv fra verdensmesterskapet i 1958 og bronse fra verdensmesterskapet i 1994 (Norberg & Sjöblom, 2012). Svenske fotballspillere som for eksempel Henrik 'Henke' Larsson og Zlatan Ibrahimovic har vært med å prege både gode lag og store internasjonale turneringer de siste årene. Gjennom utvikling av den svenske eliteidretten har det dukket opp flere utviklingsarenaer for unge svenske fotballspillere. Akademier er at av disse utviklingstilbudene, og i Stockholm aktiviserer stor klubbene DIF, AIK, Hammarby og Brommapojkarna over 7000 ungdommer med fotball (Ungdom, u.å). Akademiet til DIF har

ett lag (bestående av 20 spillere) i hver årsklasse fra 10 til 19 år og har profesjonelle trenere i hver årsklasse. Akademilagene trener fire ganger i uken (pluss kamper).

3.3 Utvalg

Det er to nivåer av uvalg i denne studien: (a) DIF som case; og (b) informantene i intervju og observasjon. DIF ble stiftet 12.mars 1891 på øya Djurgården i Stockholm. DIF's fotballavdeling ble stiftet i 1899, og siden den gang har DIF vunnet Allsvenskan (den svenske eliteserien i fotball) elleve ganger, og den svenske cupen fire ganger. Deres første kamp ble spilt i juli 1899 og endte med et 1-2 tap mot AIK. I dag er klubben en av Sveriges beste fotballklubber og endte i fjor (sesongen 2015) på sjetteplass i Allsvenskan. DIF er også med sine 1850 aktive barn og ungdomsspillere, fordelt på 112 fotballag i seriespill, en forening som påvirker veldig mange mennesker hver dag (Ungdom, u.å).

Informantene i denne studien ble strategisk valgt (Thagaard, 2013) på bakgrunn av følgende kriterier: (a) de skulle representere ulike deler av sportslig ledelse; (b) de skulle arbeide med ulike aldersgrupper; (c) de skulle alle ha god, men ulike erfaring fra spillerutvikling i organisasjonen og; (d) de måtte være åpne og villige til å dele sine erfaringer og perspektiver. For å rekruttere passende informanter tok jeg kontakt med akademisjefen som satte meg i kontakt med to trenere på ulike aldersnivåer (G11 og G17). Akademisjefen var en nøkkelinformant gjennom hele undersøkelsen og han fungerte også som en døråpner for å rekruttere de to andre informantene. Begge trenerne var menn i 20-årene og hadde idrettsfaglig utdanning. Den ene var inne i sitt sjette år, og den andre var inne i sitt fjerde år som trener i akademiet. Den ene treneren har jobbet som fotballtrener i ti år (også i andre klubber enn DIF) og den andre har jobbet som fotballtrener siden har startet i DIF. Akademisjefen var eldre enn begge trenerne og hadde jobbet i akademiet siden oppstarten. Akademisjefen er tidligere toppspiller og har jobbet som fotballtrener i over 30 år (på landslagsnivå og i Allsvenskan).

Jeg opplevde at miljøet var veldig åpne for å gi meg tilgang som forsker, og at de var veldig åpne om sin virksomhet for omverdenen. Dette gjorde det enkelt å få tilgang til de informantene jeg ønsket. Det var viktig at informantene hadde flerårig erfaring fra utviklingsarbeidet i DIF, og at de var åpne og villige til å dele sine erfaringer og perspektiver. Hensikten med utvalgsriteriene var å sikre bredde i utvalget for å kunne sikre størst mulig

variasjon i informantenes erfaringer, perspektiver og refleksjon rundt forskningsspørsmålene (Thagaard, 2013). Slik forsøkte jeg å sikre at utvalget skulle være godt egnet og stort nok i forhold til oppgavens formål og problemstilling, og være representativt for bredden av erfaringer i trener- og lederteamet i DIF.

Jeg observerte også til sammen seks treninger med tre forskjellige akademilag i alderen 11 år til 17 år. Trenerne til to av lagene var de samme som jeg intervjuet, men det var også flere trenere til stede under treningene. Det ble observert tre treninger med G11, en trening med G12 og to treninger med G16/17. Jeg ønsket også her å observere treingsgrupper i ulike aldre for å få et bredere spekter av erfaringer og for at utvalget skulle representere talentutviklingsarbeidet så godt som mulig. Jeg forsøkte også å opparbeide en tillit hos informantene i studien som ikke skal misbrukes gjennom å misbruke eller videreformidle sensitiv informasjon eller sette informanten i et dårlig lys.

3.4 Datainnsamling

Datainnsamlingen baserte seg på deltakende observasjon av til sammen seks treninger, tre delvis strukturerte dybdeintervjuer og analyse av spillerutviklingsplanen til DIF (Fallby, Johansson, Davidsson, Stoltz, Hedestig, Andersson & Gonzalez, 2015). Thagaard (2013) skriver at feltarbeid, observasjon og intervju, eller en kombinasjon av disse metodene, er spesielt velegnet for å utvikle ny kunnskap. Intervju egner seg godt til å hente inn informasjon om hvordan personer forstår seg selv og sine omgivelser og for å få innsikt i informantens erfaringer, tanker og følelser (Thagaard, 2013). Relasjonen mellom intervjuer og intervjuerperson er også viktig for at intervjuet skal utvikle god og nøye informasjon. Kvale & Brinkmann (2009) påpeker også at det viktig at forskeren har god kunnskap om de temaene som intervjuet omhandler. Jeg jobber selv som trener, og har jobbet med spillerutvikling i over ti år. Jeg har også en god oversikt over forskning og teori på feltet. Dette er et godt utgangspunkt for å planlegge og gjennomføre gode intervjuer, og styrker min analytiske kontroll (Andersen, 2006). Alle intervjuene ble tatt opp med båndopptager og intervjuene ble transkribert fra tale til tekst i ettertid.

3.4.1 Intervju

Intervjuene var delvis strukturerte. En delvis strukturert tilnærming kjennetegnes ved at de temaene som forskeren skal spørre om er i hovedsak fastlagt på forhånd, men rekkefølgen på

temaene og spørsmålene kan tilpasses hvordan informantene svarer (Kvale & Brinkmann, 2009). På denne måten kunne intervjuet utvikle seg mer som en samtale mellom to personer, noe som var ønskelig for å skape en mer flytende fortelling (Thagaard, 2013). Gjennom åpne innledende spørsmål fikk informantene mulighet til å snakke åpent rundt samtaleemnene, samtidig brukte jeg aktivt oppfølgingsspørsmål for å utdype og utforske nye retninger.

Under intervjuene ble det brukt en intervjuguide (vedlegg 3) for å hjelpe meg å holde meg til planen. Selv når intervjuet bare er delvis strukturert er intervjuguiden viktig for å sikre at man ikke skifter fokus og risikerer å miste noe sentralt for studien. Intervjuguiden inneholdt også relevante oppfølgingsspørsmål som kunne brukes hvis jeg ønsket mer informasjon om hovedspørsmålene (Hassmén & Hassmén, 2008). Intervjuguiden fokuserte på: (a) talentbegrepet; (b) talentutvikling; (c) planlegging og gjennomføring av trening; (d) læringsstrategier; og (e) utnyttelsen av ekspertise.

Intervjuene ble gjennomført i klubbhuset til akademiet da dette ble vurdert som mest hensiktsmessig både for meg og for informantene. Studier har vist at intervjupersoner kan gi forskjellige svar avhengig av hvilket sted intervjuet blir gjennomført (Grimen & Ingstad, 2013), og siden intervjuene fokuserte på deres arbeid som trenere og arbeidet som blir gjort i akademiet, følte jeg det var naturlig å gjennomføre intervjuene på deres arbeidsplass slik at informantene var på hjemmebane i trygge omgivelser. Jeg ønsket at informantene skulle oppleve meg som genuin og oppriktig interessert i det de ønsket å fortelle. Jeg ønsket også å skape en trygg atmosfære slik at informanten skulle føle seg avslappet for å skape en god relasjon i intervjusituasjonen. Mitt inntrykk var at informantene svarte ærlig og oppriktig. Jeg opplevde også at alle informantene var positive og imøtekommende slik at intervjuet ble en god opplevelse for begge parter.

Når jeg hadde satt meg ned og hilst på informanten gikk vi først gjennom samtykkeerklæringen. Det ble informert om at informanten ble anonymisert i oppgaven og at de når som helst kunne trekke seg fra undersøkelsen. Intervjuene varte i snitt i 55 minutter. Ut fra mine spørsmål og informantens respons, kunne jeg snevre inn og komme med relevante oppfølgingsspørsmål dersom det var noe jeg følte vi kunne belyse sterkere (Kvale & Brinkmann, 2009). Når vi hadde snakket om de temaene som var planlagt og eventuelle nye temaer som dukket opp under intervjuet, gjorde vi sammen en debriefing. Her oppsummerte

jeg hovedpunktene fra intervjuet, vi snakket sammen om disse, og informanten fikk anledning til å kommentere og tilføye opplysninger.

3.4.2 Observasjon

Observasjon innebærer at forskeren tar del i eller observerer daglige aktiviteter, ritualer, samhandling og hendelser for å forstå og lære mer om ulike menneskers rutiner og kultur (DeWalt & DeWalt, 2011). Observasjon innebærer også seleksjon. Lofland, Snow, Anderson & Lofland (2006) skriver at det er viktig at vi skjerper vårt analytiske siktemål og at vi stiller spørsmål ved hvilke data som er relevante i forhold til problemstillingen, og dette kan gjøres ved å utvikle en observasjonsguide. Observasjonsguiden (vedlegg 4) inneholder hva man burde se etter og hva som kan være lurt å notere underveis i observasjonen (Thagaard, 2013). Min observasjonsguide fokuserte på: (a) organisering av treningen; (b) type trening (øvelser); (c) læringsmål; (d) feedback; og (e) treningsledelse. Observasjonsguiden fungerte som en hjelp for å rette oppmerksomheten mot det som var viktig under observasjonen. Jeg brukte ingen tekniske hjelpemidler under observasjonen, men skrev flittig feltnotater. Feltnotatene har en sentral plass i observasjonsstudier og hjelper forskeren å bearbeide erfaringene både underveis og i det videre arbeidet med analysen (Thagaard, 2013).

Det ble observert til sammen seks treninger med tre forskjellige treningsgrupper i alderen 11 år til 17 år på akademiet sitt treningsfelt. Selve treningene varte i 90 minutter og jeg observerte også samlingen før og etter trening (ca 10-15 minutter). Treningene ble gjennomført på ettermiddagen. Før jeg skulle observere en ny treningsgruppe presenterte jeg meg i garderoben før trening og fortalte litt om prosjektet, hvorfor jeg skulle observere og hva målet var med observasjonen. Jeg passet på å understreke at jeg ikke skulle observere spillerne, men at jeg skulle observere selve treningsorganiseringen. Under selve observasjonen (både ute på banen og i garderoben før og etter trening) stod jeg i bakgrunnen og noterte det som skjedde og det som ble sagt under treningen.

3.5 Dataanalyse

På bakgrunn av det som er beskrevet har jeg valgt et fenomenologisk og hermeneutisk perspektiv i analysen av dataene. Fenomenologien søker å oppnå en dypere mening i enkeltpersoners erfaringer og tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen (Thagaard, 2013).

Her er det viktig at forskeren er åpen for erfaringene til de personer som studeres. Fenomenologien bygger på en underliggende antakelse om at realiteten er slik folk oppfatter den (Kvale & Brinkmann, 2009). Hermeneutikken er opptatt av å fortolke menneskers handlinger gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende (Thagaard, 2013). Denne tilnærmingen legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer. Hermeneutikken bygger på det prinsippet at en mening kun kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer, er en del av. Vi kan altså kun forstå delene i lys av helheten (Thagaard, 2013). Med utgangspunkt i akademitrenerne og lederne sine perspektiver, meninger og tanker rundt sentrale problemområder, har jeg forsøkt å forstå hvordan de ønsker å drive talentutvikling, hvordan de forankrer sin praksis i ulike perspektiver, og hvordan de omsetter strategi til praksis. Jeg har tolket synspunkter og meninger ut i fra informantens verden og gjennom mine feltobservasjoner. Siden dette prosjektet innebærer nær kontakt med de personene jeg studerte (gjennom intervjuer og observasjon), har jeg også vært nøye med å følge de etiske retningslinjene for studier som innebærer behandling av personopplysninger. Dette gjorde jeg blant annet ved å anonymisere alle deltakerne (Thagaard, 2013).

Før jeg ankom Stockholm og DIF forberedte jeg meg ved å gjøre en dokumentanalyse av akademiets spillerutviklingsplan (Fallby et al. 2015). Dette gjorde jeg for å skaffe meg et overblikk over virksomheten, hvordan de ønsket å jobbe og hvilke teorier, modeller og praksiserfaringer som var grunnpilarene i spillerutviklingsmodellen. Gjennom å forberede meg med disse dokumentene kunne jeg stille relevante spørsmål og også få med meg mer under observasjonen. Dokumentanalysen fokuserte på (a) overordnet strategi og målsetting; (b) talentbegrep; (c) læringsstrategier og metodikk; og (d) treningsorganisering.

For å analysere dataene i denne undersøkelsen ble data brutt ned til håndterlige deler der hver del ble sammenlignet for ulikheter og likheter. Konkret gjøres dette ved at intervjuene blir transkribert og lest gjennom flere ganger. Dataene ble kodet del for del og de kodede dataene ble satt sammen i større grupper. De ulike gruppene jeg kom frem til var: talentbegrepet og treningsorganisering. Data som var konseptuelt like ble gruppert sammen under samme konsept. I neste fase av analysen ble konseptene gruppert sammen og dannet kategorier, disse kategoriene var talentbegrepet, læringsstrategier, treningsorganisering og feedback/coaching. Deretter gjorde jeg en teoretisk koding av hver kategori med tilhørende data. Målet var å finne en eller flere kjerne kategorier som kan kjennetegne det som studeres.

Ved å være kritisk til eget arbeid i analyseprosessen har jeg forsøkt å styrke studiens gyldighet. Dette har jeg blant annet forsøkt gjennom å tydeliggjøre grunnlaget for fortolkninger ved å redegjøre for hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjoner som jeg har kommet frem til, og samtidig stille kritiske spørsmål til de metodevalgene jeg har gjort. Når jeg har skrevet denne oppgaven har jeg vært nøye med å oppgi kilder når jeg har hentet kunnskap fra bøker, artikler og lignende for å unngå plagiat. Det er viktig at jeg som forsker er ærlig og rettferdig når jeg skal presentere dataene, og at de funn som blir offentliggjort er så presise og representative for forskningsområdet som mulig (Kvale & Brinkmann, 2009).

4. Resultater og diskusjon

I dette kapitlet vil jeg presentere funnene fra datainnsamlingen. Hensikten med kapitlet er å belyse problemstillingen som danner utgangspunkt for denne studien. Kapitlet er delt opp i tre hoveddeler: (1) kjennetegn ved DIF's intensjoner om spillerutvikling på feltet; (2) kjennetegn ved DIF's praksis i spillerutvikling på feltet, og (3) forholdet mellom intensjon og praksis.

I denne oppgaven blir resultater og diskusjon presentert og bearbeidet i ett og samme kapittel. Tanken er å løfte frem informantenes eget språk i oppgaven, og diskutere og drøfte tett opp mot informantenes egne utsagn og mine observasjoner. Hensikten er å gjøre tolkningene rikere i form av illustrerende utsagn fra informantene og eksempler fra observasjonen. Dette vil forhåpentligvis bidra til en mer flytende og helhetlig diskusjon rundt temaene som blir presentert.

4.1 DIF's spillerutvikling: intensjon

I denne delen vil jeg presentere de resultatene som sier noe om DIF's intensjoner om spillerutvikling på feltet. Resultatene som ligger til grunn for denne delen er dokumentanalysen av DIF's spillerutviklingsplan (Fallby et al. 2015), og intervju med akademisjefen. Denne delen er delt opp i tre deler: (1) talentbegrep; (2) treningsorganisering; og (3) pedagogisk modell og coaching/feedback.

4.1.1 Talentbegrep

DIF mener det er umulig å vite hvordan mennesker utvikles i fremtiden og vil derfor tilby et sunt utviklingsmiljø der flest mulig kan utvikle seg. DIF kan derimot ikke ta alle utøvere inn i akademiet, grunnet økonomiske ressurser og mangel på treningsfasiliteter, men de skal sørge for å skape gode læringsmiljøer for utøverne i akademiet, og utnytte kunnskap og forskning for å sikre høy sannsynlighet for utvikling av utøverne.

DIF ønsker å utvikle utøvere gjennom allsidighet. Utøveren kan gjerne starte tidlig med fotball, men treningen skal (i hvert fall i starten) bestå av mye lek. Tilnærmingen kan ligne på Côté (1999) sin *Developmental Model of Sport Participation* (DMSP) og det som Côté og hans kollegaer (Côté et al., 2003; 2007; 2009) beskriver som *deliberate play*. DIF ønsker å

tilby en utviklingsarena der langsiktig utvikling er viktigere en kortsiktig fremgang og resultater.

Det er også tydelig at DIF har et growth mindset (Dweck, 2006), og akademisjefen er opptatt av de ikke kan vite hvem som blir best og hvem som tar steget til elitefotballen, og at de derfor må stimulere alle. Et at grebene DIF har tatt for å stimulere flest mulig er at alle får spille like mye under kamp. På spørsmål om alle får spille like mye og hvorfor svarer akademisjefen derfor følgende:

”Ja vi syntes det, for jeg vet ikke hvem som blir best. Jeg må stimulere alle, og kampen er det morsomste man kan være med på, der man får prøve, og jeg forstår ikke trenere som ikke lar alle spille. Det er barn og ungdommer. For jeg vet ikke hvilken 13 åring som tar steget, for jeg vet at utvikling går i bølger. Og da må jeg stimulere alle... Og det finnes de som syntes at det er feil, men vi syntes det er riktig. Men man må ha noe å følge syntes jeg”, akademisjefen.

Akademisjefen sier videre at alle spiller like mye på alle lagene frem til de er 17 år. På 17-årslaget får alle spille, men alle får ikke spille like mye, og på 19-årslaget strammes det enda mer inn for å forberede utøverne på den konkurransen de (eventuelt) møter på seniornivå.

4.1.2 Treningsorganisering

I DIF skal utviklingen til utøveren i hovedsak skje gjennom spill og spilløvelser for å fremme utøverens spillforståelse. Den tekniske innlæringen skal skje gjennom spill og spilløvelser og ikke gjennom isolert teknisk trening. Den største delen av treningstiden skal derfor brukes til å trene faser i spillet, småspill og spilløvelser for å trene utverens persepsjon og beslutningsevne. Akademisjefen er tydelig på at de ønsker å gjøre treningen så kamplik som mulig:

”Og da mener vi i Djurgården, når det gjelder metode, at vi forsøker å gjøre det så likt kampen som mulig. Vi får teknikk av det. Det er fordi jeg vil ha med spilleforståelsen, jeg vil ha med beslutningsevnen, og teknikken skal være funksjonell ... Vi forsøker å være så nære kampen som mulig”, akademisjefen.

DIF mener videre at det er en lang prosess å lære seg spillet fotball, og siden det rent ferdighetsmessig er enklere å lære seg å behandle ballen enn å ta riktige avgjørelser under tidspress, så må treningen fokusere på beslutninger. Generelt er målet for hele treningsprosessen å få utøveren aktiv i læringsprosessen, noe som innebærer å overlate mye kontroll og ansvar til utøveren. Utøveren skal ta ansvar for egen læring, kunnskap og ferdighet for å klare problemløsning, og å ta egne beslutninger i stressede situasjoner. DIF mener at trenerens viktigste redskap for å få frem disse egenskapene er å skape et læringsmiljø med effektive metoder og effektiv feedback under trening.

Hver øvelse under treningen skal konstrueres og gjennomføres slik at de delene man ikke kan observere, det vil si persepsjon og beslutningsevne, skal stimuleres. Dette er for å få en så god som mulig beslutningsevne og dermed kunne ta funksjonelle beslutninger og agere deretter. Selve økten skal være preget av mye åpne spilløvelser der utøverne får åpne spørsmål og mye positiv feedback.

DIF mener at hvis utøveren skal kunne spille fotball med mye tempovekslinger og høyt tempo, behøver spilleren til dels automatiserte bevegelsesmønstre, men også erfaring for å kunne identifisere momenter i spillet. Om utøveren har feil eller for lite informasjon å gå ut i fra kommer dette til å påvirke valget av respons og utførelse. DIF mener at å identifisere stimuli raskt også er et spørsmål om erfaring siden man kan trene på hvor eller hvordan ulike situasjoner oppstår eller utvikler seg. Gjennom mer kunnskap om hva man skal se etter i gitte situasjoner, og når og hvordan disse situasjonene oppstår, så kan kvaliteten på persepsjonen forbedres. Med fokus på persepsjon og beslutningsevne mener DIF at innlæringseffekten av treningen øker. Siden informasjonsprosessen er så sentral i utøverens muligheter til å agere best mulig på banen, så skal den stimuleres så ofte som mulig. DIF mener at det kan være lett for en trener å fokusere for mye på fotballferdighet i treningen, men den er egentlig lettest å lære seg og å korrigere.

En trener i DIF skal konstruere øvelser som er tilpasset det fysiske, kognitive, psykiske, og tekniske nivået til utøverne, noe som skal sørge for at øvelsene gir utfordringer på deres nivå og er tilpasset hver enkelt gruppe. Ved å trene de tekniske ferdighetene gjennom spill vil de utvikles i sitt rette miljø, det vil si i situasjoner der de brukes i kamp. Det kan forekomme isolert teknisk trening, men det skal ikke være den dominerende metoden.

Som en oppsummering kan man si at utgangspunktet for treningen og øvelser er kampsituasjoner som inkluderer tekniske ferdigheter, taktiske ferdigheter, spilleforståelse, fysiske ferdigheter og psykologiske ferdigheter. Treningen er organisert slik at den stimulerer beslutningsevne, ettertanke og spilleforståelse, og utøveren skal ha stor innflytelse i sin egen utvikling gjennom å bli mer og mer involvert i treningen, planlegging, feedback og lignende. Treningen skal også være konstruert slik at utøverne tar så mange som mulig beslutninger på egenhånd, og den langsiktige utviklingen skal skje gjennom et stort eget ansvar for å lede utviklingen i samarbeid med treneren.

4.1.3 Pedagogisk modell og coaching/feedback

I spillerutviklingsplanen til DIF står det at utgangspunktet i det de kaller "Djurgårdsmodellen" er å arbeide med den pedagogiske modellen *enhanced discovery learning*. DIF ønsker tydelige læringsmål slik at læringen skal få retning. Selv om de ønsker at utøverne skal reflektere på egenhånd, mener de det er avgjørende at de får avgrensede oppgaver gjennom spørsmål eller mål med øvelsen. Selve målet skal styre innlæringen og påvirker innholdet i treningen og de spørsmålene som stilles under treningen. På spørsmål om hvordan en trener skal forberede en trening, svarer akademisjefen følgende:

"De skal alltid ha et mål med treningen. Og jeg syntes at spillerne skal, før treningen, ha klart for seg hva målet er, og gjerne en liten diskusjon rundt målet. 'Hva betyr det å spille veggspill, eller fra en kant til en annen kant, hvorfor?' Så man har startet å fundere litt før treningen har startet", akademisjefen.

I spillerutviklingsplanen til DIF står det at de ikke ønsker en type coaching som er autoritær eller styrende og som bygger på demonstrasjoner, instruksjoner og detaljert feedback. DIF mener at denne type coaching ved trening av fotballferdigheter eller spillforståelse kan ødelegge mulighetene for langsiktig utvikling. De mener også at ferdigheter som blir innlært under denne type coaching er mer utsatt for forstyrrelser under for eksempel stressede situasjoner.

Meningen med treningen i DIF er i stor grad at utøverne skal reflektere og forsøke å løse oppgaver på egenhånd og i samarbeid med treneren og sine lagkamerater. For å forsterke den adferden som de vil at utøveren skal utføre bruker de spørsmålsteknikker og positiv feedback.

DIF mener at stort sett all feedback under læring i fotball skal være positiv. Akademisjefen mener det er viktig at treneren er positiv og lar utøveren finne egne løsninger:

”Vi ser at trenerne er dyktige på å lete etter feil. Men man kan også lære av feil, eller bli nervøs for å gjøre feil. Så jeg tror vi skal lære med positive signaler. Det tror jeg er viktig. Men jeg tror også at det er viktig ... at man under trening og etter trening får fundere på saker og ting”, akademisjefen.

I spillerutviklingsplanen til DIF skiller de mellom tre typer feedback: (1) Positiv feedback; dette er feedback som kan gis verbalt, med ansiktsuttrykk og kroppsspråk. Av alle typene feedback er dette den mest sentrale og veiledende feedbacken i DIF siden den har en sterke innlærings effekt enn negativ feedback og bestrafning. Positiv feedback er for eksempel ord og kroppsspråk som viser at utøveren presterer bra. Denne type feedback skal gis når utøveren virkelig fortjener ros, og ikke når som helst; (2) detaljert feedback; dette er feedback der treneren ikke bare beskriver utfallet eller generelle handlinger, men også gir informasjon om hvordan man kan korrigere eller forbedre handlingen. DIF mener at denne type feedback skal være begrenset (spesielt tidlig i innlæringsfasen) siden det kan være negativ for innlæring av teknikker (motorisk læring) å fokusere på hvordan utførelsen og bevegelsen skal gjøres. Den siste type av feedback er; (3) spørsmål som metode; en trener i DIF skal arbeide med spørsmål til utøverne for å få de til å tenke selv og finne egne løsninger. DIF mener at denne type feedback er kanskje den mest effektive metoden for langsiktig innlæring, spesielt ved teknisk innlæring og spilleforståelse.

Ut i fra dette gir DIF fem tips i sin spillerutviklingsplan til trenere for å følge sine utøvere fra å være unge noviser til elitespillere: (1) Ikke gi feedback hele tiden, spesielt ikke når de er nybegynnere; (2) gi gradvis mindre og mindre feedback når utøveren blir mer stabil i sin prestasjon; (3) etter et antall mindre vellykkede forsøk skal man gi korrigerende feedback i kombinasjon med positiv feedback når utøveren lykkes; (4) oppsummer for utøveren etter noen forsøk og fokuser på utfallet av utøverens prestasjon; (5) la etter hvert de mer erfarne utøverne spørre seg selv om når de vil ha feedback gjennom å lære dem betydningen av den indre feedbacken og hvordan de kan reflektere selv med støtte fra treneren.

I DIF er trenerens rolle å, så mye som mulig, stimulere utøveren til å søke egne løsninger ut i fra sitt eget kunnskapsnivå og arbeide med utøveren individuelt. Dette vil si at generelle

instruksjoner til gruppen som for eksempel: ”bedre trykk i pasningene”, ”konsentrasjon i mottakene” eller ”tenk på tilslaget” ikke blir anbefalt av DIF for å maksimere læringen. DIF vil heller at treneren skal jobbe med å gi individuell feedback til hver utøver i form av spørsmål og dialog der utøveren selv får arbeide med å finne forslag til løsninger.

Akademisjefen uttrykker dette gjennom et eksempel:

”Jeg tror på at, når man jobber på feltet, å tipse dem, kan også være en diskusjon, om løsninger. Åpne spørsmål. ’Hva skjer om du tar i mot ballen utsiden av høyrefoten når Anders kommer derifra?’. ’Hva kan du gjøre når han kommer mot deg?’. ’Ja da kan jeg gjøre sånn’. ’Å, hvordan da?’. ’Vis’. Og neste gang det her skjer, så har han fått noen referanser”, akademisjefen.

Feedbacken i DIF sørger for at utøverne lærer mest implisitt (Masters, 2000). Det er lite fokus på å verbalisere tekniske ferdigheter og å instruere utøverne i teknikk. Utøverne skal utforske ferdighetene på egenhånd, og kunnskapen de tilegner seg blir derfor i stor grad det vi kaller taus kunnskap (Ronglan, 2008). Treneren skal bruke minimalt med feedback i form av instruksjon og demonstrasjon, og skal heller bruke spørsmål og positiv feedback. Utøverne skal også aktivt oppmuntres til å hjelpe hverandre og utvikle seg sammen, og trenerens aktive kontroll over utøveren skal oppleves som liten.

4.2 DIF’s spillerutvikling: praksis

I denne delen vil jeg presentere de resultatene som sier noe om DIF’s praksis av spillerutvikling på feltet. Resultatene som ligger til grunn for denne delen er intervjuer av trenere og mine observasjoner av treninger på treningsfeltet.

4.2.1 Talentbegrep

Gjennom mine intervjuer med trenerne i DIF var det tydelig at de ser på talent som noe trenbart og kun delvis medfødt, og at det er vanskelig å predikere hvem som blir best til slutt. Dette er i tråd med det Baker (2012) og Vaeyens et al (2009) mener om talenter i idretten. På spørsmål om hva trener 1 la i begrepet talent, svarte han følgende:

”Talent for meg det er noen, jeg sier nesten aldri ordet talent, men. Talent for meg er absolutt ikke noe som er medfødt. Talent for meg er noen som har kjørt litt ekstra, trent litt mer enn i de andre, mer målrettet, mer ambisiøst, og blitt litt bedre... Det er ikke så viktig for meg å vite hvem som er best akkurat nå når de er så små. Talent er ikke noe medfødt, men det er hardt arbeid”, trener 1.

Også trener 2 hadde en klar mening om hva ordet talent betydde for han:

”For meg betyr det ingenting egentlig. Et talent eller ikke, det er klart det finnes visse genetiske utgangspunkt som gjør at du har visse forutsetninger, at du for eksempel er veldig rask, det kan være en fordel å være rask i fotball, og da finnes det kanskje noe form for talent i at man er rask. Men det det handler om for meg er å trene mye fotball, at man syntes fotball er det morsomste som finnes, at man spiller fotball med venner på fritiden, har en høy grad av tilstedeværelse på trening, at man er nysgjerrig og ønsker å utvikle seg selv og bli bedre, at man sammenligner seg selv med seg selv og alltid gjør sitt beste, det er for meg en form for talent. De som har de delene tror jeg har størst forutsetninger for å nå langt”, trener 2.

På oppfølgingsspørsmål om hva som er viktig for å bli en toppspiller, svarer trener 2 følgende:

”Først og fremst mye trening, og hvilken type trening kan være forskjellig, det finnes ulike veier. Noen holder på med mange idretter og lykkes den veien, noen spille bare fotball, noen er tidlig spesialisert. Men fotball som den største interessen og at man leker fotball fra tidlig alder, det tror jeg er grunnen for at man kan nå langt. Det viktigste er informasjonsprosessen, at det går fort i hjernen, at jeg oppfatter, vurderer, beslutter og handler, hele tiden gjør de delene, og det er det som kommer til å være avgjørende. Det kan trenes”, trener 2.

4.2.2 Treningsorganisering

Grunnlaget i treningen til akademiet er spilllike øvelser, men det kan også forekomme isolerte øvelser for de utøverne som ikke mestrer alle de fotballtekniske ferdighetene. Trener 1 mener at den åpne spilllike treningen er mer sentral enn den lukkede isolerte treningen:

”Jeg vil ha en tankegang der spillet er sentrum. Og alle deler, som fysikk og teknikk, forsøker jeg å få inn i spillet. Det kan for eksempel være en trening der vi trener på, bare som et eksempel, spillvending. Så kanskje går vi inn å stiller spørsmål om teknikk i ulike situasjoner, for å få med dette også. Det kan også være at vi spør om fysikk i for eksempel en takling, hvordan man skal bruke kroppen. Så for meg står spillet i sentrum, og det å spille mye er det som kommer til å gjøre dem gode tror jeg”, trener 1.

Det er tydelig at treneren ønsker at treningen skal bestå av mest mulig *playing form* (Ford et al. 2010) og at det skal være minst mulig isolert teknisk trening. Denne type trening og mer spillsentrerte TGFU-modeller kan gi høyere aktivitet og bedre utvikling av spilleforståelse. Treningen skal også fokusere på persepsjon og besluttningssevne. På spørsmål om hva en utøver i DIF skal lære svarer trener 1 følgende:

”Jeg opplever at alle kan lære seg ulike teknikker, men alle kan ikke lære seg å oppfatte en situasjon, vurdere en situasjon, og ta en beslutning i hver spesifikk situasjon. Så vi forsøker å lære dem å ta riktige beslutninger på fotballbanen”, trener 1.

Under alle treningsøktene som ble observert besto mesteparten av treningen av åpne spilløvelser eller småspill. Under en av øktene med et av de eldre lagene hadde de kun to øvelser (etter ca 20 minutters oppvarming) under hele treningen, og begge øvelsene var åpne spilløvelser. I den første øvelsen spilte de fire (forsvarspillere) mot seks (angrepsspillere) på halv bane. Etter denne spillsekvensen, ble utøverne delt inn i nye lag og skulle spille åtte mot seks (der to av spillerne alltid var angrepsspillere, så angrepet alltid var i overtall). Under disse to øvelsene tilrettelegger treneren situasjonen med *forenkling* og *forsterkning* (Martens, 2004). Treneren ønsket fokus på angrepsspillet (finne rom i midten av banen og deretter rakst finne rom og spile ballen inn foran mål) og konstruerte øvelsene slik at angrepslaget var i overtall (først seks mot fire, deretter åtte mot seks). Gjennom å gjøre spillsituasjonen mer overskuelig for utøverne kan de enklere lære seg å se ledige rom, utnytte bredde og dybde, og forstå hvilken betydning ulike løp og bevegelser kan ha for situasjonsutviklingen (Ronglan, 2008). Trener 1 svarer følgende på hvordan de jobber for at en utøver skal forstå spillet:

”Fremfor alt gjennom spill. Gjennom mange timer i ulike spillvarianter. Også forsøker vi å være tydelige på hva som er oppgaven, hva vi vil oppnå og hvorfor osv, og noen ganger ikke så tydelige. Men fremfor alt gjennom spillet. For å forstå spillet så må du spille mye. Og der kommer en grad av refleksjon inn hos hver enkelt spiller, slik at de funderer over hva vi kan gjøre i de ulike situasjonene”, trener 1.

Oppvarmingen i treningsøktene var preget av at utøverne fikk mye ansvar og fikk være med å bestemme. Trenerne var enten passive eller stilte utøverne spørsmål. Trenerne var også veldig positive og brukte mye humor, noe som gjorde at starten på treningen ble morsom og fin for utøverne. Det var likevel fokus på å gjøre øvelsene ordentlig og å blir klar til den kommende aktiviteten i treningen. Oppvarmingen varte i mellom 15 og 20 minutter, og utøverne fikk ofte komme med forslag til øvelser og hvor mange repetisjoner de skulle gjøre av hver øvelse. Under en av øktene hadde de tre firkanter med 'lillebror i midten', og plutselig ropte treneren 'stopp' og en av utøverne fikk velge en styrkeøvelse, før de fortsatte med 'lillebror i midten'. Og slik fortsatte det med variasjon mellom styrkeøvelser (som utøverne var med på å bestemme) og 'lillebror i midten'.

Under en annen trening med et av de yngre lagene fikk utøverne selv ansvaret for oppvarmingen. De fikk tilgang til utstyr (kjegler, baller og vester), og måtte selv organisere øvelser uten hjelp fra trenerne. Utøverne organiserte ulike småspilløvelser og styrkeøvelser, og trenere sa ingenting før oppvarmingen var ferdig etter ca 15 minutter. Det kan her tyde på at treneren har en utøversentrert tilnærming til coaching (Hubbal & Roberston, 2004). Oppvarmingen er utøverstyrt, og utøverne får ta egne valg og må ta mer ansvar for sin egen læringsprosess. Dette kan føre til at utøverne opplever læringen som mer meningsfull.

4.2.3 Pedagogisk modell og coaching/feedback

Før hver trening hadde treningsgruppene en samling i garderoben, eller på banen, der de gikk gjennom dagens mål og snakket og diskuterte rundt ulike temaer. Det var tydelig at trenerne ønsket at målet for økten skulle være tydelig og at alle utøverne skulle vite hva de skulle ha fokus på under treningen. Denne samlingen før treningen var preget av en lett og glad stemning, der både trenere og utøvere fikk oppmerksomhet når de tok ordet. Samlingen var også preget av konsentrasjon og fokus. Hvis en av utøverne pratet, fikk han de andre utøverne

sin fulle oppmerksomhet. Det virket heller ikke som om noen av utøverne var redde eller engstelige for å svare eller si deres mening.

Under samlingen før hver trening var trenerne opptatt av at utøverne skulle komme med sine egen tanker rundt fokusområdene og at de skulle reflektere rundt dagens tema. Hvis en utøver kom med et svar på et spørsmål, kom det ofte et nytt spørsmål (for eksempel 'hva mente du nå?' eller 'bra, men i hvilken situasjon er det viktig?') fra en av trenerne, noe som gjorde at alle utøverne måtte reflektere og tenke rundt det de sa og mente. Trener 1 svarte følgende på hvordan de ønsker å skape refleksjon:

"Fremfor alt gjennom spørsmål og gjennom utfordringer. Det begynner med at vi stiller dem spørsmål og deretter blir det mer og mer at vi utfordrer dem til å finne ut av ting på egen hånd", trener 1.

Også treningsøktene ble ofte avbrutt av samlinger (enten alle sammen i en gruppe, eller forsvarslaget i en gruppe og angrepslaget i en annen gruppe) der trenerne stilte spørsmål som omhandlet fokusområdene og målet med trainingen. Dette kunne for eksempel være 'hvordan kan vi være mer kreative?' eller 'hvordan kan vi løse den situasjonen?'). Under disse samlingene ble det diskutert og utøverne måtte finne svar på egenhånd. Når samlingen var slutt repeterte ofte treneren målet med trainingen og oppsummerte diskusjonen med nøkkelord. Slike nøkkelord kan gi en bedre inngang til å fokusere på bestemte aspekter ved situasjonen, og nøkkelordene kan også brukes for å rette oppmerksomheten mot sentrale forhold uten at de virker detaljstyrende på utførelsen (Ronglan, 2008).

Under treningsøktene var det ingen negativ feedback, men feedbacken var enten positiv (for eksempel 'bra', 'bra mottak', 'bra pasning', 'bra vurdert' osv.) eller gitt som spørsmål. Trener 2 er tydelig på hva slag type feedback han ønsker å bruke:

"Jeg vil jo jobbe med positiv forsterkning som den fremste metoden, og at den skal være så spesifikk som mulig ut i fra det temaet eller ut i fra den adferden som jeg ser. Og i blant forsøker jeg å stille spørsmål rett ut 'hvem presser?' Så det er den metoden, ut ifra feedbacken, som jeg vil jobbe med når det gjelder ting som skjer i spillet. Også finnes feedback der vi bryter og stiller spørsmål, og du kommer med et svar, og jeg

forsøker å oppmuntre ditt svar så du føler en viss kompetanse og vi kan fortsette”,
trener 2.

På spørsmål om feedbacken skal være individuell eller til hele gruppen, svarer trener 1 følgende:

”I noen tilfeller, for eksempel vi kaller noe arbeidsinnsats, det er når man har jobbet hardt, og da kan vi for eksempel si ’veldig bra det røde laget, dere hadde veldig bra arbeidsinnsats, veldig bra fortsett med det’. Altså enkle greier. Men når det blir mer spesifikt så forsøker jeg alltid å holde den individuell, om det går. Det kan for eksempel være ’bra mottak Nils’ ... Så jeg forsøker å holde feedbacken individuell”,
trener 1.

Etter treningsøktene ble utøverne samlet i garderoben, eller på banen, for å snakke og reflektere rundt dagens økt og målet med treningen. Denne samlingen ble, i lik linje med samlingen før trening, preget av lite alvor (der ingen svar eller meninger var feil), men samtidig høyt konsentrasjonsnivå og fokus. Etter en av treningene med et av de yngre lagene startet treneren med å si ’herlig gutter, refleksjon om dagens trening’. Alle utøverne fikk lov til å si hva de syntes om sin egen innsats (for eksempel ’jeg var spillbar, og hadde bra balltempo’), og treneren spurte oppfølgingsspørsmål (for eksempel ’hvordan vet du det?’ eller ’hvordan oppdaget du at du hadde det?’). Utøverne fikk skryt (for eksempel ’bra refleksjon’) av treneren når de klarte å reflektere og svare på oppfølgingsspørsmålene. Til slutt oppsummerte treneren og sa hva han selv syntes om økten.

Etter en av treningene med et av de eldre lagene spurte treneren om hva de syntes om dagens trening og gårsdagens trening. Utøverne svarte mens de tøyte, og treneren kom med oppfølgingsspørsmål som for eksempel ’hva har vi gjort?’, ’hva har blitt bedre?’ og ’hva gjorde vi for å oppnå målet med treningen?’ For å utvikle ferdigheter i idrett blir refleksjon sett på som en sentral del av læringen (Ronglan, 2008), og forskning (Toering, Elferink-Gemser, Jordet & Visscher, 2009) har vist at utøverens refleksjon og anstrengelse har høy korrelasjon med høyt prestasjonsnivå. På spørsmål om hvor viktig refleksjon er, svarte trener 2 følgende:

”Jeg syntes den er veldig viktig. Det er der det skapes en bevissthet over hva de selv gjør, og at de får tenke og fundere. For hvis vi har et spørsmål etter en trening der vi skal oppsummere, og de bare sier noe, ’hvordan syntes dere at det gikk?’ Et vanlig spørsmål. Kanskje noen sier; ’nei det gikk ikke bra’. ’Ok, hvorfor gikk det ikke bra?’ Og da kanskje de bare slenger ut; ’nei, vi var ikke på tærne’. Og da har de ikke tenkt etter. De har tenkt, men det er bare de første som dukker opp i hodet, en klisjé. Det er bare noe de sier fordi de føler det, men de vet ikke hva det betyr. Ved de tilfellene syntes jeg det er viktig å forsøke å bryte ned det de sier til at de forklarer hva som egentlig skjedde og hva det var vi gjorde ... Men forsøke å gjøre dem bevisste, for det tror jeg kommer til å påvirke deres prestasjon på banen, at de tenker etter over situasjonene og at det blir mer detaljer i situasjonene, og at de virkelig funderer over hva det var vi gjorde”, trener 2.

At trenerne bruker mye spørsmål og positiv feedback er i kontrast med det Partington & Cushion (2013) fant i sin studie av feedback hos trenere. De fant nemlig at trenere brukte mest instruksjon uavhengig av treningsform (playing form eller training form). Trenerne i deres studie ønsket også å bruke spørsmål som metode for å utvikle spillforståelse og kunnskap hos utøveren. Deres studie viste altså at trenerne hadde lav selvbevissthet om type feedback de brukte under trening. Dette vil jeg ikke si er tilfelle i DIF.

4.3 Forholdet mellom intensjon og praksis

Gjennom mine intervjuer med trenerne i DIF følte jeg at de hadde de samme tankene rundt spillerutvikling og hvordan de ønsket å drive læring som akademisjefen og det som stod i spillerutviklingsplanen. Jeg følte at alle informantene satt med den kunnskapen som skulle til for å drive spillerutvikling på den måten som DIF ønsker å drive spillerutvikling. Mange av tankene til informantene var like om de temaene som ble tatt opp, og de stemte godt overens med de som stod i spillerutviklingsplanen. Men det fantes også noen områder der trenerne var kritiske til det som stod i spillerutviklingsplanen. I spilleutviklingsplanen står det at DIF ønsker å utvikle kreative og tekniske spillere med god spilleforståelse. Trener 1 mente at den setningen ga liten mening:

”Jeg ville tatt bort de ordene. For når man prater om å være kreativ, så har jeg en oppfatning om hva kreativ er, og du har en oppfatning av hva kreativ er... Og den

tekniske biten blir også vanskelig å sette ord på... Jeg tror det må defineres klarere, hva er en teknisk spiller? Hva er en kreativ spiller? Og hva er god spillforståelse? Det må utdypes i vår egen spillerutviklingsplan for at alle som kommer inn, om det for eksempel kommer en ny trener inn i klubben, så skal han kunne få spillerutviklingsplanen og lese den, forstå den og kunne den med en gang, eller i hvert fall forstå den”, trener 1.

Også trener 2 var uenig i formuleringen i spillerutviklingsplanen:

”For det første så syntes jeg at de tre ordene er tre ord som sier ingenting. De betyr ingenting, eller de betyr noe, men de betyr noe for meg og noe for deg. Hva er teknikk? Hva er spillforståelse?”, trener 2.

Bortsett fra disse tre ordene i spillerutviklingsplanen var trenerne enige i egen praksis og det som stod i spillerutviklingsplanen. DIF sier at de ønsker frihet og autonomi i treningen av komplekse motoriske ferdigheter og spilleforståelse. Dette kom til syne blant annet i økten der utøverne selv sto for oppvarmingen, og det kom til syne gjennom at trenerne ikke var opptatt av å instruere eller vise tekniske ferdigheter og gi løsninger på situasjoner i spillet. Trenerne brukte heller spørsmål og spurte utøverne hva de kunne gjøre i de ulike situasjonene.

Under en av øktene skulle de jobbe videre med det temaet de hadde jobbet med tidligere i uken; vendinger, men de skulle også legge til avslutninger. Etter oppvarmingen ble utøverne delt inn i to lag og de skulle spille åtte mot fem på en banehalvdel (uten mål). Under øvelsen stoppet treneren spillet og spurte utøverne hva som skjedde i situasjonen. Han spurte om hvorfor de valgte å vende spillet og hvordan utøveren hadde oppdaget at han kunne vende spillet. På den måten måtte utøverne selv reflektere over hva som hadde skjedd og hvorfor det som skjedde, skjedde. Utøverne fikk også gjennom situasjonen et eksempel der utøveren som hadde vendt spillet måtte finne (i samarbeid med de andre utøverne) kjennetegn ved situasjonen som tilsa at det gikk eller kunne være lurt å vende spillet. Etter litt mer spill stoppet treneren spillet igjen og spurte om utøverne kunne finne et problem ved situasjonen. Treneren spurte utøverne hva som skjedde hvis de vendte spillet i situasjonen. Utøverne kom frem til at de sto oppå hverandre og ikke utnyttet bredden og dybden i banen. Utøverne flyttet på seg og treneren spurte om det var lettere å vende spillet nå og hvorfor.

DIF sier at de ønsker å bruke EDL som læringsmetode. Som skrevet tidligere er EDL utviklet for å forberede utøverne på DL. Under EDL får utøverne mer forkunnskap om temaet som skal gjennomgås, og læringen blir også stykket opp i mindre deler slik at man sørger for at alle utøverne henger med på læringen og forstår sammenhengen (Marzano, 2011). Under en av treningsøktene med et av de yngre lagene ble det i garderoben før trening gått gjennom offsideregelen. Laget skulle spille sin første kamp med offside til helgen, og treneren hadde bestemt at de skulle gå gjennom hva offside var. Treneren la ut ni kjepler på gulvet i en 3-4-1 formasjon og spurte utøverne om noen kunne forklare hva offside var. En av utøverne forklarte og brukte kjeplene for å vise. Treneren ga ros til utøveren og spurte om de hadde noen flere spørsmål angående offsideregelen. Utøverne spurte spørsmål og til slutt oppsummerte treneren i korte trekk når det var offside og når det ikke var offside. Treneren oppsummerte for eksempel med at det ikke var offside på egen banehalvdel og ikke på innkast. Målet med treningen var ikke at de skulle jobbe med offside, men mot slutten av treningen skulle de spille på et mål med offside. Dette er et eksempel der trenerne gir utøveren den forkunnskapen (hva er offside) som behøves for å løse oppgaven senere i økten (spille med offside). Uten forkunnskapen kunne lett spillsekvensen blitt kaotisk og utøverne ville fått lite utbytte av treningen.

Trenerne bruker også en annen teknikk som kjennetegner EDL; nemlig at de stykker opp læringen i mindre deler for å sørge for at alle henger med og forstår sammenhengene. Dette gjør de gjennom å stoppe treningene og samle utøverne og spørre dem spørsmål og minne dem på målet med treningen. Det var tydelig at trenerne ønsket at utøverne selv skulle komme frem til svarene, men at de også ble hjulpet av trenerne gjennom de riktige spørsmålene på veien. Det var også tydelig at trenerne brukte mye positiv feedback (for eksempel: 'bra forsvar', 'bra spillbarhet', 'bra balltempo', 'bra at du forsøker å slå ballen fremover', 'bra innsats' og 'bra angrep gutter'). Det var ingen negativ feedback på treningene som ble observert, men det var mange spørsmål (både til gruppen og til individer) og masse positiv feedback.

Også under økten der utøverne skulle jobbe med vendinger ble det eksemplifisert at de deler opp læringen i mindre deler for å sørge for at alle henger med og forstår sammenhengene. Etter at de hadde spilt åtte mot fem på en banehalvdel, skulle de også legge til mål og avslutninger. Treneren sa til utøverne at de nå skulle koble sammen oppspillfasen (vendinger) med avslutningsfasen, og at de skulle vende spillet for å komme seg gjennom og lage mål. På

denne måten delte treneren opp økten i to deler; en del der de trente på å vende spillet, og en del der de brukte vendingene for å skape målsjanser og avsutninger på mål. Dette kan sørge for at flere av utøverne lærer og får med seg sammenhengene (Marzano, 2011).

Utgangspunktet for treningene og øvelsene i akademiet til DIF er kampsituasjoner, og treningen skal være organisert slik at den stimulerer beslutningsevne, ettertanke og spilleforståelse. Det var tydelig at øktene som ble observert i stor grad inneholdt åpne spilllike øvelser der utøvernes beslutningsevne ble stimulert. Under oppvarmingen var det ofte 'lillebror i midten' varianter der utøverne ble utfordret både teknisk og taktisk, samtidig som de måtte bruke sin egen spillforståelse for å løse oppgaven. Etter oppvarmingen var det som regel større spilllike øvelser der utøverne ble utfordret teknisk og taktisk og guidet til læring gjennom spørsmål fra trenerne.

Treningene som ble observert samsvarte derfor i stor grad med hva spillerutviklingsplanen og informantene sa skulle kjennetegne spillerutviklingsarbeidet i DIF. Treningene var i stor grad organisert med åpne øvelser som lignet kampsituasjoner som inkluderte spilleforståelse og tekniske, taktiske, fysiske og psykologiske ferdigheter. Organiseringen av treningen og samlingene før, under og etter treningen gjorde at utøverne fikk stimulert sin beslutningsevne, ettertanke og spilleforståelse gjennom EDL som læringsmetode med spørsmål fra trenerne, oppstykket læring, og positiv feedback. Utøverne hadde stor innflytelse i sin egen utvikling gjennom at de kunne påvirke treningen og øvelsene og bli involvert feedback gjennom spørsmål. Mitt inntrykk var at den langsiktige utviklingen skulle skje gjennom at utøverne fikk et stort ansvar for å lede sin egen utvikling i samarbeid med treneren, og trenerens aktive kontroll over utøveren opplevdes som liten. Trenerne brukte også veldig lite feedback i form av instruksjon og demonstrasjon, men brukte heller spørsmål og positiv feedback.

I hvilken grad treningsaktiviteten i spillerutviklingsarbeidet i DIF ligner mest på deliberate practice (Ericsson, 1996; 2005, Ericsson & Lehmann, 1996; Ericsson et al. 1993) eller deliberate play (Côté et al., 2003; 2007; 2009) kan diskuteres. Som nevnt tidligere kan deliberate practice også organiseres som en lagaktivitet og være gøy for de som deltar (Helsen, Starkes & Hodges, 1998; Lund, Musaeus & Krogh Christensen, 2013). Mye av aktiviteten i DIF ligner på deiberate practice ved at den er målrettet gjennom tydelige læringsmål for øktene, strukturert gjennom at den er planlagt og ledet av trenere, og spesifikk gjennom at de trener på fotballferdigheter som relevant for kampaktivitet. Treningen krever

også kognitiv innsats gjennom at DIF ønsker å påvirke og stimulere beslutningsevne, ettertanke og spilleforståelse med EDL som læringsmetode, noe som innebærer at utøverne blir stilt krav til og må finne løsninger på problemer på egenhånd og i samarbeid med de andre utøverne og treneren. Treningen krever også fysisk innsats gjennom at den stiller fysiske krav til utøverne.

På den andre siden ligner også treningen som ble observert på deliberate play. Noe av treningen var det utøveren selv som organiserte (for eksempel oppvarmingen i den ene økten), og utøverne fikk være med å bestemme både øvelser og varigheten på øvelsene. Trenerne i DIF bruker også mye positiv feedback som gir mye glede, og de opptatt av at utøveren skal ha en indre motivasjon. Dette kan gjøre at treningsaktiviteten ligner på deliberate play. På spørsmål om hva som skal til for å bli en elitespiller, svarer trener 1 følgende:

”Indre motivasjon, det er det absolutt viktigste for meg, og det forsøker jeg å skape i mitt miljø som fotballtrener rundt laget... Og nummer to: antall timer. Fotballspillere kan se veldig forskjellige ut, det er der jeg igjen mener at det medfødte ikke spiller noen stor rolle. Det spiller ingen rolle om du er lang, kort, rask eller treg, du kan likevel ha en sjanse om du har en høy indre motivasjon og legger ned mange timer. Men ikke bare mange timer, men en form for målbevisst trening, men dette henger vel litt sammen med den indre motivasjonen... Men lek er også viktig, de må leke også... men de kan gjøre det i en slags 'spontanfotball', der de går ut på en bane hjemme og spiller fire mot fire eller ti mot ti, men samtidig så foregår det noe oppi hodet deres der de legger en slags plan for treningen”, trener 1.

På oppfølgingsspørsmål om informanten dermed bruker både deliberate practice og deliberate play i sin virksomhet svarer informanten at han bruker begge deler, men fremfor alt deliberate play. Dette er også det inntrykket jeg sitter igjen med etter å ha observert treningene i akademiet til DIF. Det er nok en blanding av både deliberate practice og deliberate play, og det virker også som om trenerne er ganske beviste på at de ønsker en blanding for å fremme utviklingen hos sine utøvere.

Som tidligere forskning har vist er det viktig at akademiet sikrer at filosofi, mål og daglig praksis henger sammen (Martindale et al. 2007) og at det er en sterk og sammenhengene organisasjonskultur (Henriksen et al. 2011; 2014). Akademisjefen oppsummerer det fint:

”Og jeg syntes at man må ha retningslinjer og prinsipper som man forsøker å følge. Og det er jo den planen. For ellers så vet ingen hva man skal gjøre. Og har man ikke retningslinjer og prinsipper, da kan man ikke vurdere saker og ting, da kan man ikke gjøre veien bedre for man vet ikke hvilket utgangspunkt man hadde”, akademisjefen.

Trener 2 mener at følgende skal kjennetegne en spiller som har vært i akademiet i DIF:

”Det jeg vil skal kjennetegne en spiller fra Djurgården hvis han forlater dette akademiet er at han alltid gjør sitt beste, er nysgjerrig og drevet av å utvikle seg selv ... man skal beherske spillet fotball ut ifra alle aspektene som det innebærer, men i grunnen ligger motivasjonen og drivkraften til å ville bli bedre hele tiden”, trener 2.

Det var også liten forskjell i treningsorganisering og coaching/feedback mellom de eldre og yngre gruppene. Både de eldre og de yngre hadde i stor grad samme type trening og samme type coaching/feedback. Dette er i kontrast med det Partington, Cushion & Harvey (2014) fant i sin studie. Deres studie viste at trenere som trente yngre utøvere brukte mer instruksjon og mer isolert teknikktraining (training form) i forhold til trenerne som trente eldre utøvere som brukte mer spørsmål som metode og mer spilllike øvelser (playing form).

4.4 Metodevalg og studiens begrensninger

Det er styrker og svakheter ved metodevalget. Kvalitative metoder egner seg godt til å få informasjon om erfaringer, opplevelser, meninger og synspunkter. Det finnes mange fordeler ved å gjennomføre intervju som en del av datainnsamlingsmetoden, og det finnes også noen ulemper. En av fordelene ved intervju er at forskeren får møte intervjupersonen ansikt til ansikt. Gjennom at forskeren får møte intervjupersonen kan han stille oppfølgingsspørsmål og gå i dybden når dette er nødvendig. Ved hjelp av oppfølgingsspørsmål vil man unngå misforståelser og man kan hente ut en mer utfyllende forklaring fra intervjupersonen. Det er også et lavere frafall fra intervjuer enn fra for eksempel spørreundersøkelser. Intervjupersonene vil under et intervju få møte forskeren personlig og man vil også få et mer personlig forhold til forsker og forskningen (Larsen, 2007).

Ulempene ved intervju som datainnsamlingsmetode er at det kan bli fremstilt og opplevd som et maktforhold mellom intervjuer og intervjuperson. Hvis man ikke er bevisst over den rollen man har som intervjuer kan intervjupersonen oppfatte intervjuet som en enveisdialog som gir utspørring i bare en retning. En annen ulempe er at data fra intervjuer kan ta tid å transkribere og være krevende å analysere. Det vil også være vanskeligere å generalisere data fra kvalitativ forskning i forhold til data fra kvantitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2009). Når man intervjuer en person kan man heller ikke vite om det som blir fortalt er sant. Ved spørreundersøkelser, der man er anonym, kan det være lettere å være ærlig i forhold til en intervjusituasjon. Under et intervju kan det oppstå en intervju effekt, der intervjupersonen svarer det han eller hun tror forskeren vil høre. Slik data og informasjon vil være verdiløs (Larsen, 2007).

En annen ulempe ved intervjuene som ble gjennomført i denne studien var at intervjupersonene var fra Sverige og svarene ble derfor formulert på svensk. Jeg var veldig nøye på å snakke lagsomt og stoppe og spørre om det var noen ord eller uttrykk jeg eller intervjupersonen ikke forstod underveis i intervjuet. Likevel opplevde jeg veldig få språkbarrierer og intervjuene fløt bra selv om vi snakket to forskjellige språk. Norsk og svensk er tross alt ikke så forskjellig, og jeg føler vi forstod hverandre meget bra. Også under observasjonen var det veldig få språkproblemer. Jeg kunne også intervjuet flere informanter, men jeg føler jeg fikk nok informasjon til å svare på studiens problemstilling. Det kunne også vært spennende å drøfte forskningsspørsmålene i fokusgrupper med flere trenere tilstede, men av praktiske årsaker valgte jeg enkeltintervjuer.

Det finnes mange fordeler med observasjon som metode. En av fordelene er at observasjon øker muligheten for å oppdage sammenhenger, og det øker også muligheten for å være åpen og induktiv. Man kan også oppdage viktige momenter som ikke kommer frem under intervju eller skriftlige rapporteringer fra deltakerne i studien, og man kan oppdage viktige relasjoner som deltakerne ikke tidligere har tenkt på eller ser på som naturlige. Man får også personlig kunnskap og direkte erfaring om temaene i studien gjennom å være en del av fenomenene som studeres (Hassmén & Hassmén, 2008).

En av svakhetene ved observasjon er at observasjonen (hvis det ikke blir gjort opptak av observasjonen) kun sees gjennom observatørens øyne. Dette medfører at slutningene som blir trukket blir subjektive og kun forskerens egen erfaring og opplevelse av fenomenet og blir

grunnlag for analyse (DeWalt & DeWalt, 2011). Forskerens nærvær kan også påvirke deltakerne i studien, og man vet aldri om de situasjonene som observert er naturlige eller har blitt påvirket i en eller annen retning. En annen svakhet ved observasjon er hvis observasjonen er tidsbegrenset og foregår over en relativt kort periode. Da kan man ikke vite med sikkerhet at observasjonen som forskeren har gjort, og den subjektive opplevelsen som forskeren sitter igjen med, tegner det riktige bildet av virkeligheten (DeWalt & DeWalt, 2011). Undersøkelsen gir også begrenset informasjon siden jeg kun har observert seks treninger. Flere observasjoner kunne beriket informasjonen, men av praktiske og økonomiske årsaker valgte jeg å observere seks treninger.

5. Oppsummering

DIF mener det er umulig å vite hvordan mennesker utvikles i fremtiden og vil derfor tilby et sunt utviklingsmiljø der flest mulig kan utvikle seg. De strever etter å skape gode læringsmiljøer for utøverne i akademiet, og utnytte kunnskap og forskning for å sikre høy sannsynlighet for utvikling av utøverne. DIF ønsker å tilby en utviklingsarena der langsiktig utvikling er viktigere en kortsiktig fremgang og resultater.

Som en oppsummering kan man si at intensjonen i DIF er at treningen er åpne spillike øvelser som inkluderer tekniske ferdigheter, taktiske ferdigheter, spilleforståelse, fysiske ferdigheter og psykologiske ferdigheter. Treningen er organisert slik at den stimulerer beslutningsevne, ettertanke og spilleforståelse, og utøveren skal ha stor innflytelse i sin egen utvikling gjennom å bli mer og mer involvert i treningen, planlegging, feedback og lignende. Treningen skal også være konstruert slik at utøverne tar så mange som mulig beslutninger på egenhånd, og den langsiktige utviklingen skal skje gjennom et stort eget ansvar for å lede utviklingen i samarbeid med treneren.

Utgangspunktet i det de kaller ”Djurgårdsmodellen” er å arbeide med den pedagogiske modellen *enhanced discovery learning*. DIF ønsker også tydelige læringsmål og diskusjon og refleksjon rundt målene og treningen. DIF ønsker ikke en type coaching som er autoritær eller styrende og som bygger på demonstrasjoner, instruksjoner og detaljert feedback, men de vil heller at treneren skal jobbe med å gi individuell feedback til hver utøver i form av spørsmål og dialog der utøveren selv får arbeide med å finne forslag til løsninger. DIF mener at spørsmål som feedback kanskje er den mest effektive metoden for langsiktig innlæring, spesielt ved teknisk innlæring og spilleforståelse. Av alle typene feedback er positiv feedback den mest sentrale og veiledende feedbacken i DIF siden den har en sterke innlæringseffekt enn negativ feedback og bestrafning.

Trenernes talentbegrep stemte godt overens med det som både stod i spillerutviklingsplanen og det akademisjefen mente. Det er tydelig at DIF har et growth mindset (Dweck, 2006), og at tilnærmingen kan ligne på Côté (1999) sin *Developmental Model of Sport Participation* (DMSP).

Treningen som ble gjennomført i akademiet besto for det meste av *playing form* (Ford et al. 2010) og det var lite isolert teknisk trening. Denne type trening kan gi høyere aktivitet og bedre utvikling av spilleforståelse, akkurat slik DIF ønsker. Treningen fokuserte også i stor grad på persepsjon og beslutningsevne gjennom åpne spilløvelser. Treningen i DIF ligner nok mest på *deliberate play*, men det er nok likevel en blanding av både *deliberate practice* og *deliberate play*.

Trenerne i DIF brukte *enhanced discovery learning* (EDL) som læringsmetode gjennom å gi forkunnskap til utøverne, dele opp treningene i mindre deler for å sørge for at alle lærer og får med seg sammenhengene, og spørsmål som sørger for refleksjon. Utøverne hadde stor innflytelse i sin egen utvikling gjennom at de kunne påvirke treningen og øvelsene og bli involvert i feedback gjennom spørsmål. Den langsiktige utviklingen skulle skje gjennom at utøverne fikk et stort ansvar for å lede sin egen utvikling i samarbeid med treneren, og trenerens aktive kontroll over utøveren opplevdes som liten. Trenerne brukte også veldig lite feedback i form av instruksjon og demonstrasjon, men brukte heller spørsmål og positiv feedback.

5.1 Mine perspektiver på fremtidig forskning

Jeg har i denne studien undersøkt intensjon og praksis hos et akademi som selv mener de driver en praksis basert på forskning og teori. Jeg har analysert spillerutviklingsplanen, intervjuet nøkkelinformanter og observert treninger. Videre forskning kan sammenligne mine funn opp mot andre akademier og finne likheter og ulikheter ved intensjon og praksis innenfor andre skandinaviske talentutviklingsmiljøer i fotball. Man kan også sammenligne resultatene med andre internasjonale talentutviklingsmiljøer i fotball og andre idretter.

Det kreves også mer forskning på ulike talentutviklingsmiljøer i ulike idretter. Ved å skaffe mer informasjon om hvordan ulike idretter tilrettelegger for systematisk og effektiv talentutvikling kan man lære av hverandres styrker og svakheter. Kjennetegn på effektive talentutviklingsmiljøer i individuelle idretter og lagidretter krever mer forskning og sammenligning for å finne flere kjennetegn ved effektive talentutviklingsmiljøer. Flere studier må også undersøke effekten av miljøets og organisasjonens rolle i talentutvikling. På hvilken måte påvirker organisasjonens intensjon utvikling av talenter i ulike idretter.

Det er også gjort lite forskning på *discovery learning* og *enhanced discovery learning* i idrett. Effektene av denne type tilnærming krever en dypere gjennomgang av flere miljøer som representere denne formen for pedagogisk tilnærming. Det kreves mer forskning på hva utøvere lærer og erfarer på feltet og i hvilken grad ulike tilnærminger til læring påvirker utbytte av treningen og utviklingen av ferdigheter. Det kunne vært spennende å studere utøvernes syn på ulike tilnærminger til læring og deres opplevelse av ulike miljøer.

Referanser

- Abbot, A. & Collins, D. (2004). Eliminating the dichotomy between theory and practice in talent identification and development: considering the role of psychology. *Journal of Sports Science*, 22, 395-408.
- Alfieri, L., Brooks, P. J., Aldrich, N. J. & Tenebaum, H. R. (2011). Does Discovery-Based Instruction Enhance Learning? *Journal of Educational Psychology*, 103, 1-18.
- Andersen S. S. (2006). Aktiv informantintervjuing. *Norsk statsvitenskapelig tidsskrift*, 22, 278-298.
- Andersen, S. S., Bjørndal, C. T. & Ronglan, L. T. (2015). The ecology of talent development in the Nordic elite sport model. I: Andersen, S. S., Houlihan, B. & Ronglan, L. T. (Red.), *Managing Elite Sport Systems: Research and practice* (s. 49-66). New York: Routledge.
- Andersen, S. S. & Ronglan, L. T. (2012). Elite sports in Nordic countries: perspectives and challenges. I: Andersen, S. S. & Ronglan, L. T. (Red.), *Nordic Elite Sports: Same ambitions – different tracks* (s. 11-24). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Araújo, D., Fonseca, C., Davids, K., Garganta, J., Volossovitch, A., Brandao, R. & Krebs, R. (2010). The Role of Ecological Constraints on Expertise Development. *Talent Development and Excellence*, 3(1), 23-25.
- Bairner, A. (2010). What's Scandinavian about Scandinavian sport? *Sport in Society*, 13(4), 734-743.
- Baker, J. (2003). Early specialization in youth sport: A requirement for adult expertise? *High Ability Studies*, 14, 85-94.
- Baker, J. (2012). Do genes predict potential? Genetic factors and athletic success. I: J. Baker, S. Copley & J. Schorer (Red.), *Talent identification and development in sport: International perspectives* (s. 13-24). Oxon: Routledge.

- Baker, J. & Horton, S. (2004). A review of primary and secondary influences on sport expertise. *High Ability Studies*, 15(2), 211-228.
- Barab, S. A. & Plucker, J. A. (2002). Smart people or smart contexts? Cognition, ability, and talent development in an age of situated approaches to knowing and learning. *Educational Psychologist*, 37, 165-182.
- Bergo, A. (2002). *Ferdighetsutvikling i fotball: handlingsvalg og handling*. Oslo: Akilles Forlag.
- Bergsgard, N. A. & Norberg, J. R. (2010). Sports policy and politics – the Scandinavian way. *Sport in Society*, 13(4), 567-582.
- Bloom, B. S. (1985). *Developing talent in youth people*. New York: Ballantine.
- Brown, J. S., Collins. A. & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18, 32-42.
- Bruner, J. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31(1), 21-32.
- Bruner, M. W., Erickson, K., McFadden, K. & Côté, J. (2009). Tracing the origins of athlete development models in sport: a citation path analysis. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 2(1), 23-37.
- Carlson, R. (1988). *Vägen til landslaget (The road to the national team)*. Stockholm: Stockholm Institute of Education.
- Carlson, R. (1991). The socialization of elite tennis players: An analysis of the players' backgrounds and development. *Sociology of Sport Journal*, 5, 241-256.
- Côté, J. (1999). The influence of the family in the development of talent in sport. *The Sport Psychologist*, 13, 395-417.

- Côté, J., Baker, J. & Abernethy, B. (2003). From play to practice: A developmental framework for the acquisition of expertise in team sports. I: J. L. Starkes & K. A. Ericsson (Red.), *Expert performance in sports: Advances in research on sport expertise* (s. 89-113). Campaign: Human Kinetics.
- Côté, J., Baker, J. & Abernethy, B. (2007). Practice and play in the development of sport expertise. I: R. N. Singer, H. A. Hausenblas, & C. M. Janelle (Red.), *Handbook of sport psychology* (2nd ed.) (s. 184-202). New York: John Wiley and Sons.
- Côté, J. & Hay, J. (2002). Children's involvement in sport: A developmental perspective. I: J. M. Silva & D. E. Stevens (Eds.), *Psychological foundations of sport* (s. 484-502). Boston: Allyn & Bacon.
- Côté, J., Lidor, R. & Hackfort, D. (2009). To sample or to specialize? Seven postulates about youth sport activities that lead to continued participation and elite performance. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 7, 7-17.
- 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*, 30(15), 1631-1641.
- Davies, N. (2010). Player-Centered Coaching: Enhancing Player Game Sense. *Strategies: A Journal for Physical and Sports Educators*, 24(2), 24-28.
- De Bosscher, V., De Knop, P., Van Bottenburg, M. & Shibli, S. (2006). A conceptual framework for analysing sports policy factors leading to international sporting success. *European Sport Management Quarterly*, 6(2), 185-215.
- DeWalt, K. M. & DeWalt, B. R. (2011). *Participant Observation: a guide for fieldworkers*. Maryland: AltaMira Press.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.

- Ericsson, K. A. (1996). The role of deliberate practice in acquisition and maintenance of expert performance. *International Journal of Psychology*, 31, 46-61.
- Ericsson, K. A. (2005). The acquisition of expert performance in sport: How different types of deliberate practice cause improvements throughout the development of expert performance. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 27, 5-6.
- Ericsson, K. A. (2013). Training history, deliberate practice and elite sports performance: an analysis in response to Tucker and Collins review--What makes champions? *British Journal of Sports Medicine*, 47(9), 533-535.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T. & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100, 363-406.
- Ericsson, K. A. & Lehmann, A. C. (1996). Expert and exceptional performance: Evidence of maximal adaptation to task constraints. *Annual Review of Psychology*, 47, 273-305.
- Fallby, J., Johansson, R., Davidsson, T., Stoltz, V., Hedestig, E., Andersson, B. A. & Gonzalez, J. (2015). *Djurgårdens Fotbollsakademi: Spelar- och ledarutbildningsplan*.
- Ford, P. R., Yates, I. & Williams, A. M. (2010). An analysis of practice activities and instructional behaviours used by youth soccer coaches during practice: Exploring the link between science and application. *Journal of Sport Sciences*, 28, 483-495.
- Gagne, F. (1985). Giftedness and talent: A Reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29, 103-112.
- Galton, F. Sir. (1979). *Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences*. London: Julian Friedman Publishers. (Originalt publicert i 1869).
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Gobet, F. & Campitelli, G. (2007). The role of domain-specific practice, handedness, and starting age in chess. *Developmental Psychology*, 43, 159-172.
- Grimen, H. & Ingstad, B. (2013). Kvalitative forskningsopplegg. I: Laake, P., Olsen, B. R. & Benestad, H. B. (Red.), *Forskning i medisin og biofag* (s. 321-350). Oslo: Gyldendal.
- Gulbin, J., Weissensteiner, J., Oldenziel, K. & Gagné, F. (2013). Patters of performance development in elite athletes. *European Journal of Sport Science*, 13(6), 604-614.
- Hassmén, N. & Hassmén, P. (2008). *Idrottsvetenskapliga forskningsmetoder*. Stockholm: SISU Idrottsböcker.
- Haugaasen, M. & Jordet, G. (2012). Developing football expertise: a football-specific research review. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 5(2), 177-201.
- Helen, P., Allison, M. R., Corinne, A., Jennifer, A. F., Ludmila, Z. H. & Jacquelynne, S. E. (1999). Adolescents' commitment to developing talent: The role of peers in continuing motivation for sports and the arts. *Journal of Youth and Adolescence*, 28, 741-763.
- Helsen, W. F., Starkes, J. L. & Hodges, N. J. (1998). Team sport and the theory of deliberate practice. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20(1), 12.
- Henriksen, K. (2010). *The ecology of talent development in sport*. (PhD PhD), University of Southern Denmark, Odense.
- Henriksen, K., Larsen, C. H. & Christensen, M. K. (2014). Looking at success from its opposite pole: The case of a talent development golf environment in Denmark. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 12(2), 134-149.
- Hodges, N. J. & Franks, I. M. (2002). Modeling coaching practice: The role of instruction and demonstration. *Journal of Sport Sciences*, 20, 793-811.

- Hodges, N. J. & Starkes, J. L. (1996). Wrestling with the nature of expertise; a sport specific test of Ericsson, Krampe and Tesch-Roemer's (1993) theory of deliberate practice. *International Journal of Sport Psychology*, 27(4), 400-424.
- Holt, N. L. & Dunn, J. G. H. (2004). Toward a grounded theory of the psychological competencies and environmental conditions associated with soccer success. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16, 199-219.
- Howe, M. J. A., Davidson, J. W. & Sioboda, J. A. (1998). Innate talents: Reality or myth? *Behavioral and Brain Sciences*, 21, 399-442.
- 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), 38-43.
- Ibsen, B. & Seippel, Ø. (2010). Voluntary organized sport in Denmark and Norway. *Sport in Society*, 13(4), 593-610.
- Jiménez, I., Méndez, C. & Cleeremans, A. (1996). Comparing direct and indirect measures of sequence learning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 22, 948-969.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lofland, J., Snow, D., Anderson, L. & Lofland, L. H. (2006). *Analyzing Scial Settings. A Guide to Qualitative Observation and Analysis*. California: Wadsworth.

- Lund, O., Musaeus, P. & Krogh Christensen, M. (2013). Shared deliberate practice: a case study of elite handball team training. *Athlete Insight*, 5(2), 211-228.
- Martens, R. (2004). *Successful Coaching*. Human Kinetic.
- Martindale, R. J. J., Collins, D. & Abraham, A. (2007). Effective talent development: The elite coach perspective in UK sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19, 187-206.
- Martindale, R. J. J., Collins, D. & Daubney, J. (2005). Talent development: A guide for practice and research within sport. *Quest*, 57, 353-375.
- Marzano, R. J. (2011). Art & Science of Teaching/The Perils and Promises of Discovery Learning. *Educational Leadership*, 69(1), 86-87.
- Masters, R. S. W. (2000). Theoretical aspects of implicit learning in sports. *International Journal of Sport Psychology*, 31, 530-541.
- Mayer, R. (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction. *American Psychologist*, 59(1), 14-19.
- Norberg, J. R. & Sjöblom, P. (2012). The Swedish elite sport system – or the lack of it? I: Andersen, S. S. & Ronglan, L. T. (Red.), *Nordic Elite Sports: Same ambitions – different tracks* (s. 62-82). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Partington, M. & Cushion, C. (2013). An investigation of the practice activities and coaching behaviors of professional top-level youth soccer coaches. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 23, 374-382.
- Partington, M., Cushion, C. & Harvey, S. (2014). An investigation of the effects of athletes' age on the coaching behaviours of professional top-level youth soccer coaches. *Journal of Sport Sciences*, 32(5), 403-414.

- Philips, E., Davids, K., Renshaw, I. & Portus, M. (2010). Expert performance in sport and the dynamics of talent development. *Sports Medicine*, 40(4), 271-283.
- Raab, M., Masters, R. W., Maxwell, J., Arnold, A., Schlapkohl, N. & Poolton, J. (2009). Discovery learning in sports: Implicit or explicit processes? *International Journal of Sports & Exercise Physiology*, 7(4), 413-430.
- Rittle-Johnson, B. (2006). Promoting transfer: Effects of self-explanation and direct instruction. *Child Development*, 77, 1-15.
- Ronglan, L. T. (2008). *Lagspill, læring og ledelse – om lagspillemens didaktikk*. Oslo: Akilles.
- Ronglan, L. T. (2014). Elite sport i Scandinavian welfare states: legitimacy under pressure? *International Journal of Sport Policy and Politics*, 7(3), 1-19.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Schramm, W. (1971). *Notes on case studies of instructional media projects*. Working paper for the Academy for Educational Development, Washington DC.
- Scott, S. E. & Palincsar, A. S. (2009). Sociocultural theory. I: M. Anderman & L. H. Anderman (Red.), *Psychology in Classroom Learning: An Encyclopedia*. Farmington Hills, MI: Gale Group.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data. A Guide to the Principles of Qualitative Research*. London: Sage.
- Smeeton, N. (2010). Five Key Tips on Instruction. *Soccer Journal*, 51-52.
- Stambulova, N., Alfermann, D., Statler, T. & Côté, J. (2009). Career development and transitions of athletes: The ISSP position stand. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 7, 395-412.

- Stelter, R. (2002). *Coaching. Læring og utvikling*. København: Psykologisk Forlag AS.
- Sylwén, S. & Karlsson, O. (2008). *OS: historia & statistik*. Stockholm: Norstedts.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Toering, T. T., Elferink-Gemser, M. T., Jordet, G. & Visscher, C. (2009). Self-regulation and performance level of elite and non-elite youth soccer players. *Journal of sport sciences*, 27(14), 1509-1517.
- Tranckle, P. (2004). Understanding giftedness and talent in sport. *The Coach*, 21, 61-73.
- Tranckle, P. & Cushion, C. J. (2006). Rethinking giftedness and talent in sport. *Quest*, 58, 265-282.
- Tucker, R. & Collins, M. (2012). What makes champions? A review of the relative contribution of genes and training to sporting success. *British Journal of Sport Medicine*, 46, 555-561.
- Turner, A. P. & Mrtinek, T. J. (1999). An investigation into teaching games for understanding: effects on skill, knowledge, and game play. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 70(3), 286-296.
- Ungdom. (u.å). Hentet 27.mai 2016 fra <http://dif.se/u21-2/>
- Vaeyens, R., Gullich, A., Warr, C. R. & Philippaerts, R. (2009). Talent identification and promotion programmes of Olympic athletes. *Journal of Sport Sciences*, 27(13), 1367-1380.
- Vygotsky, L. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Williams, A. M. & Reilly, T. (2000). Talent identification and development in soccer. *Journal of Sport Sciences*, 18, 657-667.

Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods*. California: SAGE Publications, Inc.

Forkortelser

DIF: Djurgården IF

EDL: Enhanced discovery learning

NIH: Norges Idrettshøgskole

DMSP: Developmental Model of Sport Participation

DL: Discovery Learning

NSD: Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til informanter med samtykkeerklæring

Vedlegg 2: Godkjenning for behandling av personopplysninger av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: Observasjonsguide

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Casestudie av talentutviklingsvirksomheten til Djurgården IF”

Bakgrunn og formål

Som masterstudent ved Norges Idrettshøgskole vil Anders Skoie Brustad gjennomføre en kvalitativ studie ved Djurgården IF med et teoretisk rammeverk fra ekspertise- og talentutvikling. Hensikten med studien er å undersøke (a) hva som kjennetegner DIFs fotballakademi sitt arbeid på treningsfeltet for å utvikle morgendagens toppfotballspillere, og (b) hvordan dette uttrykker seg i praksis.

Du forespørres om å delta i dette prosjektet for at utvalget skal representere Djurgården IF sitt akademi. For å finne ut av min problemstilling vil jeg i slutten av september og starten av oktober gjennomføre et prosjekt hos dere. Jeg vil gjennomføre observasjon av treninger og intervjuere ansatte i akademiet til Djurgården IF.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Ved å delta i prosjektet vil trenere bli observert under trening og tre ansatte vil bli intervjuet. Spørsmålene i intervjuet vil omhandle ekspertise- og talentutvikling i idrett, og data vil bli registrert gjennom notater og lydopptak. Intervjuet vil ta ca. 45-60 minutter, og vi blir enige om tid og sted.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Datamaterialet vil til en hver tid være beskyttet med passord. Masterstudent Anders Skoie Brustad og veileder Lars Tore Ronglan vil ha tilgang til datamaterialet. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2016 og innsamlede opplysninger vil da bli anonymisert og lydbånd makulert.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Anders Skoie Brustad på telefonnummer +4741762736 eller veileder Lars Tore Ronglan på +4723262361

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Navn på prosjektdeltaker med blokkbostaver)

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr. 985 321 884

Lars Tore Ronglan
Seksjon for coaching og psykologi Norges idrettshøgskole
Postboks 4014 Ullevål stadion
0806 OSLO

Vår dato: 02.11.2015

Vår ref: 44923 / 3 / ABS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 29.09.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

| | |
|-----------------------------|---|
| <i>44923</i> | <i>Casestudie av talentutviklingsvirksomheten til Djurgården IF</i> |
| <i>Behandlingsansvarlig</i> | <i>Norges idrettshøgskole, ved institusjonens øverste leder</i> |
| <i>Daglig ansvarlig</i> | <i>Lars Tore Ronglan</i> |
| <i>Student</i> | <i>Anders Skoie Brustad</i> |

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller 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, 01.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Andreas Bratshaug Stenersen

Kontaktperson: Andreas Bratshaug Stenersen tlf: 55 58 30 19

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Avdelingskontoret / 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. kytte.svarva@svt.ntnu.no

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

Vedlegg 3

| Tema | Hovedspørsmål | Oppfølgingsspørsmål |
|--------------------------|---|--|
| Informasjon | Informasjon om: - informert samtykke - varigheten av intervjuet - hva skjer med dataene fra intervjuet - hvem ha tilgang til dataene fra intervjuet | Er alt forstått? Trenger vi å gå gjennom noe en gang til? |
| Introduksjon og bakgrunn | Kan du fortelle om dine år i klubben? | - Hvordan ble du interessert i fotball? - Hva gjorde at du ønsket å jobbe Djurgården? |
| | Kan du fortelle om visjonene til klubben? | - Egne målsettinger? - Drømmer? |
| Talentbegrepet | Hva legger du i begrepet talent? | Hvor viktig mener du det å ha talent er? |
| | Hva mener du må til for å bli en toppspiller? | - Hva er viktigst av trening og talent? - Hvilke egenskaper er viktige? - Hva kjennetegner de som blir toppspillere? |
| Talentutvikling | Hvordan jobber dere for å utvikle morgendagens toppfotballspillere? | - Hvordan jobber dere for å skape utvikling i treningshverdagen? - Hvordan jobber dere for å skape utvikling i kamp? |
| | Hva skal en spiller lære når han spiller fotball i Djurgården? | - På hvilken måte ønsker dere å skape denne læringen? |
| | Hvordan og hvorfor ønsker dere å utvikle kreative og tekniske spillere med bra spillforståelse? | - Hvordan jobber dere med DL og EDL? - Hvilken type trening er viktig? |
| Planlegging | Hvordan planlegges treningene? | - Hvor lange perioder blir planlagt? |
| | Hva slags type trening er sentralt? | - Fysisk? - Fotballtrening? - Mentalt? |
| | Hvor mye informasjon om det som skal gjennomføres blir gitt til spillerne? | - Før økt - Under økt |
| Feedback | Hva slags type feedback blir brukt under øktene? | - Individuell? - Gruppe? |

| | | |
|------------|--|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> - Alle? - Positiv? - Konstruktiv? - Negativ? - Spørsmål som feedback? |
| | Hvordan utfordrer dere spillerne til å finne egne løsninger og til å reflektere? | |
| Ekspertise | Kan du fortelle om deres utnyttelse av ekspertise? | <ul style="list-style-type: none"> - Intern ekspertise? - Ekstern ekspertise? - Spillernes ekspertise? |
| | Kan du fortelle om hvordan dere måler prestasjonsutvikling? | <ul style="list-style-type: none"> - Lagmessig - Individuelt? |
| | Kan du fortelle om evalueringsprosessene deres? | <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan evaluerer dere treninger? - Hvordan evaluerer dere kamper? - Hvordan evaluerer dere trenere? - Hvordan evaluerer spillerne sine egen prestasjoner og utvikling? - Hvordan utnyttes disse evalueringene for å skape utvikling? |
| Avslutning | Har du noe du vil legge til? | - Noe du har kommet på i løpet av intervjuet som du har lyst til å legge til? |

Vedlegg 4

| Tema | Spørsmål i felten | Databærende enheter og nøkkelinformanter |
|---------------------|--|--|
| Fotballtrening | Hvordan organiseres treningene? Hva slags type trening står sentralt? Hvor mye trening? Hvem leder øktene? Hva skal spillerne lære? Hvilke fokus/øvelser/arbeidsmetoder? | Fotballtrening Trenere |
| Discovery Learning | Tydelige læringsmål for økten? Er øvelsene spilllike? - Åpne? - Lukket? Hvor mye informasjon om hvordan det skal gjennomføres? Feedback? - Individuell? - Gruppe? - Alle? - Positiv? - Negativ? Spørsmål som feedback Hvor detaljert? Utfordrer til å finne egne løsninger? | Fotballtrening Trenere |
| Coaching og ledelse | Hva kjennetegner - treningsledelse Ledelesesstruktur Lederstil Medbestemmelse – autoritet Hvordan fordeles arbeidsoppgaver i teamet? Hvilket arbeid gjøres med utøverne og hvilken/hvordan kontakt er det mellom samlingsaktivitet? | Fotballtrening Trenere |

