

Eirik Heltne

Fotballpraksis i videregående skole og klubb

En kvalitativ studie om en lærers og en treners fotballpraksis, samt hvordan disse fotballpraksisene oppleves av elever/spillere

Masteroppgave i idrettsvitenskap
Institutt for lærerutdanning og friluftslivsstudier
Norges idrettshøgskole, 2020

Sammendrag

Med utgangspunkt i læring, likheter og forskjeller ble det i denne studien undersøkt fotballpraksis på en videregående skole og i en klubb. Med fotballpraksis menes praksis i faget toppidrett fotball i den videregående skolen, og praksis i fotball i klubb. Studiens empiriske bidrag tok utgangspunkt i kvalitativ metode, og derav observasjon av en undervisningstime og en treningsøkt, individuelle intervjuer med en lærer og en trener og fokusgruppeintervju med tre elever/spillere. Studien søkte svar på hva som er og hvordan lærerens og trenerens fotballpraksis begrunnes, samt hvordan elevene/spillerne opplever disse. Erfaringsbasert læring, praksisfelleskap og fagteori tilknyttet fotball ble benyttet som teoretisk rammeverk.

Funn fra studien viser at likhetene er flere enn forskjellene i lærerens og trenerens fotballpraksis. Selv om det blant annet tas det i bruk pasningsøvelser uten motstand, noe elevene/spillerne opplever som lite motiverende, ønsker likevel lærer og trener å legge til rette for øvelser som er så nærme kampen som mulig. Lærerens begrunnelse for bruken av førstnevnte type øvelser omhandlet det å ta ned intensitet og belastning, mens trenerens begrunnelse omhandlet variasjon, samt noe taktisk som kan relateres til lagets spillestil. Av mindre forskjeller tillegger trener konkurranse i sine pasningsøvelser uten motstand. Elevene/spillerne ga uttrykk for at det er av spillaktivitet de lærer best, men med tanke på vanlig spill ser de størst verdi i å praktisere dette i trenerens fotballpraksis. I lærerens fotballpraksis ønsker de i større grad å praktisere rolletrening.

Lærerens og trenerens veiledning har også mange likheter. Det veiledes oftest gjennom en spørrende tilnærming, noe elevene/spillerne ga uttrykk for å trives med. Lærer, og spesielt trener, velger også å være involverende gjennom at elevene/spillerne ofte selv diskuterer hva som er bra/mindre bra, og da knyttet til spildelen i fotballpraksis.

Belastning og et mindre godt samarbeid mellom videregående skole og klubb setter begrensninger for læringen til elevene/spillerne. Blant annet opplever de tøffe hverdager med mye aktivitet. For elevenes/spillernes læring og utvikling vil derfor god belastningsstyring og kommunikasjon være viktig.

Nøkkelord: læring, fotball, fotballpraksis, toppidrett, videregående skole, klubb

Innhold

Sammendrag	3
Innhold.....	4
Forord	7
Forkortelser	8
1. Innledning.....	9
1.1 Bakgrunn.....	9
1.2 Problemstillinger.....	10
1.3 Oppgavens struktur.....	10
2. Kontekst og tidligere forskning	12
2.1 Toppidrett i den videregående skolen.....	12
2.1.1 Toppidrettsfagets historiske utvikling	12
2.1.2 Dagens toppidrettsfag.....	13
2.2 Fotball i norsk idrett.....	14
2.2.1 Norsk fotballs historiske utvikling	14
2.2.2 Dagens fotball i Norge	15
2.3 Tidligere forskning	16
2.3.1 Fotballpraksis i videregående skole	17
2.3.2 Fotballpraksis i klubb	18
3. Teoretisk rammeverk.....	20
3.1 Erfaringsbasert læring	20
3.2 Praksisfelleskap	22
3.3 Fagteori fotball.....	23
3.3.1 Fotballferdighet	23
3.3.2 Læring, utvikling og veiledning i fotball.....	26
4. Metode	29
4.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming	29
4.1.1 Forskerens forforståelse	30
4.2 Valg av metode.....	31
4.3 Utvalg og valg av informanter	31
4.4 Konstruksjon og utprøvelse av observasjon og intervjuguide	32

4.5	Datainnsamling	33
4.6	Databehandling og analyse	35
4.6.1	Transkribering	36
4.6.2	Koding og kategorisering	36
4.7	Kvalitetsvurderinger	38
4.7.1	Reliabilitet	38
4.7.2	Validitet	38
4.7.3	Overførbarhet	39
4.8	Etiske betraktninger	40
5.	Resultater	42
5.1	Presentasjon av informantene	42
5.2	Lærerens fotballpraksis	43
5.3	Trenerens fotballpraksis	46
5.4	Elevenes/spillernes opplevelse av fotballpraksis	50
5.4.1	Lærerens fotballpraksis	50
5.4.2	Trenerens fotballpraksis	53
5.5	Praktiske utfordringer knyttet til læring i fotball	55
5.5.1	Belastningsstyring	56
5.5.2	Samarbeid mellom videregående skole og klubb.....	57
6.	Diskusjon	59
6.1	Fotballpraksis.....	59
6.1.1	Innhold.....	59
6.1.2	Veiledning	65
6.2	Praktiske utfordringer knyttet til læring i fotball	66
6.2.1	Belastningsstyring	67
6.2.2	Samarbeid mellom videregående skole og klubb.....	68
7.	Avslutning	69
7.1	Studiens funn.....	69
7.2	Begrensninger og veien videre.....	70
	Referanser	73
	Vedlegg.....	84
	Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	84
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv til lærer	87
	Vedlegg 3: Informasjonsskriv til trener.....	90

Vedlegg 4: Informasjonsskriv til elever/spillere.....	93
Vedlegg 5: Informasjonsskriv observasjon.....	96
Vedlegg 6: Intervjuguide lærer.....	97
Vedlegg 7: Intervjuguide trener	100
Vedlegg 8: Intervjuguide elever/spillere	103
Vedlegg 9: Observasjon av undervisningstime og treningsøkt.....	105

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på en lærerik og fantastisk studietid, der de tre siste årene har foregått på NIH. Det nydelige miljøet, de flinke foreleserne og tilgangen til masse spennende litteratur har gitt meg mye god kunnskap som jeg vil ta med meg videre.

Det er vanskelig å ikke nevne covid-19 når jeg nå sitter her og skriver i 2020. Det er ikke veldig mye dette har påvirket min prosess med oppgaven, men en annerledes veiledning og mindre tilgang på god litteratur er verdt å nevne.

Takk til Mats Melvold Hordvik og Petter Erik Leirhaug som henholdsvis veileder og biveileder. Dere er begge to svært dyktige, og dere har bidratt med mye god faglig kunnskap knyttet til min prosess med oppgaven. Takk også til andre dyktige forelesere på NIH, til Stian for korrekturlesning, til informantene som har bidratt og ikke minst mine medstudenter.

Å kombinere masterskriving med jobb har vært krevende. Likevel har jeg trivdes stort i hverdagen. Mye av grunnen til dette handler om de gode kollegene og spillerne i Stabæk, de nevnte medstudentene på NIH, og ikke minst venner og familie. Deres støtte og hjelp har betydd mye, og deres bidrag med sosiale avbrekk har vært helt avgjørende for den nevnte trivselen.

Når jeg senere vil tenke tilbake på denne oppgaven vil jeg også tenke på min morfar som gikk bort i april. Jeg setter uendelig pris på all den tiden du brukte på meg og min fotballkarriere.

Oslo, juni 2020

Eirik Heltne

Forkortelser

NFF:	Norges Fotballforbund
NTF:	Norsk Toppfotball
NIF:	Norges Idrettsforbund
NIH:	Norges Idrettshøgskole
NSD:	Norsk senter for forskningsdata

1. Innledning

Formålet med denne masteroppgaven er å skape ny kunnskap om læring, likheter og forskjeller i fotballpraksis i videregående skole og klubb. Med fotballpraksis menes praksis i faget toppidrett fotball i den videregående skolen, og praksis i fotball i klubb. Innledningskapittelet vil videre inneholde en redegjørelse av bakgrunn, presentasjon av problemstillinger og en oversikt over oppgavens struktur.

1.1 Bakgrunn

Med utgangspunkt i min egen bakgrunn, min jobb som fotballtrener og det at jeg tenker å jobbe som lærer i framtiden, er jeg inspirert til å forske på temaet nevnt i innledningen. Jeg var selv elev på en videregående skole som tilbyr toppidrett fotball, og jeg spilte selv fotball på et relativt høyt nivå. Når jeg ser tilbake på fotballpraksis stiller jeg spørsmål ved om hva jeg og mine medspillere og medelever egentlig lærte. Hva lærte vi av fotballpraksis i videregående skole? Hva lærte vi av fotballpraksis i klubb? Lærte vi egentlig spillet?

Sett i ettertid var innholdet i de to fotballpraksisene nokså likt, og læringsutbyttet noe begrenset. Blant annet ble det praktisert øvelser som ikke lignet spillet.

Oppmerksomheten rundt dette har med tiden blitt større og større, og forskning fra så tidlig som 1980-tallet (i Ronglan, 2008) viste at det som kalles en tradisjonell teknikkcentrert tilnærming til øvelser i ballspill ofte ga lavere aktivitet, mindre motivasjon og dårligere utvikling av spillkompetanse og -forståelse, sammenlignet med en spillsentrert tilnærming som var basert på kampen. Den tradisjonelle teknikksenterte tilnærmingen inneholdt praksis der utøverne arbeidet alene eller to og to løsrevet fra spillsituasjoner.

Med bakgrunn i dette er jeg nysgjerrig på fotballpraksis i videregående skole og klubb i lys av læring. Hva er og hvordan blir det lagt til rette for læring i fotballpraksis i dag? Hva synes elevene/spillerne er bra og hvorfor, og hva kan bli bedre?

1.2 Problemstillinger

Overordnet er hensikten med studien å skaffe et innblikk i hvordan videregående skole og klubb legger til rette for læring for elever/spillere i fotballpraksis. Mer spesifikt ønsker studien å ta for seg en lærers og en treneres fotballpraksis, samt hvordan disse fotballpraksisene oppleves av elever/spillere. Målet i seg selv er ikke å vurdere hvilken fotballpraksis som fungerer best, men mer hvordan de faktisk utfyller hverandre, og videre kan utfylle hverandre, for å legge til rette for et best mulig læringsutbytte for elever/spillere.

Med fokus på læring, likheter og forskjeller mellom fotballpraksis på en videregående skole og i en klubb, er problemstillingene i denne masteroppgaven som følger:

1. Hva er lærerens og trenerens fotballpraksis?
2. Hvordan begrunnes lærerens og trenerens fotballpraksis?
3. Hvordan opplever elevene/spillerne lærerens og trenerens fotballpraksis?

1.3 Oppgavens struktur

Den generelle bakgrunnen for oppgaven ble gjort rede for i første delkapittel. Deretter presenterte jeg mine problemstillinger. Videre jeg vil ta for meg kontekst knyttet til toppidrett i videregående skole og fotball i norsk idrett, samt tidligere forskning. Oppgaven fortsetter så med det teoretisk rammeverket. Her vil jeg gjøre rede for de teoretiske perspektivene som benyttes i analysen i oppgaven. De teoretiske perspektivene er delt inn i erfaringsbasert læring, praksisfelleskap og fagteori knyttet til fotball. Deretter kommer metodekapittelet. Dette vil inneholde den vitenskapsteoretiske tilnærmingen, valg av metode, utvalg og valg av informanter, konstruksjon og utprøvelse av observasjon og intervjuguide, datainnsamling, databehandling og analyse, kvalitetsvurderinger og etiske betraktninger. I neste del av oppgaven, som omhandler kapittelet om resultater, vil det først komme en kort presentasjon av informantene. Deretter vil deler av datamaterialet bli lagt fram. Videre vil dette, i kapittelet som omhandler diskusjon, bli diskutert opp mot kontekst, tidligere forskning og det

teoretiske rammeverket. I det siste kapitlet vil jeg oppsummere mine mest sentrale funn, samt gjøre rede for begrensninger og veien videre.

2. Kontekst og tidligere forskning

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for ulike forhold som vil skape grunnlag for en forståelse av spørsmålene knyttet til kontekstene prosjektet tar for seg. Kontekstene består av faget toppidrett fotball i den videregående skolen, og fotball i norsk idrett. Sistnevnte knyttes til fotballpraksis i klubb, da alle klubber som tilbyr fotball i Norge er en del av norsk idrett. I siste del av kapittelet vil prosjektet aktualiseres ved hjelp av tidligere forskning.

2.1 Toppidrett i den videregående skolen

Dette delkapittelet vil ta for seg den ene konteksten i prosjekt, fotballpraksis i faget toppidrett i den videregående skolen, og vil omhandle toppidrettsfagets historiske utvikling, samt hvordan faget er organisert den dag i dag.

2.1.1 Toppidrettsfagets historiske utvikling

Idrettsfag kom inn i den videregående skolen på midten av 1970-tallet, og er opphavet til faget toppidrett (Kårhus, 2016a). Den første læreplanen for idrettsfag ble utredet som et 2-årig grunnkurs der elever som ønsket studiekompetanse måtte fortsette med 2. og 3. år på allmennfaglig studieretning (Kårhus, 2016a). Det 2-årige grunnkurset var basert på 50% idrettsfag og 50% allmenne fag, og ble kalt idrettslinja (Kårhus, 2001). Læreplanen inneholdt ti timer med idrettsfag i uka der aktivitetslæreundervisningen ble regulert av en breddeidrettsdiskurs som la vekt på allsidig bevegelse (Kårhus, 2016a). Ordningen med en overgang til 2. og 3. år på allmennfaglig studieretning ble det misnøye av, så et utvalg fra blant annet Norges Idrettshøgskole (NIH) og Norges Idrettsforbund (NIF) omgjorde idrettsfag til en alternativ 3-årig allmennfaglig studieretning fra skoleåret 1983-1984 (Kårhus, 2016a).

Parallelt med idrettsfagets inntog ønsket flere videregående skoler å tilrettelegge bedre for framtidige toppidrettsutøvere (Killi, 1988). Blant annet ble det sett til utlandet for å kunne tilpasse og endre timeplanene (Killi, 1988; Kårhus, 2016a). I 1981 ble Norsk Alpingymnas etablert, senere Norsk Toppidrettsgymnas (NTG), der målet var å tilby elever særskilt tilrettelagt opplæring i kombinasjon med toppidrett (Kårhus, 2016a). Alpingymnaset var privat og lokalt, og derfor ikke tilgjengelig for alle. Dette endret seg

med Reform 94 for skoleåret 1994/1995. Denne reformen åpnet eksplisitt for toppidrett, gjennom læreplanen for idrettsfag, i den offentlige videregående skolen (Utdanningsdirektoratet, 2011). Den nevnte læreplanen la blant annet vekt på at studieretningen skulle være et tilbud for dem som ønsket å kombinere utdanning og toppidrett (Dynna, 2011). Likevel var det først i 2006 at toppidrettsfaget ble et selvstendig valgfritt programfag. Dette skjedde gjennom læreplanverket for Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006). Der ble faget omtalt med den hensikt at: ”Unge idrettsutøvere som ønsker å satse på målrettet og systematisk trening innen konkurranseidrett, skal gis muligheter til det” (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.1).

2.1.2 Dagens toppidrettsfag

I 2015/2016 ble toppidrettsfaget målt til å være det mest populære idrettslige valgfaget både på og utenfor videregående skoler med idrettslinje (Kårhus, 2016a). I motsetning til i flere andre land har faget aldri stått ovenfor en betydelig politisk debatt her i Norge (Kårhus, 2016b). Med andre ord står faget også sterkt blant våre politikere (Kårhus, 2016b). Dette i motsetning til i land som Storbritannia og Sverige, der politiske debatter rundt faget har vært mer normalt (Kårhus, 2016b).

Fagets formål handler blant annet om å gi muligheter til satsning innenfor en valgt idrett i skolesammenheng, og da til utøvere på regionalt, nasjonalt og internasjonalt nivå (Utdanningsdirektoratet, 2006). Hvilke idretter som tilbys er opp til hver enkelt skole å bestemme. Videre skal den idrettslige aktiviteten bygge på idrettens verdigrunnlag, samt ivareta idrettens etiske og moralske verdier (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Toppidrettsfaget kan velges på alle trinn i videregående skole, og er fordelt utover tre år (Vg1, Vg2 og Vg3). Faget deles gjennom alle tre årene i hovedområdene treningsplanlegging, basistrening og ferdighetsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2006). Hovedområdene deler seg videre i kompetansemål, der Vg1 inneholder ti kompetansemål, Vg2 tolv kompetansemål og Vg3 fem kompetansemål. Eksempelvis handler kompetansemålene under hovedområdet ferdighetsutvikling for Vg3 om å kunne ”videreutvikle ferdigheter til et høyere prestasjonsnivå i spesialidretten” (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.5) og å kunne ”mestre ferdigheter i konkurransesituasjoner i spesialidretten” (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.5). Timetallet er på totalt 420 årstimer i løpet av den videregående opplæringa

(Utdanningsdirektoratet, 2006). Dette tilsvarer fem timer i snitt i løpet av en vanlig skoleuke.

2.2 Fotball i norsk idrett

Dette delkapittelet vil ta for seg den andre konteksten i prosjektet, fotball i norsk idrett, og vil omhandle norsk fotballs historiske utvikling, samt hva som er status for dagens fotball i Norge.

2.2.1 Norsk fotballs historiske utvikling

Norges Fotballforbund (NFF) ble stiftet i 1902 og har sitt opphav fra England (Holm, 2019c). Samme år introduserte forbundet Norgesmesterskapet for herrer: et cupmesterskap hvor vinneren blir tildelt Kongepokalen¹. Selv om ideen om et nasjonalt seriesystem for herrene i Norge dukket opp rett i etterkant av dette, tok det ytterligere 35 år før det kom på plass (Bertelsen, Berglund & Odden, 2000). Naturlig nok var det et begrenset antall lag og medlemmer som da deltok. Siden har systemet fungert og endret seg, med unntak av årene rundt andre verdenskrig (Bertelsen et al., 2000).

For kvinnene var det først i 1976 at NFF anerkjente kvinnefotball. To år etter ble Norgesmesterskapet for kvinner offisielt, mens egen landsdekkende serie kom i 1987 (Holm, 2019c). For kvinnene ble dette starten på en fotballrevolusjon, der fotballen gikk fra ikke-eksisterende til Norges største kvinneidrett på i underkant av 20 år (Goksøyr, 2014).

NFF ble medlem av FIFA² i 1908, og herrene spilte sin første landskamp samme år mot Sverige (Holm, 2019c). Med tanke på prestasjoner har kvinnene, som fikk eget landslag i 1978, prestert bedre enn mennene opp gjennom årene. Blant annet har de kvalifisert seg for alle VM-ene som har blitt arrangert, de tok sølvmedaljer i EM i 2005 og 2013 og de kom på fjerdeplass i VM i 2007 (Holm, 2019c). Herrene sine største prestasjoner etter krigen var å kvalifisere seg til VM i USA i 1994, og til VM i Frankrike i 1998. Norge kom lengst i VM i Frankrike, der de ble utslått i åttendelsfinalen mot Italia (Holm, 2019c).

¹ En norsk idrettspremie oppsatt av Kongen (Bryhn, 2017).

² Det internasjonale fotballforbundet (Holm, 2019a).

2.2.2 Dagens fotball i Norge

Der norsk fotball hadde få lag og medlemmer fra tidlig på 1900-tallet og utover, var det i starten av 2007 i overkant av 1800 klubber og 485 000 aktive spillere registrert (Holm, 2019b). Av disse var 374 000 gutter/menn og 110 000 jenter/kvinner. Det totale antallet medlemmer gjør NFF til det største sær-idrettsforbundet i Norge (Holm, 2019b; Holm, 2019c). NFFs visjon omhandler fotballglede, muligheter og utfordringer for alle, og noe av styrken til norsk fotball er den gjensidige forståelsen og respekten mellom topp- og breddefotball (Flem, 2012).

I norsk fotball er det en interesseorganisasjon for herreklubbene som spiller i de to øverste divisjonene, Eliteserien og OBOS-ligaen, med navn Norsk Toppfotball (NTF). Målsettingen til NTF er å være ledende på utviklingen av toppfotball både sportslig, økonomisk, kommersielt og administrativt på klubbnivå (Torjusen, 2016). På kvinnesiden er det også en interesseorganisasjon for klubbene i de to øverste divisjonene, Toppserien og 1.divisjon, med navn Toppfotball Kvinner. Formålet til Toppfotball Kvinner handler om å skape et godt og tillitsfullt samarbeid mellom medlemmene i saker av felles interesse (Toppfotball Kvinner, u.å.).

NFFs handlingsplan er et dokument som skal være styrende for dagens fotballaktivitet i Norge. Angående ungdomsfotball (13-19 år), som vil være relevant for dette prosjektet sett i lys av fotballpraksis i klubb, står det blant annet skrevet at aktiviteten skal være tilpasset de ulike behovene og ønskene til hver enkelt spiller (NFF, 2016). Det som skal kjennetegne ungdomsfotballen omhandler blant annet et tilpasset trenings- og kamptilbud, medbestemmelse og involvering blant spillerne, et godt rammeverk for riktig og god kvalitet og at det skal legges til rette for spillere med spesielle interesser og forutsetninger. Innenfor kamptilbud finnes tilrettelegging for potensielle toppspillere, samt det å kunne tilpasse seriestruktur etter ferdigheter, ambisjoner og lagsgrunnlag (NFF, 2016). De nevnte punktene innenfor handlingsplanen vil være, sammen med blant annet NIF sine retningslinjer for ungdomsidrett, styrende for hvordan trenere utøver fotballpraksis for ungdommer (NIF, u.å.). NIFs retningslinjer omhandler blant annet selvbestemmelse med tanke på hvilket nivå og i hvilket omfang de som undervises ønsker å drive idrett, samt at de har rett på tilbud om trener-, leder- og dommerkurs når de selv er aktive (NIF, u.å.).

2.3 Tidligere forskning

For å danne et bakteppe er det hensiktsmessig å kartlegge hva som allerede finnes av forskning som kan knyttes til tema. I min søkeprosess brukte jeg primært Oria og SportDiscus. Søkeordene som ble tatt i bruk i Oria var i hovedsak norske, mens søkeordene i SportDiscus var engelske. I ulike kombinasjoner ble norske søkeord som ”fotball”, ”toppidrett”, ”skole”, ”praksis” og ”læring” tatt i bruk. Av engelske søkeord ble ord som ”football or soccer”, ”school”, ”physical education or physical training” ”practical activities”, ”learning” og ”long term learning” tatt i bruk.

Etter en gjennomgang er min oppfatning at det finnes en del forskning som tar for seg fotballpraksis i den videregående skolen knyttet til faget toppidrett. Det som i hovedsak finnes er norske masteroppgaver (Berg, 2016; Bouchleh, 2017; Konradsen, 2009; Lindvig, 2018; Skårholen, 2016; Stormo, 2014). Verdt å nevne knyttet til masteroppgaver er at de er produkter av forskerutdanning, og kvaliteten på oppgavene kan derfor være begrenset. Det finnes også en del forskning som kan knyttes opp mot fotballpraksis i klubb, og da både nasjonal- og internasjonal forskning (Eide, 2007; Ford, Yates & Williams, 2010; Gabbett, Jenkins & Abernethy, 2009; Nygaard, 2011; O’Connor, Larkin, & Williams, 2018; Pizarro, Dominguez, Serrano & Garcia-Gonzalez, 2017; Williams & Hodges, 2005). Jeg var også på utkikk etter forskning som tar for seg fotballpraksis knyttet til både videregående skole og klubb, men her var resultatet begrenset. Det nærmeste jeg kom var forskning gjort av Sæther (2017).

Oppsummert finnes det en del forskning knyttet til hver av de to kontekstene, men lite som er direkte knyttet til begge. Likevel er mye av forskningen koblet opp mot det at spillet som helhet gir den beste læringen. Uttrykk som ”med- og motspill”, ”spillsentrert trening”, ”spillsentrert tilnærming”, ”relasjonell trening” og ”playing form” kan alle knyttes til dette. Den forskningen som videre vil bli presentert har blitt valgt ut med bakgrunn i grad av relevans knyttet til mitt tema i oppgaven. Selv om forskningen ikke eksplisitt tar for seg tema, så vil den kunne skape en bedre forståelse av hva som er fotballpraksis, samt hvordan fotballpraksis bør utøves knyttet til læring.

2.3.1 Fotballpraksis i videregående skole

Konradsen (2009) valgte i sin masteroppgave å sammenligne fotballtilbudet i en privat- og en offentlig videregående skole. Studien viste at både den private- og offentlige skolen så på seg selv som et supplement til klubbaktivitet. Av den grunn ble det gjennomført mindre belastende aktivitet. Metoden for innlæring av fotballferdighet var likevel forskjellig på skolene, der den offentlige skolen i større grad innlemmet med- og motspill sammenlignet med den private skolen. I følge Konradsen (2009) gjennomførte derfor den offentlige skolen en mer hensiktsmessig fotballoplæring.

Stormo (2014) sammenlignet toppidrettsfaget i to videregående skoler i sin masteroppgave, der målet var å identifisere forskjeller i undervisningen i fotball på skoler med og uten tett samarbeid med toppklubb. Studien viste at skolen uten samarbeid hadde mer fokus på spillsentrert trening, mens skolen med samarbeid hadde mer fokus på isolert teknisk trening. Bakgrunnen for isolert teknisk trening var i hovedsak rettet mot å ta ned belastningen. I følge Stormo (2014) la skolen som fokuserte på spillsentrert trening bedre til rette for optimalt utvikling. Studien til Stormo (2014) viste også at kommunikasjonen mellom skole og klubb var vesentlig bedre der samarbeid ble praktisert, og at elevene der fikk et opplegg som var bedre tilpasset deres hverdag og totalbelastning. Det beste for deres utvikling, spillsentrert trening, virket derfor å komme i konflikt med det beste for deres belastning, isolert teknisk trening.

Berg (2016) så i sin masteroppgave på ferdighetsutvikling i fotball i faget toppidrett. Blant annet var Berg, som Stormo (2014), opptatt av samarbeidet mellom skole og klubb. Undersøkelsen viste at elevene som kom fra samarbeidsklubber fikk mer oppmerksomhet enn elevene som var knyttet til klubber uten samarbeid. Kvalitativt fikk derfor elevene knyttet til samarbeidsklubb mer ut av praksisen på skolen sammenlignet med elevene fra klubber uten samarbeid (Berg, 2016).

I masteroppgaven til Lindvig (2018) ble det undersøkt hvorvidt toppidrettsfaget legger til rette for prestasjonsutvikling ved offentlige videregående skoler i Telemark. Funnene viste at en høy andel elever ikke opplevde at deres prestasjoner ble bedret i undervisningen. Elevene mente at mangel på individuelt tilpasset opplæring og trening, manglende gjennomtenkt og variert treningsopplegg og forståelse for belastningsstyring

og ”riktig” trening var grunner til dette. De få som opplevde at faget gjorde dem til bedre fotballspillere viste blant annet til det å få ekstra trening med ball (Lindvig, 2018).

Sæther (2017) studerte i sitt prosjekt ”Fotball og talent” et årskull fotballspillere, født i 1991, over en periode på ti år. Målet med prosjektet var å finne ut hva som kjennetegner de som lykkes. Knyttet til mitt prosjekt ble det ikke sett direkte på innholdet av fotballpraksis i den videregående skolen, men det ble sett på viktigheten av en tilrettelagt skolehverdag, og da spesielt knyttet til belastning. Selv om prosjektet viste at spillerne hadde en belastende hverdag, oppga de at de følte de hadde nok tid til å restituere seg mellom økter, og at de trivdes i skolehverdagen. I følge Sæther (2017) var disse spillerne, som var tilknyttet aldersbestemte landslag, i så god flyt med tanke på det som skjedde på og utenfor fotballbanen at overgangen til større treningsmengder og totalbelastning ville være enklere for dem enn for andre. Noe annet som kan knyttes til belastning var at de som ble profesjonelle ikke trente noe mer enn de som ikke ble profesjonelle (Sæther, 2017).

2.3.2 Fotballpraksis i klubb

Eide (2007) så i sin masteroppgave på trenermetodikk og optimal utvikling av ferdighet i fotball. Studien viste at cirka 40% av øvelsene ble brukt til læring av teknikk uten motspill. Flere av disse øvelsene handlet om pasning-medtak, og mange av trenerne ga uttrykk for at de ikke hadde tenkt nok på hvordan slike øvelser kunne bli mer funksjonelle. I følge Eide (2007) burde trenerne ha tatt i bruk øvelser som var mer rettet mot spillet, og derav blant annet med- og motspill.

I sin masteroppgave så Nygaard (2011) på hvordan trenere i ulike klubber i Rogaland la til rette for læring og ferdighetsutvikling i fotball. Dette ble blant annet sett opp mot NFFs syn på spillerutvikling. Resultatene fra studien viste at klubbene ofte praktiserte teknikkentrert trening. I følge Nygaard (2011) burde trenerne i større grad tatt i bruk spillsentrert trening, og på denne måten trent mer fotballspesifikt. Med bakgrunn i dette ble øvelser og aktiviteter som inneholdt med- og motspill og mål sett på som viktig i lys av å legge til rette for læring og ferdighetsutvikling.

Tidligere nevnte Sæther (2017) undersøkte i sitt prosjekt hvor mye tid som ble brukt på relasjonelle ferdigheter og individuelle ferdigheter i den organiserte aktiviteten til

spillerne. Funnene viste at det ble brukt mye tid på det relasjonelle, mens det ble brukt mindre tid på det individuelle. Det var ingen markante forskjeller mellom profesjonelle og ikke-profesjonelle når det gjaldt tidsbruk på relasjonelle ferdigheter og individuelle ferdigheter i den organiserte treningen (Sæther, 2017).

Ford et al. (2010) observerte i sitt prosjekt 25 barne- og ungdomsfotballtrenere gjennom 70 forskjellige treningsøkter i USA. De så på sammenhengen mellom forskning og praksis med tanke på ”training form”, som omhandlet isolert fysisk- og teknisk trening, og ”playing form”, som omhandlet små- og storbanespill. Funnene viste at 65% av tiden ble brukt på ”training form”, mens 35% av tiden ble brukt på ”playing form”. Ford et al. (2010) viste til at små- og storbanespill vil være det mest optimale for å utvikle et helhetlig ferdighetsregister hos spillerne. Et lite tankekors som det likevel ble vist til var at denne type øvelser oftest skjer med høy intensitet, noe som må bli tatt hensyn til med tanke på spilleres totalbelastning (Ford et al., 2010).

Basert på Ford et al. (2010) observerte O’Connor et al. (2018) 34 barne- og ungdomsfotballtrenere i etterkant av en implementering av en ny nasjonal plan for spillerutvikling i Australia. Funnene viste at i overkant av 40% av tiden ble brukt på ”playing form” og cirka 22% på ”training form”. De la i tillegg til det de kalte ”inactivity” (cirka 31%) og ”transitions between activities” (cirka 5%). De to sistnevnte inkluderte derfor det som ikke kunne relateres til aktivitet. Også her ble det vist til at små- og storbanespill i større grad ville fremme utviklingen av spillernes spilleforståelse og langsiktig læring sammenlignet med øvelsene som var basert på ”training form” (O’Connor et al., 2018).

3. Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil jeg presentere teoretiske perspektiver. Hensikten er å etablere et teoretisk rammeverk som kan være med på å belyse det prosjektet søker å besvare. Prosjektet vil forankres i et pragmatisk og sosiokulturelt syn på læring, og derfor ser jeg det som relevant å ta i bruk teori knyttet til erfaringsbasert læring og praksisfelleskap. Da temaet er fotballpraksis i videregående skole og klubb vil det også bli gjort rede for fagteori knyttet til fotball. Den nevnte erfaringsbaserte læringen vil kunne belyse begrepet læring i lys av informantenes uttrykk, samt kunne si noe om hva og hvordan læring kan knyttes opp mot et "hva", som i denne sammenheng omhandler fotball. Praksisfelleskap vil også knyttes opp mot læring, men da i større grad mot det sosiale aspektet. Fagteori knyttet til fotball vil kunne belyse mange av informantenes uttrykk og kunne si noe om hva og hvordan lærere og trenere bør legge til rette for læring i fotballpraksis.

3.1 Erfaringsbasert læring

Den pragmatiske tradisjonen innenfor pedagogikken vokste fram for nærmere 100 år siden. En av pragmatismens grunnleggere, John Dewey, er blant annet kjent for slagordet "learning by doing" (Lyngsnes & Rismark, 2015). I dette ligger det at hvert enkelt individ må gjøre egne erfaringer for å lære. Om det skulle oppstå problemer vil individet selv starte en erfaringsprosess gjennom tenking. En slik prosess tar i bruk tidligere erfaringer for å forstå, i den hensikt å skulle dekke framtidige behov (Dewey, 1974). For Dewey er læring knyttet til individets erfaring, og derav handling og refleksjon sett i lys av omgivelsene (Ronglan, 2008).

Dewey (1916) hevder at erfaring kan forstås gjennom et aktivt og passivt element. Handlingen er det aktive elementet i erfaringen, hvor nysgjerrighet, testing og utprøving er sentralt. Videre vil handlingen gi noe passivt tilbake: en slags "gjennomlevelse" (Dewey, 1916). Her vil individet kunne oppleve og gjennomgå konsekvensene av handlingen. Dewey sitt illustrerende eksempel på dette omhandler et barn som stikker fingeren i en flamme og brenner seg som følge av handlingen. I seg selv er ikke handlingen en erfaring. Først når barnet kjenner på smerten som fulgte vil handlingen være fullkommen (Dewey, 1996). Videre krever erfaringen et visst element av

refleksjon. I koblingen av erfaringens to elementer, det aktive og passive, vil refleksjonen komme til sin rett. I selve oppdagelsen og refleksjonen av sammenhengen mellom de nevnte elementene vil læring kunne forekomme (Dewey, 1916).

Dewey (1996) deler erfaring i ulike grader av refleksjon. Dette innebærer lavt refleksjonsnivå knyttet til ”prøve- og feile-metoden”, og høyere refleksjonsnivå knyttet til refleksiv erfaring. ”Prøve-og feile-metoden” omhandler det å mislykkes med noe enkelt. Dette gjør gjerne at det endres atferd, og at det videre jobbes fram til det forekommer noe som virker. Høyere refleksjonsnivå omhandler en detaljert og eksplisitt forbindelse av årsak og virkning (Dewey, 1996). Gjennom en slik refleksjon blir erfaringen bevisst og det enkelte individ får verdi ut over den konkrete situasjonen (Ronglan, 2008).

Siden læring og erfaring skjer i et samspill mellom et individ og omgivelsene, må læring forstås som en kompleks prosess. Pedagogen Ivar Bjørgen mener at læringsbegrepet i den tradisjonelle læringspsykologien på mange måter er ufullstendig eller ”amputert” (Bjørgen, 1994). Bjørgen setter derfor en amputert og en helhetlig læreprosess, der erfaring er sentralt, opp mot hverandre (figur 1). Han beskriver læring som en kontinuerlig prosess som gjør det mulig å trenge stadig dypere ned i et problemfelt. Overført til mitt prosjekt er eksempelvis ikke elevene/spillerne ferdiglært om de utfører og lykkes med en finte et par ganger. Ferdigheten, eller finten, kan stadig videreutvikles og settes i sammenhenger på nye måter (Ronglan, 2008).

Amputert	Helhetlig
1. Få gitt et problem	1. Oppdage et problem
2. Akseptere det midlertidig	2. Akseptere det på alvor
3. Arbeide med sikte på eksamen	3. Arbeide realistisk for livet
4. Lage struktur i stoffet	4. Knytte det til egne erfaringer
5. Avslutte med eksamen	5. Prøve ut, anvende i praksis

Figur 1. Bjørgen skiller mellom en amputert og en helhetlig læringsprosess (Ronglan, 2008, s. 82).

Læringsprosessen kan ikke forstås som et klart tidsforløp med start- og stoppunkt, men som læringsspiraler uten noen endelig avslutning (Bjørgen, 1994). I lys av mitt prosjekt

vil alle fem stadiene i den helhetlige forståelsen av læringsprosessen kunne være relevant gjennom at eleven/spilleren selv, eller ved hjelp av læreren/treneren eller medelever/medspillere, oppdager et problem, forankrer det og videre jobber med det (Ronglan, 2008). Selv om læreren/treneren vil kunne ha en viktig rolle vil det være eleven/spilleren selv som styrer læringen. Det er først når eleven/spilleren oppdager problemet, aksepterer det, knytter det til egne erfaringer og videre prøver det ut i praksis at læring vil kunne forekomme.

3.2 Praksisfelleskap

Flere har påpekt paralleller og likhetstrekk mellom pragmatismen etter Dewey og sosiokulturelle teorier (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2012; Ronglan, 2008; Säljö, 2016). Et eksempel er teorien om situert læring, som handler om at læring forekommer i et forhold mellom mennesket og dens omstendigheter (Lave & Wenger, 1991). Ronglan (2008) viser til hvordan denne teorien, sammen med blant annet Deweys læringsteori, tar utgangspunkt i at læring er sterkt tilknyttet konkrete handlingskontekster. All menneskelig aktivitet er situert, i den forstand at det er innvevd i individets liv i omstendighetene.

Gjennom begrepet praksisfelleskap, som er sentralt i den situerte læringsteorien, søker Jean Lave og Etienne Wenger å koble læringens sosiale dimensjon knyttet til kunnskap, mening og verdier, hvor individet lærer gjennom deltakelse i et felleskap (Ronglan, 2008). I følge Wenger (2004) ble ikke dette begrepet nok tematisert og analysert i hovedverket fra 1991. Han ønsket derfor å føre begrepet videre gjennom et eget verk i 1998. Wenger (1998) sin beskrivelse av begrepet innebærer en gruppe mennesker som deler en bekymring eller en lidenskap for noe de gjør, og videre hvordan de kan gjøre det bedre gjennom samhandling.

I følge Wenger (1998, 2004) er det tre faktorer som er essensielle for at læring skal forekomme i et praksisfelleskap. Disse omhandler felles virksomhet, delt praksis og gjensidig engasjement. Overført til mitt prosjekt vil en felles virksomhet kunne knyttes til det å være en del av en skoleklasse eller et fotballag. Delt praksis omhandler deltakernes spesifikke roller og det implisitte som vi vanskelig kan sette ord på. Eksempelvis kan dette være normer, regler og relasjoner. Gjensidig engasjement

omhandler at deltakerne i virksomheten utveksler kunnskap og deler erfaringer gjennom å diskutere, reflektere og hjelpe hverandre (Wenger, 1998, 2004).

Praksisfelleskapet utgjør den karakteristiske sosiale konteksten for lagspillaktivitet (Ronglan, 2008). Et eksempel knyttet til mitt prosjekt er at aktiviteten vil kunne foregå innenfor rammene til en skole/klubb der lærer/trener og elevene/spillerne danner en sosial organisering. Gjennom en slik deltakelse vil deltakerne kunne utvikle spillkompetanse, verdier og relasjoner. Lagspillmiljøet kan derfor forstås som et praksisfelleskap der læring foregår som en form for mesterlære. Et eksempel på en "mesterlærer" kan være læreren eller treneren knyttet til en personsentrert form, men deltakere internt, eksempelvis markante elever/spillere, kan være like betydelige som læreren/treneren i en slik prosess (Ronglan, 2008). Likevel vektlegger praksisfelleskap i liten grad en personsentrert form for mesterlære. Den vektlegger i større grad en desentrert form, som i motsetning til den personsentrerte formen retter oppmerksomheten mot kunnskap i relasjonene i praksisfelleskapet (Nielsen & Kvale, 1999). Å kunne utnytte hver enkelt sin iboende kompetanse og ressurs vil derfor være en sentral målsetting for å realisere praksisfelleskapets læringspotensial (Ronglan, 2008).

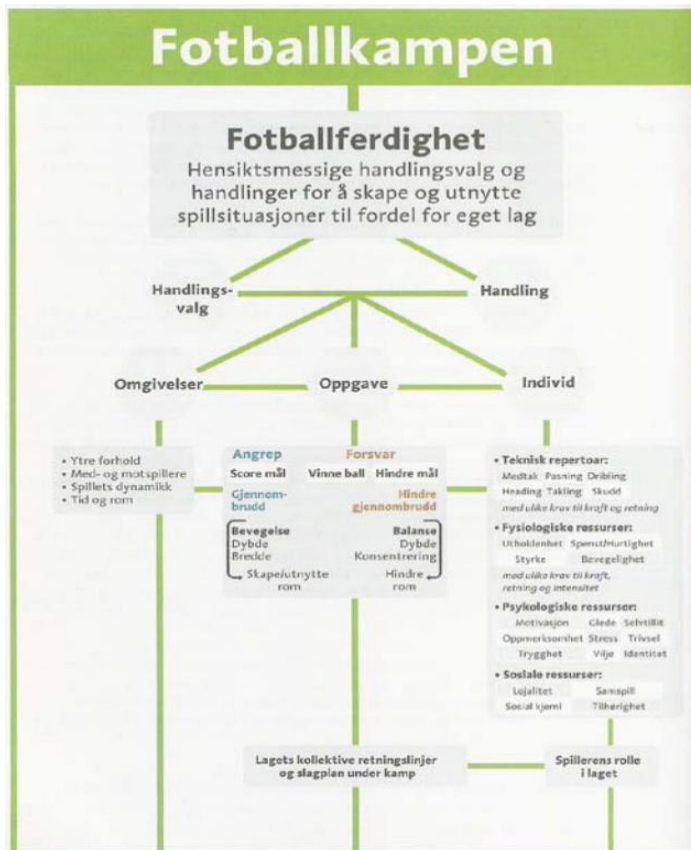
3.3 Fagteori fotball

Fotballen kan sies å engasjere millioner av spillere verden over, og enda flere supportere, tilskuere og andre interesserte. Spillet, eller fotballkampen, foregår på et avgrenset område hvor det spilles 11 mot 11 (Ronglan, 2008). Spillets grunnleggende idé handler om å score flere mål enn motstanderen (Bergo, Johansen, Larsen & Morisbak, 2002). Laget som er i angrep har som oppgave å score mål, mens laget som er i forsvar har som oppgave å hindre mål.

3.3.1 Fotballferdighet

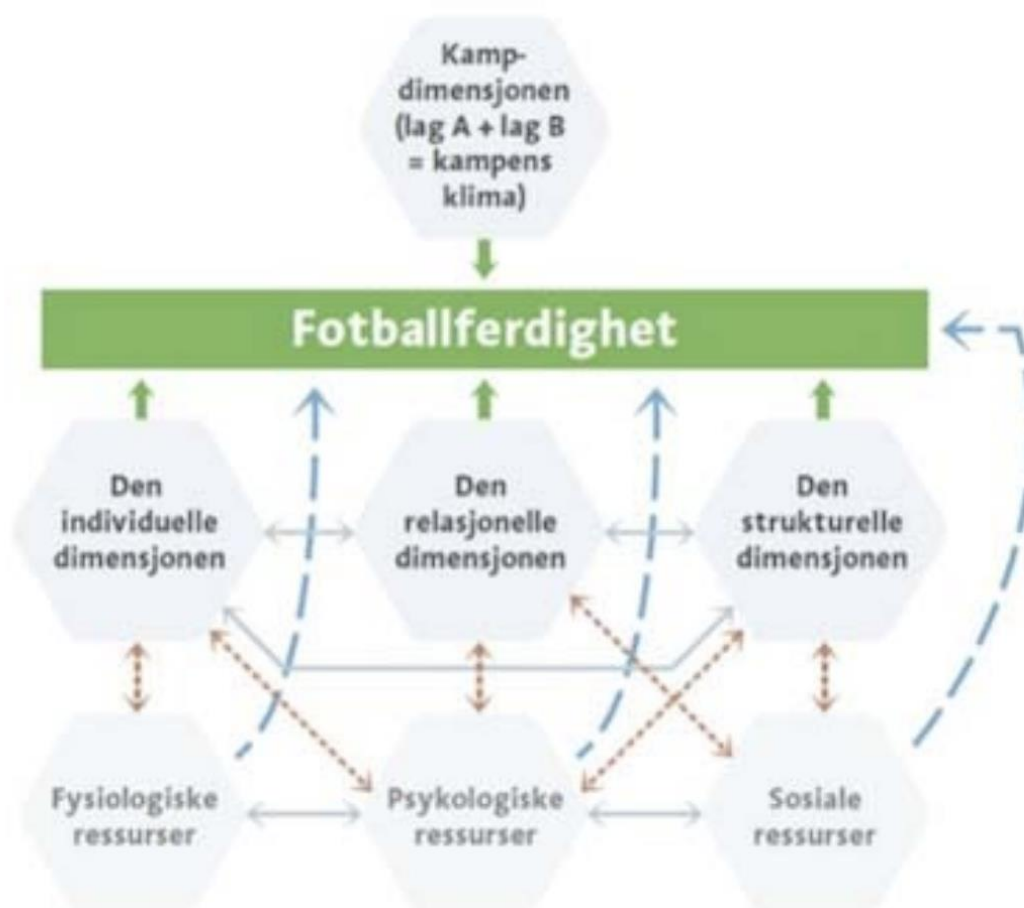
Ferdighet i lagspill handler om å kunne gjøre hensiktsmessige bevegelser for å skape og utnytte spillsituasjoner til fordel for eget lag (Ronglan & Larsen, 2003). Ferdigheten måles i spillsituasjonen, og kan derfor vanskelig løsrives fra motspillet og motstanderen i den enkelte situasjonen (Ronglan & Larsen, 2003). Mer spesifikt mot fotball definerer Bergo et al. (2002) fotballferdighet som: "...hensiktsmessige handlingsvalg og handlinger for å skape og utnytte spillsituasjoner til fordel for eget lag" (s.63).

Handlingsvalg og handlinger blir av forfatterne sammenlignet med taktikk og teknikk i fotballitteraturen. De skriver videre at disse begrepene i altfor stor grad blir skilt fra hverandre (Bergo et al., 2002).



Figur 2. En flerdimensjonal tilnærming til fotballferdighet (Bergo et al., 2002, s. 59).

Fotballkampen er utgangspunktet for begrepet fotballferdighet (se figur 2). Begrepet omhandler som tidligere nevnt handlingsvalg og handlinger, noe som gjør at spillerne må få øving i kamplike situasjoner (Bergo et al., 2002). Videre deles det inn i omgivelser, oppgave og individ. Blant annet vil eksterne faktorer som ytre forhold og med- og motspillere påvirke fotballferdigheten sammen med lagets oppgaver knyttet til angrep og forsvar, samt individets eget repertoar og ressurs (Bergo et al., 2002). Tilnærmingen til fotballferdighet er derfor flerdimensjonal og til dels kompleks.



Figur 3. Fotballferdigheten knyttes opp mot fire forskjellige dimensjoner, og tre forskjellige ressurser (Bergo et al., 2002, s. 33).

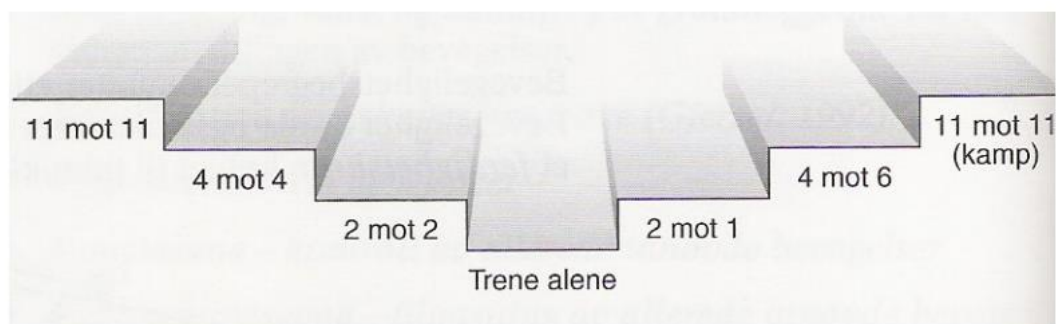
For å kunne forstå helheten i fotballferdigheten kan Bergo et al. (2002) sine fire dimensjoner være til hjelp. Disse er kampdimensjonen, den individuelle dimensjonen, den relasjonelle dimensjonen og den strukturelle dimensjonen. Også fysiologiske-, psykologiske- og sosiale ressurser vil ha innvirkning på fotballferdigheten (se figur 3). Kampdimensjonen omhandler at motspillere vil sette begrensninger eller muligheter for utøvelse av fotballferdighet, den individuelle dimensjonen omhandler enkeltspillerens tekniske ferdigheter, den relasjonelle dimensjonen omhandler enkeltspillerens evne til å samhandle med lagkamerater, mens den strukturelle dimensjonen omhandler organisering og retningslinjer i laget som helhet (Bergo et al., 2002). Selv om det vil kunne friste å sette fokus på en av dem om gangen, påpeker Bergo et al. (2002) at de er uløselige fra hverandre.

Det er mange likheter mellom forståelsen av fotballferdighet og det Verheijen (2014) kaller en fotballhandling. Denne blir definert ved hjelp av et hierarki der kommunikasjon er på toppen, deretter kommer individuell spilleforståelse, teknikk og til sist fotballfysikk. Kommunikasjon kan forstås som kollektiv spilleforståelse, individuell spilleforståelse som valg, teknikk som utførelse av valg og fotballfysikk som utførelse av de nevnte komponentene i 90 minutter. Også her blir det påpekt at denne, fotballhandlingen, er en helhetlig aksjon som vanskelig kan deles opp (Verheijen, 2014).

3.3.2 Læring, utvikling og veiledning i fotball

I følge Landslagsskolen, som er skoleringsløpet til NFF, handler læring i fotball om å forbedre og stabilisere evnen til å løse spillesituasjoner (NFF, u.å.). Ved å ta utgangspunkt i dette, som kan knyttes opp mot spesifisitetsprinsippet, og samtidig ivareta aktivitets- og kvalitetsprinsippet, mener NFF at også fysiske parametere vil utvikles naturlig. Aktivitetsprinsippet omhandler mange repetisjoner og involveringer. Kvalitetsprinsippet omhandler eksplosive aksjoner og konsentrert utførelse (NFF, u.å.).

Landslagsskolens metodikk for læring i fotball bygger på en forståelse av at fotball er en intelligensidrett, der lagets suksess avhenger av i hvilken grad laget overvinner motstanderen i ulike spillesituasjoner (NFF, u.å.). All aktivitet bør derfor foregå i en spill-motspill-kontekst, der utgangspunktet er fotballens egenart. Denne omhandler ballen, medspillere, motspillere, lengderetning og omstilling, og kan kobles opp mot det nevnte spesifisitetsprinsippet, noe Bergo et al. (2002) omtaler som størst mulig likhet mellom treningen og den idretten det trenes for. Det mest spesifikke i fotball er 11 mot 11. Det minst spesifikke er å trene helt alene. Dette kan knyttet opp mot "funksjonalitetsskalaen" (figur 4) til Wisløff, Salveson og Sigmundstad (1998). Jo nærmer 11 mot 11, jo mer funksjonell vil øvelsen være. Det å trene alene uten motstand blir ofte omtalt som en teknikkcentrert tilnærming der mestring av teknikken går foran utøvelsen av spillet (Ronglan, 2008). En spillesentrert tilnærming vil i motsetning omhandle en viss form for motspill. En slik tilnærming vil kunne gi høyere aktivitet, større motivasjon og bedre utvikling av spillkompetanse og –forståelse, sammenlignet med en teknikkcentrert tilnærming (Ronglan, 2008).



Figur 4. Funksjonalitetsskalaen (Wisløff et al., 1998, s. 62).

I følge Eide og Larsen (2008) handler læring i fotball om å øve på det som skjer i kampsituasjoner. Lærings situasjoner med spill-motspill vil utfordre spillernes forståelse gjennom valg og utførelse, noe som er essensielt i fotballspillet. Dette bør, i følge Eide og Larsen (2008), være utgangspunktet for tilrettelegging av treningsaktivitet og læring. Videre bør treningsøkta bygges på et tema, mål, momenter og betingelser for spillet. Trenerne bør, gjennom en induktiv tilnærming, legge til rette for kreativ tenking blant spillerne. Dette gjør trener ved å legge til rette for situasjoner der spillerne selv kan komme med forslag til løsninger. Situasjonene bør derfor bygges på spillaktivitet der trenerne kan stille spørsmål (Eide & Larsen, 2008).

Ronglan (2003) beskriver hva som kjennetegner ulike spill og idretter, og hvilke konsekvenser dette har for tilretteleggingen for læring og utvikling. Han kategoriserer fotball som et invasjonsspill der målet er å invadere motstanders halvdel for å score mål. Videre beskriver Ronglan (2003) fotball som et kompleks spill med uendelige mange valgmuligheter. Dette knytter han opp mot problemløsningssituasjoner, der spillerne må kunne opptre på ulike måter i hver unike situasjon, og ut fra dette kunne løse ”problemene” med gode valg. På høyt nivå må disse valgene tas på kort tid, da spillet gjerne utføres med høyere tempo enn på lavere nivå (Ronglan, 2003). Med andre ord kan det sies at valg er en viktig del av spillet, og at det derfor kan tolkes som viktig i lys av tilretteleggingen for læring i fotball.

Riisnæs (2017) tar utgangspunkt i spesifisitetsprinsippet når han diskuterer utvikling og treningsinnhold. Blant annet blir det påpekt av fotballtrening bør ta utgangspunkt i kamplike situasjoner, der det øves i kamplikt tempo og i kamplik rolle. Riisnæs (2017) tar også for seg treningsmengde og totalbelastning. Her viser han til at 16-19-åringer i

Norge har dobbelt så mange økter i uka som spillerne på Nederlands to beste akademier: Ajax og Feyenoord. Det blir påpekt at vi i Norge har en tendens til å tro at flest mulig fellestreninger, og derav mer tid og flere timer, alltid gir bedre utvikling. Fotball handler mer om høy intensitet, heller enn høy belastning (Riisnæs, 2017). De store mengdene kommer i stor grad av at spillere går på videregående skoler. Riisnæs (2017) mener toppklubbene har tett dialog med skolene for å tilpasse dette, men at flere andre klubber har mye å gå på. Eksempelvis er toppklubbene flinke til å påpeke at treningene på dagtid bør inneholde tilpasset styrketrening eller rolletrening. Mye trening, eventuelt for lite trening, er utfordrende for utviklingen til spillerne i den alderen som er omtalt (Riisnæs, 2017).

For at trenere skal kunne bidra til at spillernes fotballferdighet utvikles må trener ha kunnskap om fotballspillet og hvordan det veiledes, samt kjennskap til spillerne som skal påvirkes (Bergo et al., 2002). Veiledningen bør oftest foregå ved å stille konkrete spørsmål og gi utfordringer i lys av et tema, noe som i de fleste situasjoner vil gi større forutsetninger for læring enn ved bruk av en instruerende metode (NFF, u.å.). Samtidig betyr ikke dette at en treners "utenfra-perspektiv" er bortkastet (Bergo et al., 2002). En treners spørrende tilnærming kan gjerne kombineres med bruk av en instruerende tilnærming, men den spørrende tilnærmingen bør uansett være dominerende, da dette kan påstås å være den beste måten å drive gode læringsprosesser (Bergo et al., 2002).

Bert van Lingen (2016) mener at veiledningen i fotball gjøres best med bruk av et "fotballspråk" bestående av fotballhandlinger. Vage ord som mentalitet, innstilling og konsentrasjon er lite spesifikke og kan tolkes ulikt fra spiller til spiller. Bedre ord å bruke er å presse, å komprimere og å skape rom (van Lingen, 2016). Eksempelvis vil "mangel på innsats" kunne oppleves som mangel på utholdenhet av en spiller, mens en annen opplever det som mangel på aggressivitet. Ord som utholdenhet og aggressivitet kan igjen oppleves forskjellig for spillerne. Når trenere bruker slike ord vil det ikke alltid være åpenbart for spillerne hva de bør gjøre for å hjelpe laget sitt til å vinne kamper (van Lingen, 2016). En felles referanse på hva som betyr hva er derfor nødvendig for at veiledningen i fotball skal fungere best mulig.

4. Metode

I dette kapitlet vil jeg ta for meg mine metodiske valg og betraktninger. Først vil jeg gjøre rede for den vitenskapsteoretisk tilnærmingen. Deretter presenteres valg av metode, utvalg og valg av informanter, prosessen rundt konstruksjon og utprøvelse av observasjon og intervjuguide, datainnsamling samt databehandling og analyse. Til slutt vil jeg presentere kvalitetsvurderinger og etiske betraktninger.

4.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Den vitenskapelige tilnærmingen sier noe om hva som ligger til grunn for forskning, og har derfor betydning for hvilken kunnskap jeg som forsker søker (Thagaard, 2013). Sentralt i min prosess knyttet til dette har vært å ta utgangspunkt i et paradigme, som i følge Chalmers (1995) er generelle teoretiske antagelser, lover og teknikker. De virker koordinerende og styrende for det vitenskapelige arbeidet som utføres, og er derfor nært knyttet til mine metodiske overveielser. Et paradigme tar for seg hvordan verden forstås og tolkes, hva som er sannhet og kunnskap og hvordan sannhet og kunnskap kan frembringes (Markula & Silk, 2011). I litteraturen beskrives gjerne tre ulike paradigmer innenfor idrettsvitenskapen: det klassiske/naturvitenskapelige, det kritiske og det fortolkende (Loland & McNamee, 2016). Dette prosjektet tar som tidligere nevnt for seg læring, likheter og forskjeller i lys av en lærers og en treners fotballpraksis ved en videregående skole og en klubb, samt hvordan disse fotballpraksisene oppleves av elever/spillere. Læringen har blitt knyttet opp mot erfaring, og da direkte til selve erfaringen, og/eller til hvordan den erfarende erfarer i det sosiale rom. Av den grunn har et fortolkede paradigme blitt sett på som mest nærliggende.

Et begrep som kan knyttes opp mot det fortolkede paradigmet er hermeneutikk. Dette kan igjen knyttes opp mot fortolkning av tekst eller data, noe som innebærer å se mening som en del av en større sammenheng (Loland & McNamee, 2016). Det er vanlig med en gjentakende prosess der det blir sett på ulike deler av konteksten og helheten. Dette kan kobles med forforståelse og forståelse, noe som er den del av den hermeneutiske sirkel (Kvale & Brinkmann, 2009). I denne sammenheng kan den hermeneutiske sirkel forklares ved at jeg som forsker returnerer til det samme utgangspunktet med en dypere forståelse for hver runde jeg går gjennom datamateriell. Dette var mitt utgangspunkt for

analysen, der en induktiv tilnærming til informantenes uttalte opplevelser ble tatt i bruk. Videre ble det jobbet deduktivt ved å se på kontekst, tidligere forskning og teoretisk rammeverk opp mot datamaterialet (Thagaard, 2013). Siden min forforståelse til en viss grad påvirket analysen, i tillegg til andre prosesser i oppgaven, ser jeg det som hensiktsmessig å redegjøre for min forforståelse (Widerberg, 2001). Dette vil videre bli gjort rede for.

4.1.1 Forskerens forforståelse

Innenfor et fortolkende paradigme er nærhet i forskningen avgjørende knyttet til innsikt i individers perspektiv (Postholm & Jacobsen, 2018). Videre har forskere oftest et engasjement for det temaet som forskes på (Tjora, 2012), noe som er tilfellet i mitt prosjekt. Min forforståelse knyttet til tema i oppgaven har blitt preget av min livslange engasjement for fotball, det at jeg gikk tre år på studieprogrammet idrettsfag, og det at jeg i dag jobber som fotballtrener.

Forforståelsen av fotballpraksis i videregående skole relateres i hovedsak til egen erfaring som elev fra år 2008 til 2011. Jeg opplevde disse årene på skolen som veldig fine sosialt, mens det rent sportslig knyttet til faget toppidrett var mer så som så. Der og da tenkte jeg ikke spesielt mye på dette, men sett i ettertid stiller jeg spørsmål om hva vi egentlig lærte. Med tanke på fotballpraksis i klubb er erfaringene fordelt utover en lengre tidsperiode. Jeg har her, som spiller, hatt mange forskjellige fotballtrenere og lagkamerater, mens jeg de senere årene har praktisert selv som fotballtrener. Mange dyktige personer har påvirket mine opplevelser med fotballpraksis i klubb, men også mindre dyktige personer. Dyktige og mindre dyktige baserer jeg i hovedsak på hva jeg de senere årene har lært i flere spennende utviklingsmiljøer, samt kunnskapen jeg har opparbeidet meg som student på NIH.

Med tanke på forforståelsen har jeg altså egne erfaringer og meninger rundt fotballpraksis i videregående skole og klubb. Dette kan være både en styrke og en svakhet (Thagaard, 2013). Styrken kan omhandle at jeg kan forstå informantenes situasjon og bekrefte den forståelsen som blir utviklet basert på egne erfaringer. Svakheten kan omhandle at jeg ser over nyanser som ikke samsvarer med egne erfaringer (Thagaard, 2013). Gjennom hele prosessen med masteroppgaven har jeg hatt

et bevisst forhold til min forforståelse. Spesielt hadde jeg dette knyttet til prosessene med datainnsamling, og databehandling og analyse.

4.2 Valg av metode

I forskning skilles det gjerne mellom to ulike metodiske hovedtilnæringer: den kvantitative og den kvalitative. Der kvantitative metoder vektlegger antall og omfang, vektlegger kvalitative metoder handlinger og verbale skildringer (Polit & Beck, 2014). Begge metodene ble vurdert for denne oppgaven, men fordelene av det å kunne gå dypt inn i handlinger og det verbale, og derav å ta i bruk kvalitativ metode, ble sett på som mest relevant knyttet til mine problemstillinger. Denne typen innhenting av data kan blant annet skje gjennom observasjonsmetoder, intervju og dokumentundersøkelser (Jacobsen, 2015). Koblet mot studiens problemstillinger ble det sett på som mest relevant å ta i bruk observasjon, samt kvalitative intervju i form av individuelle intervju og fokusgruppeintervju. Observasjon som metode egner seg godt når forskeren ønsker direkte tilgang på det som undersøkes (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2016), mens kvalitative intervju er særlig godt egnet når forskeren er ute etter meninger, holdninger og erfaringer knyttet til et aktuelt tema (Tjora, 2012).

4.3 Utvalg og valg av informanter

I denne studien ble et utvalg gjort strategisk. Dette innebærer at det velges informanter som vil ha egenskaper og kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til prosjektets problemstillinger (Thagaard, 2013). Samtidig må det tas stilling til tid og ressurser, noe som til en viss grad vil kunne begrense utvalget. Da jeg har vært ute etter å finne ut av noe nytt og ukjent, ble det sett på som viktig at samarbeidet mellom videregående skole og klubb ikke var for tett. Dette var tilfellet for et par av de første skolene jeg kontaktet, men etter en lengre prosess kom jeg i kontakt med en skole der dette ikke var tilfellet. Jeg ble etter hvert enig med denne skolen om at de kunne stille med et utvalg, og det samme ble jeg med en klubb som hadde spillere som var tilknyttet skolen.

Knyttet til intervjuene hadde jeg på forhånd sett for meg et utvalg bestående av en lærer, en trener og et flertall elever/spillere. Etter å ha funnet en relevant videregående skole og klubb, ble det også sett på forutsetningene til hver enkelt av de aktuelle informantene. Blant annet ble lærerens og trenerens erfaring og utdanning vurdert. For

elevenes/spillernes del var kravet om forutsetninger mindre, der det i all hovedsak handlet om at de skulle tilhøre samme videregående skole og klubb.

Etter en prosess med å kontakte forskjellige personer, en prosess som videre vil bli beskrevet i underkapittel 4.5, ble en undervisningstime og en treningsøkt med et større utvalg personer observert, en lærer og en trener deltok i individuelle intervjuer, mens et mindre antall elever/spillere deltok i fokusgruppeintervju. Da det var fem elever/spillere som var tilknyttet både den valgte videregående skolen og den valgte klubben, gjorde i utgangspunktet det aktuelle utvalget til fokusgruppeintervju seg selv. Da en av elevene/spillerne fikk en alvorlig skade noen dager i forkant av observasjon- og intervjuprosessen, i tillegg til at en annen valgte å trekke seg, endte utvalget elever/spillere på tre stykker.

4.4 Konstruksjon og utprøvelse av observasjon og intervjuguide

Jeg gjennomførte en pilotobservasjon og to pilotintervjuer i forkant av selve observasjonene og intervjuene knyttet til oppgaven. Pilotobservasjonen gjorde jeg for å få relevant erfaring, for å få noen ideer om spørsmål i intervjuguiden som var knyttet til observasjon og for at jeg kunne få noen ideer om hva jeg kunne se etter som observatør. Med hovedfokus på fotballpraksis i informantenes naturlige omgivelser ble ting som innhold, veiledning, opplevd engasjement, tilstedeværelse, trivsel og inntrykk av læring notert gjennom feltobservasjon. Feltobservasjon innebærer at informantene observeres i deres naturlige omgivelser (Jacobsen, 2015). Dette ga meg et bilde av hvordan fotballpraksis foregår. En fin erfaring jeg tok med meg omhandlet min plassering. Noen ganger så jeg det som nyttig å være et stykke i fra for å få oversikt, mens jeg andre ganger hadde behov for å være nærmere for å fange opp det som ble sagt. Selve pilotobservasjonen ble gjennomført på en videregående skole der en bekjent jobber som lærer i faget toppidrett fotball.

I forkant av pilotintervjuene utarbeidet jeg intervjuguiden. Guidene var i et antall på tre stykker og var tilknyttet lærer, trener og elever/spillere. I henhold til Kvale og Brinkmann (2009) brukes ofte en delvis strukturert intervjuguide ved kvalitative intervju. Dette innebærer at det tas i bruk en struktur som er en mellomting av helt lukket og helt åpent, der det er et overordnet tema og noen overordnede spørsmål

(Jacobsen, 2015; Kvale & Brinkmann, 2009). Denne tilnærmingen ble tatt i bruk i planleggingen av intervjuguide. En fordel med en slik tilnærming er at intervjueren kan følge informantenes fortelling, samtidig som det sørges for at relevante tema blir tatt opp i løpet av intervjuet (Thagaard, 2013). Formuleringene av spørsmålene ble i hovedsak rettet mot det teoretiske rammeverket og problemstillingene, i tillegg til at de ble knyttet til observasjonene. Videre var det viktig å være bevisst på at noen av spørsmålene var åpne nok til at intervjupersonene skulle kunne formidle erfaringer ut fra egne perspektiver, noe Thagaard (2013) ser på som viktig. Dette var også til hjelp med tanke på at min forforståelse ikke skulle bli for framtreddende.

Hensikten med pilotintervju er å få inntrykk av om spørsmålene som utarbeides klarer å fange opp det intervjueren er ute etter (Dalland, 2007). Dette viste seg stort sett å stemme for min del, men noen endringer i spørsmålene ble det. I hovedsak omhandlet dette et par underspørsmål, i tillegg til at jeg fikk noen ideer på mer spesifikke spørsmål som kunne knyttes til observasjon. Som nevnt ble det foretatt to pilotintervju, der det ene ble gjort med den bekjente læreren nevnt ovenfor. Denne personen er fotballtrener på kveldstid, i tillegg til å være lærer på dagtid. Her ble intervjuguidene for lærer og trener testet ut. Det andre pilotintervjuet ble gjennomført som fokusgruppeintervju. Dette ble foretatt ved hjelp av fire elever/spillere som tilhører den videregående skolen lærer er tilknyttet. I tillegg er disse elevene/spillerne tilknyttet samme klubb, men ikke samme klubb som trener jobber i på kveldstid. Her ble intervjuguide for elever/spillere testet ut. Erfaringene jeg fikk her så jeg på som nyttig for det videre arbeidet, og da spesielt knyttet til min rolle som moderator under fokusgruppeintervjuet.

4.5 Datainnsamling

Innledende kontakt med informantene ble gjort ved bruk av e-post, telefon og ved at vi møttes ansikt til ansikt. Etter å ha vært i kontakt og fått godkjenning fra overordnede sjefer i videregående skole og klubb via e-post, ble lærer kontaktet over telefon, trener over e-post og elevene/spillerne ved å møte dem på skolen. Ved første møte med de aktuelle informantene fikk de tildelt informasjonsskriv. I oktober 2019 gjennomførte jeg observasjoner, mens de kvalitative intervjuene ble gjennomført i oktober og november 2019. Intervjuene ble gjennomført på informantenes tilholdssted, og da enten på den videregående skolen eller i klubb. Rett i forkant av datainnsamlingen skrev informantene under på informasjonsskrivene.

Jeg valgte å gjennomføre to feltobservasjoner: den ene på den videregående skolen og den andre i klubb. Her fikk jeg registrere hva som faktisk skjedde i de spesifikke kontekstene, i tillegg til hva som ble sagt. I følge Thagaard (2013) er det en forutsetning at forskeren kjenner miljøet godt om det velges en slik rolle. Som gjort rede for innledningsvis i metodekapittelet er jeg tidligere idrettselev ved en videregående skole, tidligere fotballspiller og nå fotballtrener. Med andre ord vil jeg påstå at dette er miljøer jeg kjenner godt til. Dette kan være en fordel, men likevel påvirket min forforståelse hva jeg så og la merke til. Jeg var derfor klar på at jeg gikk inn i observasjonene med et åpent sinn.

Som Rautaskoski (2012) skriver, så inngår ofte observasjon som et ledd i ulike forskningsdesign, og deriblant intervjuer. Som nevnt tidligere var dette tilfellet for meg. Ved å praktisere dette fikk jeg en mulighet til å stille bedre spørsmål gjennom at jeg og informantene hadde et felles utgangspunkt i forkant av intervjuene. Med andre ord kan det sies at observasjonene i dette prosjektet fungerte som et utgangspunkt for intervjuene.

Jeg tok i bruk lydopptak under samtlige intervju. Dette sikrer at intervjueren får med seg informantens uttalelser, og dermed kan konsentrere seg om selve intervjusituasjonen (Dalen, 2011). Dette så jeg på som veldig nyttig, da spørsmålsstilling, lytting og en form for observasjon ble mitt hovedfokus. Jeg opplevde informantene som komfortable, noe som kan ha noe med at vi hadde møttes tidligere gjennom selve observasjonene, at inngangen til intervjuene var ”myke” i den forstand at spørsmålene i starten omhandlet dem og deres forhold til fotball og at intervjuene ble gjennomført på informantens tilholdssted.

Noen dager i etterkant av observasjonene var jeg i gang med selve intervjuene. Dette startet med individuelle intervjuer, der det første ble gjennomført med lærer, og det andre med trener. Slike intervjuer, de individuelle, egner seg når forskeren er ute etter enkeltmenneskers opplevelser og meninger (Tjora, 2012). Gjennom denne typen intervju får forskeren informasjon om hvordan informanten opplever og forstår seg selv og sine omgivelser, noe Thagaard (2013) beskriver som en viktig del av den kvalitative

forskningen. Fra lærerens og trenerens ståsted var jeg ute etter egne begrunnelser for hva og hvorfor de praktiserer fotballpraksis som de gjør.

Fra elevene/spillerne sitt ståsted var jeg ute etter en samlet opplevelse av lærerens og trenerens fotballpraksis. Knyttet til intervjuet med disse ble det sett på som mest hensiktsmessig å ta i bruk fokusgruppeintervju. Dette egner seg når forskeren vil iscenesette og belyse forskjellige perspektiver på noe som kan gi annen type informasjon enn individuelle intervjuer (Halkier, 2010). Antallet fokusgrupper og informanter kommer helt an på studiens problemstillinger (Malterud, 2012). Sett i lys av antall aktuelle elever/spillere knyttet til den utvalgte skolen og den utvalgte klubben, og det at jeg følte at de ville kunne gi et variert mangfold av opplevelser knyttet til problemstillingen som omhandler dem, valgte jeg å gå for én fokusgruppe. Sammenlignet med individuelle intervjuer vil gruppedynamikken som oppstår i grupper generere rikere skala av ideer (Wibeck, 2000). Dette så jeg på som nyttig. En vurdering av å gjennomføre individuelle intervjuer med elevene/spillerne ble likevel gjort, men verdien av gruppedynamikk så jeg på som viktig i mitt prosjekt.

Fokusgruppeintervjuet i seg selv ble ledet av meg som moderator. Moderators rolle innebærer blant annet at informantenes personlige innspill kommer fram (Malterud, 2012). Etter å ha presentert meg selv og gjennomgått prosedyren for hvordan fokusgruppeintervjuet ville foregå, var jeg tydelig på at hver enkelt sine personlige innspill ville være viktig for å kunne belyse problemstillingen knyttet til dem som elever/spillere. Videre var jeg tydelig på at min rolle som moderator ikke omhandlet at de skulle lære av meg, men at jeg skulle lære av dem. Samtidig så jeg på min rolle som moderator som noe viktigere sammenlignet med om det var flere informanter. Dette fordi jeg antok at den naturlige dialogen mellom informantene ville vært mer flytende om det var flere tilstede. Selv om jeg tonet ned viktigheten av meg selv som moderator, var jeg uansett bevisst på at jeg måtte være noe mer aktiv enn det jeg hadde sett for meg tidligere i prosessen.

4.6 Databehandling og analyse

Analyse er en prosess som bør være gjennomgående gjennom hele forskningsprosjektet (Nilssen, 2012; Thagaard, 2013). Jeg har gjennom mitt prosjekt, og da spesielt i den perioden observasjon og intervju pågikk, og fram til jeg var ferdig med

databelandlingen, hatt en pågående prosess med analyse. Også i forkant av den nevnte perioden ble en viss form for analyse gjort. Dette ble gjort med bakgrunn i at jeg allerede da hadde noen antagelser om hva jeg kom til å få inn av data.

4.6.1 Transkribering

Transkribering er en viktig del av intervjuprosessen, der transkriberingen i seg selv gjør intervjusamtalene tilgjengelig for analyse (Kvale & Brinkmann, 2009). I tiden etter intervjuene ble det gjennomført detaljerte transkriberinger av datamaterialet. Dette var krevende, men samtidig nødvendig, da datamaterialet er en viktig del av oppgaven. Jeg hørte på lydopptakene flere ganger for å sikre at jeg fikk med meg alt som ble sagt, samt at alt som ble sagt faktisk ble riktig. Samtidig var jeg klar på at ting som kroppsspråk og stemmeleie ikke kunne fanges opp av lydopptakeren. Kvale og Brinkmann (2009) ser således på transkripsjon som en svekkede gjengivelse av direkte intervjusamtaler. Dette var jeg bevisst på, der jeg i størst mulig grad prøvde å få med meg og notere ned ting som ikke var verbale, men likevel viktige. I etterkant av intervjuene ble også informantene informert om at de til en hver tid ville kunne få innsyn i lydopptak og transkribert datamateriale, slik at de ved høve kunne tydeliggjøre hva som ble sagt og gitt uttrykk for under intervjuene. Dette har ingen valgt å benytte seg av. Neste steg i prosessen var å kode og kategorisere datamaterialet fra observasjonene og intervjuene.

4.6.2 Koding og kategorisering

Koding og kategorisering anses av Nilssen (2012) som en kjerneaktivitet i den kvalitative analyseprosessen. I denne prosessen er koding første steg på veien, der jeg tok i bruk åpen koding som strategi (Nilssen, 2012). Gjennom en induktiv tilnærming ble dette et verktøy for å identifisere og klassifisere mønstre (Tjora, 2012). I neste steg ble kodingen plassert i ulike kategorier, en prosess som vil bli gjort rede for i oppsummeringen av analyseprosessen. I kodingen tok jeg i bruk en temasentrert tilnærming, som av Thagaard (2013) blir omtalt som presentasjoner av materialet der oppmerksomheten rettes mot temaer. Gjennom hele denne prosessen jobbet jeg med utgangspunkt i en hermeneutisk tilnærming, der jeg gjennom flere runder jobbet meg fram og tilbake mellom deler og helhet (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette ga meg større trygghet på at notater og sitater ble plassert under riktig kategori, i tillegg til at jeg med større sikkerhet kunne si at min egen forforståelse ble tonet ned.

I analysen skapte jeg også sammenhenger mellom teoretiske begrep og datamateriell. Thagaard (2013) skriver at veksler mellom inspeksjon av data og utvikling av ideer fra overordnede teoretiske perspektiv er vanlig hva gjelder kvalitative studier. Basert på den nevnte temasentrerte tilnærmingen delte jeg kategoriseringen i ulike faser, der jeg i siste del gikk fra å være induktiv til mer deduktiv i den forstand at jeg knyttet det teoretiske innholdet til datamaterialet. Jeg gikk således over til en mer teoretisk tilnærming sammenlignet med det som ellers ble gjort i prosessen (Kvale & Brinkmann, 2009; Tjora, 2012). I neste avsnitt presenteres en oppsummering av analyseprosessen.

Med utgangspunkt i kontekst, tidligere forskning og det teoretiske rammeverket hadde jeg på forhånd satt meg uten noen aktuelle kategorier og temaer. Likevel var jeg klar på at kategoriene som kom fram skulle ha sitt opphav i datamaterialet. I selve prosessen startet jeg med å gjøre meg kjent med det aktuelle datamaterialet, og derav notater og sitater. Dette ble gjort flere ganger slik jeg ble godt kjent med innholdet. Deretter ble kodingen gjennomført, der jeg tok i bruk markering med fargekoder for å få oversikt over det som gjentok seg i datamaterialet. Basert på kodingen dannet jeg kategorier, og ved gjennomgangen av disse fant jeg ut at noen var større enn andre. Dette gjorde at noen av dem ble endret, mens andre ble fjernet. Blant annet ble ”innhold” en stor og generell kategori som tok for seg både lærerens og trenerens innhold. For å få en tydeligere oversikt valgte jeg derfor å fjerne denne overordnede kategorien og heller dele den i mindre deler. En av kategoriene som ble fjernet var ”annet”. Dette fordi den ikke besto av mer enn et par notater og sitater. De større kategoriene som jeg til slutt tok i bruk, og som også representerer de ulike overskriftene i kapittelet om resultater, ble følgende: ”lærerens fotballpraksis”, ”trenerens fotballpraksis”, ”elevenes/spillernes opplevelse av fotballpraksis” og ”praktiske utfordringer knyttet til læring i fotball”. Disse ble videre delt inn i underkategorier som: ”innhold”, ”veiledning”, ”belastning” og ”samarbeid mellom videregående skole og klubb”. Noe overraskende dukket det opp kategorier som jeg ikke så for meg på forhånd, og derav kategorien ”praktiske utfordringer knyttet til læring i fotball” og de to sistnevnte underkategoriene. Etter at de nevnte kategoriene var på plass, produserte jeg resultater av datamaterialet. I siste fase jobbet jeg mer deduktivt i den forstand at resultatene, som er knyttet til kapittelet om diskusjon, ble satt i sammenheng med det teoretiske innholdet i prosjektet, og derav kontekst, tidligere forskning og det teoretiske rammeverket.

4.7 Kvalitetsvurderinger

For å gjøre en kvalitetsvurdering av prosjektet vil reliabilitet, validitet og overførbarhet være viktig. Samlet sett utgjør disse studiens troverdighet (Postholm & Jacobsen, 2018), og de er derfor sentrale for kvalitetssikringen av prosjektet. Videre vil jeg rette et kritisk blick mot eget arbeid.

4.7.1 Reliabilitet

Reliabilitet knyttes til en kritisk vurdering av prosjektet i lys av pålitelighet og tillit (Grønmo, 2004; Thagaard, 2013). Begrepet viser blant annet til spørsmålet om et annet prosjekt med samme metode ville kommet fram til samme resultat (Thagaard, 2013). På bakgrunn av mitt valg av metode kan resultatene i dette prosjektet vanskelig reproduseres. Mer relevant vil det derfor være å gjøre rede for hvordan dataen har blitt utviklet gjennom forskningsprosessen (Thagaard, 2013). Gjennom en omfattende beskrivelse i metodekapittelet har jeg derfor forsøkt å gi en åpen beskrivelse av forskningens framgangsmåte. Jeg har gjort rede for min vitenskapsteoretiske tilnærming, og derav også min forforståelse (jf. kap. 4.1.1). Jeg brukte tid på å finne et relevant utvalg for prosjektet, og jeg gjennomførte pilotobservasjon og pilotintervjuer. Jeg har også gjort rede for hvordan datainnsamlingen, og databehandlingen og analysen ble gjennomført.

Knyttet til reliabilitet kreves det også at forskeren reflekterer over relasjonene til informantene, samt konteksten for innsamling av data (Thagaard, 2013). Dette har tidligere blitt gjort rede for, der blant annet et grundig arbeid angående utvalgsriterier for informantene har blitt forklart. Relasjonen med hver enkelt av informantene ble sett på som god, noe som kan ha noe med den felles interessen for fotball. Kontekstene for datainnsamlingen kan bli sett på som naturlige, da alt av data ble innhentet i deres naturlige omgivelser knyttet til fotballpraksis.

4.7.2 Validitet

Validitet handler om forskningens gyldighet, og om studien undersøker det den ønsker å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2009). Resultatene i denne studien er basert på en viss fortolkning av meg som forsker, og spørsmålet vil da knyttes til metode og hvordan selve analyseprosessen har blitt gjennomført (Thagaard, 2013). Et godt forarbeid

angående metodelitteratur var avgjørende for hvordan jeg tolket datainnsamlingen, og derav data knyttet til observasjon av, og intervju med informantene. Under selve intervjuene ble det satt fokus på en grundig utspørring av hva som ble sagt, samt en kontinuerlig kontroll av informasjonen som ble gitt. Videre brukte jeg mye tid, blant annet i det første året på masterutdanningen, på å sette meg inn i de to kontekstene, relevante teoretiske perspektiv og tidligere forskning. Prosessen rundt dette var krevende, men samtidig spennende og lærerik.

I analyseprosessen knyttet til koding og kategorisering tok jeg som tidligere beskrevet utgangspunkt i en hermeneutisk tilnærming der jeg jobbet mellom deler og helhet (jf. kap. 4.1 og kap. 4.6.2). Videre ble tolkningene i analysen bygget på kontekst, tidligere forskning og det teoretiske rammeverket. Min egen bakgrunn og forforståelse vil ha påvirket tolkningene, noe jeg var bevisst på gjennom hele prosessen. Gjennom en tydelig framstilling av notater og sitater, i tillegg til det at jeg jobbet fram og tilbake mellom deler og helhet, prøvde jeg å unngå at denne påvirkningen ble negativ. Med andre ord har jeg hatt et kritisk blikk på egen forskning og egne tolkninger gjennom hele forskningsprosessen, slik Kvale og Brinkmann (2009) anbefaler.

4.7.3 Overførbarhet

Utvalget forskeren baserer seg på er helt essensielt når det skal redegjøres for overførbarhet (Thagaard, 2013). Rekrutteringsprosessen og utvalget jeg endte opp med var således viktig. Likeså var det viktig at jeg som moderator under fokusgruppeintervjuet i størst mulig grad fikk på plass fortellinger med en god bredde, i tillegg til at jeg inkluderte og fokuserte på opplevelser og meninger som kunne sies å være motstridende (Kitzinger, 1995; Malterud, 2012).

Selv om jeg ikke oppnår datametning med mitt utvalg vil prosjektets resultater kunne overføres til andre videregående skoler og klubber med mange av de samme forutsetningene. Det kan også tenkes at noe av dataen vil kunne ha overføringsverdi til toppidrettsgymnas, og kanskje også andre idretter enn fotball. Overførbarheten vil kunne kobles opp mot gjenkjenning, noe som innebærer at personer med erfaringer fra fenomenet som blir studert kjenner seg igjen i de tolkningene som formidles (Thagaard, 2013). Andre lærere, trenere og elever/spillere vil således kunne kjenne seg igjen i noen av tolkningene.

4.8 Etiske betraktninger

For å kunne forske på en ærlig og redelig måte har jeg vært avhengig av å følge lovverk, etiske normer og regler. All forskningsaktivitet strever etter ny kunnskap med kritisk og systematisk etterprøving, der ærlighet, åpenhet, transparens og systematikk er grunnleggende forutsetninger (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). For å overholde dette må forsker blant annet melde fra til Norsk senter for forskningsdata (NSD). For min del ble dette gjort, og prosjektet ble godkjent (se vedlegg 1). Ved bruk av Kvale og Brinkmann (2009) sine etiske aspekter har jeg videre forsøkt å overholde prosjektets etikk gjennom: informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle.

Ved forskning på mennesker vil informert samtykke være hovedregelen. Dette skal være informert, uttrykkelig, frivillig og dokumenterbart (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). Det informerte samtykke skal inneholde tre prinsipper: samtykke fra forsøkspersonene, deres ubetingede rett til å trekke seg og at risikoen de utsettes for skal være så liten som mulig (Holm & Olsen, 2015). Da ingen av mine informanter var under 15 år da datainnsamlingen ble gjennomført, og det at jeg ikke har hatt behov for å samle inn sensitive personopplysninger for informanter mellom 16 og 18 år, ble ikke foreldre/foresatte knyttet til samtykke (NSD, u.å.). Informantenes samtykke med tanke på intervju ble gitt ved underskrift av samtykkeerklæring i forkant av intervjuene (se vedlegg 2, 3 og 4). Med tanke på samtykke for observasjon ble jeg anbefalt av NSD om å ikke innhente dette fordi det genererer mer personopplysninger enn det prosjektet trenger. Samtidig ble det sett på som vært viktig at jeg informerte skriftlig om prosjektet (se vedlegg 5), slik at de som eventuelt ikke ville delta kunne ta kontakt. Ingen av informantene valgte å gjøre dette.

Konfidensialitet omhandler at personidentifiserbare opplysninger skal tilsløres (Kvale & Brinkmann, 2009). All informasjon skal derfor bli behandlet konfidensielt, og forsker skal forhindre bruk og formidling av informasjon som skal kunne skade informantene (Thaagard, 2013). Dette har jeg gjort gjennom å oppbevare samtykkeerklæringene i et låst skap, mens notat fra observasjon, lydopptak og transkripsjon har blitt lagret på en minnepenn. Alt dette vil bli slettet ved prosjektets slutt. Jeg har også fra første møte med informantene vært klar på at prosjektet er anonymisert. Blant annet har

informantene fått fiktive navn. Hvilken videregående skole og klubb som er involvert har heller ikke blitt gjort kjent i prosjektet.

Fra et nytteperspektiv bør summen av fordeler for informantene og betydningen av kunnskap veie tyngre enn risikoen for hva som kan føre til noe negativt. Dette knyttes til punktet konsekvenser, som overordnet omhandler hvorvidt informantene kan komme til skade som et resultat av prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2009). Da temaet læring i fotballpraksis ikke anses som spesielt følsomt, er min oppfatning at informantene ikke har tatt skade av forskningen. For elevene/spillerne sin del har jeg uansett vært klar på at deltakelse ikke vil ha noen negative konsekvenser med tanke på karakterer og status i skole og klubb, og heller ikke forholdet til lærer, trener og andre medelever og medspillere. Dette ble også kommunisert til lærer og trener.

Offentliggjøring av kunnskap av funn på en nøyaktig måte knyttes av Kvale og Brinkmann (2009) til forskerens rolle. Gjennom hele prosessen har min rolle som forsker vært preget av et vitenskapelig ansvar. Dette har blitt gjort gjennom åpenhet i mine valg fra start til slutt. Viktigheten av å offentliggjøre funnene så nøyaktig som mulig har videre vært viktig. Dette har blant annet blitt gjort ved et utbredt bruk av sitater, der jeg har vært bevisst på å ikke ignorere funn som vil kunne bli sett på som viktige og relevante knyttet til oppgavens teoretiske innhold og problemstilling.

5. Resultater

I denne delen av oppgaven vil resultater fra datamaterialet bli presentert. For å illustrere funnene så nøyaktig og representativt som mulig vil det blitt lagt vekt på informantenes utsagn ved bruk av sitater. Nedenfor er det listet opp kategorier som det vil fokuseres på:

- Lærerens fotballpraksis
- Trenerens fotballpraksis
- Elevenes/spillernes opplevelse av fotballpraksis
- Praktiske utfordringer knyttet til læring i fotball

Elevenes/spillernes opplevelse av fotballpraksis vil igjen deles i underkategoriene ”lærerens fotballpraksis” og ”trenerens fotballpraksis”, mens praktiske utfordringer knyttet til læring i fotball vil deles i ”belastningssyring” og ”samarbeid mellom videregående skole og klubb”. I tillegg vil informantene presenteres i første delkapittel.

5.1 Presentasjon av informantene

Jeg har valgt å gi de intervjuede informantene ”navn” som gir uttrykk for hvem de er i denne sammenhengen, samtidig som de ikke skal kunne bli gjenkjent. Lærer blir omtalt som ”lærer”, trener blir omtalt som ”trener”, mens elevene/spillerne har fått navnene ”E/S 1”, ”E/S 2” og ”E/S 3”. E/S er en forkortning for elev/spiller. Alle informantene er menn/gutter.

Lærer

Lærer har en master fra NIH og trenerkurs fra NFF. Av trenerkurs har han fullført Grarottreneren³, mens UEFA B⁴ er noe som blir fullført i 2019. Han underviser i toppidrett fotball for elever fra Vg1 til Vg3, i tillegg til å være trener i en klubb.

Trener

³ Grarottreneren er steg 1 av 4 på NFFs trenerstige (Eggen, 2016).

⁴ UEFA B er steg 2 av 4 på NFFs trenerstige (Eggen, 2016).

Trener har en bachelor i trening, coaching og idrettspsykologi fra NIH, noe som også innebærer trenerkurset UEFA B. Per dags dato er han i gang med en master i coaching og idrettspsykologi ved NIH. I tillegg til å ha ansvar for et juniorlag, er han også assistent på A-laget i samme klubb, analytiker og assistenttrener for et aldersbestemt landslag og en bidragsyter for rekruttering av spillere til et Eliteserielag.

E/S 1

E/S 1 har vært i samme klubb gjennom hele livet, utenom ett år i en annen klubb. Viktigheten av det sosiale, fellesskapet og garderobekultur er viktig for motivasjonen for å drive med fotball. Han har alltid vært motivert for å kombinere fotball med skole, og det at mange av vennene søkte samme videregående skole, gjorde valget av videregående skole enkelt.

E/S 2

E/S 2 spiller fotball fordi det er morsomt. Følelsen av å lykkes og å vinne er viktig. I utgangspunkt kom han ikke inn på førstevalget av videregående skole, men det at flere av vennene skulle gå på samme videregående skole, i tillegg til at en eldre bror gikk på skolen tidligere, gjorde valget naturlig.

E/S 3

E/S 3 har gjennom hele livet trivdes godt med fotball. Det å se kamper er av stor interesse, selv om det å spille selv er det aller beste. Den aktuelle videregående skolen sto øverst på lista til E/S 3 fordi den er nærmest der han bor, i tillegg til at flere av vennene planla å gå på samme videregående skole.

5.2 Lærerens fotballpraksis

Den observerte undervisningstimen startet med at elevene møttes ferdigskiftet utenfor garderoben ti minutter før treningsstart. Deretter gikk de samlet videre til treningsbanen. I tillegg til lærer var det også en assistent tilstede, og antall elever denne dagen var tolv stykker. Ved ankomst treningsbanen startet elevene en felles oppvarming bestående av jogg, høye kneløft, spark bak, hopp og sprint. Videre gikk de over i en sirkel hvor de gjennomførte dynamisk tøying. Lærer satt så opp to firkanter der elevene spilte 4 mot 2 og 5 mot 2. Assistent var her med som deltaker. Neste øvelse var en pasningsøvelse uten motstand der det ble jobbet med kvalitet i selve pasningen, samt timing og

bevegelse. Det ble så gjennomført vanlig spill på liten bane med tre minutters kamper. Undervisningstimen ble avsluttet med en straffekonk. Total varighet var på cirka 90 minutter.

Lærer brukte en del tid på elev som ble skadet tidlig, noe som gjorde at assistenten styrte deler av undervisningstimen. Lærer ga uttrykk for å være en rolig type som praktiserte en spørrende tilnærming oftere enn en instruerende tilnærming. Assistenten ga uttrykk for noe av det motsatte, altså å være mer aktiv og instruerende. Elevene syntes å trives med store deler av undervisningstimen, men pasningsøvelsen uten motstand virket å oppleves som noe kjedelig.

Et forfall fra en keeper i siste liten gjorde at lærer ble tvunget til å gjøre endringer på undervisningstimen. Tema skulle i utgangspunktet være avslutningsferdighet, men dette ble naturlig nok vanskelig å jobbe med uten keeper. Lærer var derfor, mye på grunn av dette, ikke helt fornøyd med undervisningstimen.

Lærer: *Vi skulle egentlig ha et annet tema... Det var ikke helt bra, men i hvert fall hadde vi som vanlig oppmøte ti på åtte, vi gikk felles ned, før spillerne varmet opp selv med et program de har. Vi hadde så en type firkantdel, før vi egentlig skulle ha jobba med avslutningsferdighet. Det fikk vi ikke gjort siden vi ikke hadde keepere. Da valgte vi heller å jobbe med pasninger. Vi spilte så korte kamper på liten bane, før vi avsluttet med straffekonk.*

Innledningsvis ble det påpekt at pasningsøvelsen uten motstand kunne virke noe kjedelig for elevene, noe lærer sa seg enig i. Han ga også uttrykk for at spillet læres best gjennom spillaktivitet, men samtidig var han klar på at øvelser uten motstand har en verdi. Blant annet viste han til at mange av elevene trenger å terpe og jobbe med små detaljer, og dette mente han, basert på at de får flere repetisjoner i løpet av en kort periode, at de i stor grad får gjennom disse øvelsene. Likevel handler mye av grunnen til at de praktiserer øvelsene om å ta ned intensitet og belastning.

Med tanke på hva spillerne hadde lært etter undervisningstimen var lærer noe mer usikker. Han kom inn på frigjøringsbevegelser, pasningskvalitet og det å ”jobbe med

blikket”, i tillegg til det å gjenkjenne overtall. Det at han var usikker på hva de hadde lært kobles av han selv opp mot at de måtte endre tema og øvelser rett i forkant av oppstart.

Lærer var ganske så tydelig på at denne undervisningstimen kunne sies å være ganske så normal når det snakkes om selve oppbyggingen. Den største forskjellen på undervisningstimene er at de varierer tema.

Lærer: *Det er ikke veldig stor forskjell... Så prøver vi så langt det lar seg å gjøre å ha en aktiviseringsøvelse rettet inn mot et tema. Eksempelvis kan vi ha førsteforsvarsrollen og forflytning som tema, og da starter vi kanskje med en 1 mot 1-øvelse hvor de fører gjennom porter, før vi videre går over i en større deløvelse med større fokus på selve spillet.*

Lærer beskrev så tidligere gjennomførte undervisningstimer som gikk bra og dårlig sett i lys av hans egen opplevelse av elevenes læringsutbytte. Et eksempel på en tidligere gjennomført undervisningstime som ga et godt læringsutbytte skjedde ikke lenge i forkant av den observerte undervisningstimen. Det var en undervisningstime med fokus på førsteforsvarsrollen, der det ble gjennomført flere ulike situasjoner. Situasjonene som ble beskrevet var førsteforsvarer mot feilvendt spiller, løpsdueller og det å møte en angriper rettvendt.

Lærer: *Jeg tror elevene synes den var veldig bra. Vi delte også gruppa i to, der vi differensierte. Da fikk de flere repetisjoner på et nivå som passet dem bedre.*

Lærer trakk fram den observerte undervisningstimen når han skulle komme med et eksempel på en tidligere gjennomført undervisningstime som ga et mindre godt læringsutbytte. Dette ble i hovedsak begrunnet med dårlig kommunikasjon i forkant.

Lærer: *Dagen i dag er jo et eksempel på det egentlig. Det går jo på at kommunikasjon i forkant ikke er god nok, og at elevene er litt sløve med å melde forfall. Da blir det vanskelig om du har planlagt en økt for 20, så dukker det opp tolv. Da må man skru om litt der og da.*

Ut fra observasjonen virket lærer som en rolig type som ofte brukte spørsmål når han veiledet. Dette stemmer godt overens med hvordan han beskrev seg selv. I tillegg virket han å ville involvere elevene i den form av at det ble lagt til rette for at de ofte selv skulle styre praten når de samles under pausene i den observerte undervisningstimen, og da i hovedsak i spilldelen på slutten.

Lærer: *Jeg er en ganske rolig trener egentlig. Jeg er ofte spørrende i tilnærmingen min til elevene. Så vil det variere mellom hva man ønsker å få fram. Om det er ulike momenter man jobber med kan det være man er mer instruerende enn spørrende.*

Inntrykket til lærer var at elevene virker å forstå måten de blir veiledet på, og utfra observasjonen så dette ut til å stemme. Blant annet virket det som responsen til elevene var god når han veiledet. Lærer sa at han prøver og håper at han gjør seg forstått, og viste da blant annet til at han forholder seg til ”fotballspråket”. Likevel påpekte han at det er vanskelig å vite om han gjør seg forstått hver gang.

5.3 Trenerens fotballpraksis

Den observerte treningsøkten startet med at spillerne, som var av et antall på 21 stykker, møttes et kvarter før treningsstart i garderoben. Deretter møttes de fem minutter før treningstart ute på treningsfeltet. Der var også trener tilstede, og da sammen med en assistent. Spillerne startet så en felles oppvarming med jogg, høye kneløft, sideveis løp, start og stopp og sprint. De gikk så over i en sirkel der de utførte dynamisk tøying og noen skadeforebyggende øvelser for lyske og hamstring. De gjennomførte så en pasningsøvelse uten motstand med konkurranse, der det var først til ti runder. De gikk så over i en 1 mot 1-øvelse der de skulle komme seg gjennom porter uten ball. Det samme ble gjort også med ball. Deretter var det spill vanlig spill, der det ble spilt 9 mot 9 på tvers av halve banen med kamper på fem minutter. Økten ble avsluttet med en scoringskonkurranse. Total varighet var på cirka 80 minutter.

Trener ga uttrykk for å være en blanding av rolig og aktiv, samt både instruerende og, kanskje mest, spørrende. Han virket også å være involverende i den form av at spillerne

gjerning fikk ta ordet. Assistenten virket å være noe mer aktiv. Spillerne syntes å trives med store deler av treningsøkta.

Treneren beskrev selv treningsøkta steg for steg. Oppvarmingen som de gjennomførte kjører de fast, og det er en fysioterapeut som har laget innholdet. Denne gjennomfører spillerne selv siden trener noe ganger kommer litt sent grunnet A-treninger i forkant. Trener beskrev den observerte treningsøkta slik:

Trener: *Oppvarmingen vi har er et program som fysioterapeuten har lagd... Det er for å komme i gang. Så har vi pasningsdrill som vi kjører litt for å variere... Så er det 1 mot 1-øvelsen som også er en klargjøring for spilldelen. Vi synes den har funka bra for å utvikle 1 mot 1-ferdigheter, noe vi synes er en veldig viktig del av fotballen... Det er også en fin måte å konkurrere på... Spilldelen var ikke veldig bra nivåmessig. Det kan være at vi har trent ganske tøft i det siste. Så vi burde kanskje tatt ned lengden litt på kampene.*

Ut fra den observerte treningsøkta så det ut til at spillerne trivdes med pasningsøvelsen uten motstand. På spørsmål om viktigheten av konkurransebiten, og hvilken verdi øvelser uten motstand har, var trener ganske klar på at konkurranse er viktig. Han tror at spillerne legger inn alt når konkurranse er en del av øvelsen. Med tanke på øvelser uten motstand i seg selv ga han uttrykk for å være mer skeptisk, og han var klar på at spillet læres best gjennom spillaktivitet. Pasningsøvelsen uten motstand som ble gjennomført i den observerte treningsøkta er stort sett den eneste de praktiserer av denne type øvelser. Begrunnelsen for bruken av denne type øvelser handlet i hovedsak om variasjon, samt noe taktisk.

Med bakgrunn i at det var sent på sesongen begrunnet trener at mye av fokuset for den observerte treningsøkta var rettet mot å konkurrere. Likevel jobbet de med ting de vil se igjen i kamp. Blant annet ble det nevnt struktur defensivt, spillvending og det å ikke tvinge gjennombrudd offensivt.

Trener: *Det handler mest om å holde intensitet og konkurransen oppe. Mer enn å jobbe veldig spesifikt... Jeg tenker at hver gang de taktiske tinga blir*

diskutert, og de går ut igjen og prøver det, for så å komme tilbake og diskutere det, så lærer man litt om det. Dette fordi man opplever nye situasjoner som ikke er helt like. Du begynner å kjenne igjen mønster. For eksempel at man ikke skal tvinge det gjennombruddet, men heller vende spillet.

Trener var ganske tydelig på at denne treningsøkta kan sies å være ganske så normal. Treningsøktene i forkant og etterkant av kamper kan derimot variere noe mer.

Trener: *Den er ganske lik det vi gjør til vanlig... Praksisen vil være noe annerledes rett før eller rett etter kamp. Rett før kan vi eksempelvis spille 11 mot 11 for å jobbe med noe taktisk.*

Trener beskrev så tidligere gjennomførte treningsøkter som gikk bra og dårlig sett i lys av hans egen opplevelse av spillernes læringsutbytte. Et eksempel på en tidligere gjennomført treningsøkt som ga et godt læringsutbytte skjedde ikke mange dagene i forveien. Treningsøkta i seg selv virket å være ganske lik den treningsøkta som ble observert, men trener var ikke helt sikker på hva som gjorde at læringsutbyttet i akkurat den treningsøkta ble godt. Noe som ble nevnt var at de hadde fri i forkant, i tillegg til at de hadde prøvespillere på trening.

Trener: *På tirsdag hadde vi en veldig god økt... Jeg har tenkt litt på det, men jeg klarer ikke helt å se noen spesiell grunn. Det kan være at vi hadde fri i helga, og at spillerne derfor kom inn med mer energi... Vi hadde med to-tre prøvespillere som var med for første gang. Kanskje økte det konkurranseaspektet litt. Man føler at man må steppe opp fordi det er andre som kan ta plassen din.*

Trener hadde i større grad problem med å komme med et eksempel på en spesifikk treningsøkt som ga et mindre godt læringsutbytte, og kom derfor heller innpå forskjellen på å spille på mindre og større bane. Han ga uttrykk for at spill på mindre bane uansett vil gi en form for utbytte. Til motsetning uttrykte han at spill på større bane gjerne inneholder noe mer taktikk, og at det i større grad derfor er enklere å feile.

Trener: *Det er veldig stor forskjell på om man har inntrykk av at det har vært en dårlig økt på kortbane sammenlignet med 11 mot 11 for eksempel. Hvis vi føler at vi har hatt en dårlig økt på kortbane kan det hende utbyttet har vært bra likevel. Dette fordi du gjerne får et fysisk godt utbytte av det... Hvis vi har en 11 mot 11-økt og det blir oppstykket og ballen er mye ute av spill. Da føler man at utbytte av økta er ganske dårlig. Intensiteten faller, man får ikke gode bilder på det man ønsker å jobbe med.*

Trener har tidligere blitt tolket som en blanding av rolig og aktiv. Selv beskrev han seg som mer rolig, samt en som er opptatt av å bygge kultur. Han er mindre opptatt av å ha fokus på små taktiske vurderinger hele veien, selv om han påpekte at også dette er viktig. Han tror på det å bygge gruppe først, så vil det senere være enklere å jobbe med taktiske ting.

Trener påpekte viktigheten av en felles forståelse med tanke på ordbruk. I denne sammenhengen ser han det som verdifullt å jobbe med dette i forkant av sesong. Han kom innpå at de på et vis lager seg sitt eget språk, så er målet at dette er forståelig og går litt av seg selv når de er i sesong.

Trener ga uttrykk for at han i størst mulig grad ønsker å være spørrende, men også instruerende. Dette kommer an på situasjonen. Blant annet er han mer instruerende i forkant av sesong, så blir han mer og mer spørrende etter hvert. Likevel ser han stor verdi i å skape reflekterte spillere som kan løse situasjoner på egenhånd.

Trener: *Stort sett vil vi være spørrende. Det er viktig for oss å skape reflekterte spillere som ser etter de tingene vi ønsker. Igjen så er det litt sånn at vi jobber med hvordan vi vil se ut i oppkjøring. Kanskje er man litt mer instruerende der. Så prøver man å være litt mer spørrende i sesong. Man kan heller ikke alltid være spørrende, fordi det da ofte kan ta for lang tid, eventuelt kan man få for mange svar man ikke vil ha. Det er en balansegang.*

Det å involvere spillerne virket ut fra observasjonen å være en viktig del av trenerens praksis. Gjennom intervjuet ga han også uttrykk for at han ser stor verdi i at spillerne

skal kunne tenke selv. Dette knyttet han opp mot det å bygge kultur. Blant annet viste han til at spillerne ofte samles i pauser når de spiller og løfter opp hva som er bra og mindre bra. Han bruker oftest da å holde litt avstand og gi spillerne litt tid før han går bort og hører hva de sier. Om han har meninger knyttet til dette vil han deretter komme med innspill.

5.4 Elevenes/spillernes opplevelse av fotballpraksis

Elevenes/spillernes opplevelse av fotballpraksis vil deles i ”lærerens fotballpraksis” og ”trenerens fotballpraksis”. Dette for å gi et oversiktlig skille mellom fotballpraksisen i de to kontekstene.

5.4.1 Lærerens fotballpraksis

Når elevene/spillerne skulle beskrive opplevelsen av undervisningstimen valgte de å gå gjennom del for del. Oppvarming og firkant ble beskrevet som ganske så vanlig. Videre kom de inn på pasningsøvelsen uten motstand. De virket da usikre på om øvelsen i det hele tatt var motiverende for dem selv og medelevene. En av elevene/spillerne beskrev det slik:

E/S 1: *Uffa meg... Konsekvensen for å ikke gjøre ting ordentlig er større på klubbtreninger. På en skoleøkt kan de på en måte ikke benke deg om du gjør det dårlig. Man har på en måte masse treninger gjennom året på å få en god karakter. Det kan være at folk daffer litt når det ikke er noen morsomme øvelser... På denne økta gikk det litt treigt, så det ble et halvhøyt nivå.*

I den observerte undervisningstimen virket det som elevene ikke trivdes i stor grad med denne øvelsen. Dette var elevene/spillerne også tydelige på, men samtidig så et par av dem noen verdi i å skulle gjennomføre slike øvelser i undervisningstimene på skolen.

E/S 2 ga uttrykk for at det kan bli kjedelig i lengden, men samtidig påpekte han at det kan være fint å få øvd på ting uten å bruke for mye energi. Han viste til at det kan være greit å spare seg litt til klubbtreninger. E/S 1 sa det kan være greit å finpusse på de tekniske tingene, så kan de heller komme inn på mer komplekse ting på klubbtreninger. Til motsetning til de to andre syntes E/S 3 at det var vanskelig å finne noe positivt med bruken av denne type øvelser. Han skulle gjerne sett at de ikke blir praktisert så ofte.

Elevene/spillerne var ganske så klare på hvordan de lærer spillet best. Aktivitet basert på spillet som helhet ble nevnt av samtlige, i tillegg til at enkelte nevnte det å være motivert og å se kamper på TV. E/S 1 viste til at han lærer best når han er bevisst på han gjør, altså at han har ting i bakhodet. Da stiller han seg selv spørsmål om hva han gjorde og hvorfor.

Elevene/spillerne kom så inn på spilldelen i undervisningstimen. Her hadde de litt blanda følelser med tanke på den store nivåforskjellen på medelevene. Blant annet ble det vist til at de ofte spiller mann-mann, og at folk enkelt mister markering. De som er gode slipper seg gjerne ned, mens de som er svakere ikke vil oppleve nok mestring. De ga uttrykk for at de trives med å spille i undervisningstimene, samtidig som de påpekte at utbyttet ikke alltid er det beste.

E/S 3: *Jeg føler man ikke får øvd på de riktige tingene da man gjør ting på en helt annen måte. Jeg tror det er fordi du må tilpasse deg at nivå er litt dårligere. Da gjør du kanskje rare ting, eller ting du vanligvis ikke ville gjort da. Du må tenke helt annerledes. Det blir feil på en måte.*

Elevene/spillerne var ganske så enige med lærer om at den observerte undervisningstimen gjenspeilet en vanlig undervisningstime på den videregående skolen. De beskrev at de vanligvis får temaene før hver undervisningstime, men likevel ender de oftest opp med at undervisningstimene blir ganske så like. De var klare på at undervisningstimene i for stor grad er for like treningsøktene i klubb, og at de til tider blir litt kjedelige.

E/S 2: *En typisk skoleøkt er løping til oppvarming, så en tøyesirkel. Deretter firkant. Så kommer en eller annen merkelig pasningsøvelse. Eventuelt en possession (en form for spill der hovedfokuset er å holde ballen i laget), for deretter kamp. Det blir kjedelig og basic. Jeg mener skole burde legge opp til mer rolletrening for eksempel. Og da i stede for å fokusere på noe generelt.*

Likevel var en av E/S 1 rask med å påpeke at det ikke alltid blir kjedelig, og at de også har hatt noen gode undervisningstimer på den videregående skolen. Denne eleven/spilleren påpekte at det ikke bare handler om selve innholdet, men også om hvem som er til stede. De gangene alle de beste er tilstede sa eleven/spilleren at undervisningstimen ofte blir gode. Et problem er likevel at terskelen for å ikke komme er lav.

Elevene/spillerne ga uttrykk for at innholdet på deres videregående skole også er likt på mange andre videregående skoler. De kom innpå at det er stor variasjon i hvilken videregående skole medspillerne går på, og at noen av disse skolene har et innhold som også er annerledes. De videregående skolene som legger til rette for noe annerledes ble av en E/S 3 omtalt som et innhold som er mer rollebasert, i den forstand at undervisningstimen i større grad retter fokuset mot individet.

E/S 3: *Jeg vet om en skole som er annerledes. De har lav belastning virker det som. De legger opp til at hver enkelt spiller har rolletrening. Jeg vet også om en annen skole som det litt sånn som hos oss. At belastningen blir veldig stor. Jeg tror det varierer litt fra skole til skole.*

Elevene/spillerne, med E/S 1 i spissen, beskrev så en tidligere gjennomført undervisningstime som ga et mindre godt læringsutbytte. Her var det tydelig at de kom inn på den undervisningstimen som lærer beskrev som en undervisningstime som ga et godt læringsutbytte. Selv om elevene/spillerne, og da E/S 2 og E/S 3, ble utfordret på å komme med andre eksempler, var de samstemte i at denne undervisningstimen ga et mindre godt læringsutbytte.

E/S 1: *Jeg tenker da på den økta der vi kjørte mange varianter av 1 mot 1 med fokus på førsteforsvarer, og da ganske langt borte fra keeper. Det var lange løpedueller og mye spurning. Det var en ganske liten gruppe der vi var delt opp.*

Elevene/spillerne kom så innpå undervisningstimer der de fikk et godt læringsutbytte. En av dem beskrev en undervisningstime som de gjennomførte et par måneder i

forveien, mens en annen kom innpå en undervisningstime som ble gjennomført for et par år siden.

E/S 2: *Den økta jeg tenker på var vi ganske mange, og da mange av de gode spillerne. Vi delte opp i to grupper. Det ble vel differensiert. Undervisningstimen besto av firkant, possession. Og begge de var bra nivå på. Når alle er der er nok folk mere skjerpå. Så var det egentlig spill.*

E/S 3: *Vi hadde en skikkelig god økt for et par år siden. Da hadde vi delt inn etter posisjoner på banen. Forsvar hadde en øvelse, midtbane en øvelse, og angrep hadde en øvelse. Dette var kanskje en liten time. Så kjørte vi vanlig spill på slutten.*

Ut fra observasjonen virket elevene å forstå hva som ble sagt og formidlet av lærer. Elevene/spillerne påpekte likevel at de oftere skulle ønske at det som ble formidlet var mer spesifikt. Blant annet ble det vist til at ordene som brukes blir litt for generelle. Metodisk ved at de ofte selv samles i pauser og diskuterer når det er spill, ble av elevene/spillerne påpekt som noe positivt. En av dem var spesielt klar på at læringsprosessen blir god når de må finne ut av ting selv.

5.4.2 Trenerens fotballpraksis

Elevene/spillerne virket å være fornøyde med den observerte treningsøkta i klubb. Blant annet ga de uttrykk for at det er motiverende å skulle prestere på treningsøktene. Om de ikke presterer påpekte de at det her får større konsekvenser sammenlignet med det å ikke prestere i undervisningstimene på den videregående skolen. De viste til at det også er mer hensiktsmessig å skulle jobbe med taktiske ting i treningsøktene i klubb, i tillegg til at de opplever at trener har planlagt treningsøktene godt på forhånd.

E/S 3: *Her er jo det mye mer relevant å dra fram det fotballtaktiske også. Etter hver kamp i spilløkten har vi samling med laget hvor vi tar opp taktiske ting... Her vet man hva man kommer til og alle vet hva man skal gjøre. Da blir også spilløktene som regel bra.*

Elevene/spillerne gikk så gjennom treningsøkta del for del. Oppvarmingen ble beskrevet som generell og god, og da med bakgrunn i at de ser verdi i å gjennomføre skadeforebyggende øvelser. De kom så videre inn på øvelsene i etterkant av denne.

E/S 1: *Den skadeforebyggende øvelsen er bra... Jeg synes den 1 mot 1 er gøy. Pasningsøvelsen er jo også fin. Den konkurransebiten gjør jo at det blir høyt nivå.*

Som tidligere påpekt var det tydelig at spillerne trivdes med den konkurransen som ble praktisert i pasningsøvelsen uten motstand. Dette var også elevene/spillerne tydelige på. En av dem, E/S 3, mente likevel at kvaliteten ville vært bra uten konkurranse, mens de to andre var mer usikre. For E/S 3 er det spesielt gøy å skulle slå de yngre i de øvelsene der spillerne deles inn etter alder, noe som var tilfellet i den nevnte øvelsen.

Like i etterkant av at elevene/spillerne kom innpå spilldelen av den observerte treningsøkta, som de beskrev som god, kom de inn på hvilket læringsutbytte de satt igjen med. Her kom de ikke på noe konkret, men de var klare på at kontinuitet med tanke på spillestil og hvordan de vil opptre som lag var viktige ting de fikk repetert. De viste til at ting bygges på gradvis gjennom sesongen.

E/S 2: *Vi har mange av de øktene her. Filosofien her er jo kontinuitet i øktene. Det handler mye om å perfeksjonere. Det er ikke så mye nytt egentlig. Det er på en måte alltid bra med en slik økt som det her.*

Elevene/spillerne var enige med treneren om at den observerte treningsøkta gjenspeilet en typisk treningsøkt i klubb. Den eneste forskjellen er at de gjerne praktiserer firkant istedenfor pasningsøvelsen uten motstand. De trives med denne typer treningsøkter i klubb, samtidig som en av dem igjen kom innpå at denne type treningsøkter ikke bør forekomme som undervisningstimer på den videregående skolen.

E/S 1: *En typisk økt er egentlig oppvarming, firkant, kanskje en possessionøvelse og alltid mye spill. Det kan også være en del 1 mot 1.*

Elevene/spillerne beskrev så tidligere gjennomførte treningsøkter som ga et godt og mindre godt læringsutbytte. De var tydelige på at de gode treningsøktene ikke er spesielle med tanke på innhold, men at det går mer på spillernes prestasjoner. Er de skjerpa og gjør sitt beste vil treningsøktene ofte bli gode.

E/S 3: *Det må være en treningsøkt der vi har hatt veldig høyt nivå. Treningsøkta i seg selv ser nok ikke så annerledes ut i form av øvelser. Kjernen er liksom alltid det samme.*

De kom på et mer konkret eksempel på en treningsøkt som ga et mindre godt læringsutbytte. I motsetning til trener, som ga uttrykk for at mindre gode treningsøkter på mindre baner har en verdi, beskrev elevene/spillerne en slik treningsøkt som mindre god med tanke på læringsutbytte. De så igjen mest på seg selv, men ga uttrykk for at de også kan forvente mer av trener på enkelte ting. Om ting ikke er bra savner de noen ganger at trener tar tak i større grad. En av elevene beskrev en treningsøkt på mindre bane slik:

E/S 1: *Det ene laget fikk kjørt seg. De endte opp med å tape skikkelig. Noen blir jo forbanna. Jeg vil si det går mer på oss enn på treneren, men vi kan jo også legge litt på treneren.*

Elevene/spillerne beskrev så trenerens veiledning. De ga uttrykk for at de generelt sett er veldig fornøyde, men samtidig skulle et par av dem gjerne sett at trener noen ganger er litt strengere, noe som også henger litt sammen med det forrige sitatet. De viste også til at de er spesielt fornøyd med at de får snakke og reflektere mye selv under pauser i spill, samt at trener er spørrende i tilnærmingen.

5.5 Praktiske utfordringer knyttet til læring i fotball

Gjennom analysen kom det fram et par praktiske utfordringer. Spesielt var belastning et ord som gikk igjen. Det ble også snakket en del om hvordan samarbeidet mellom videregående skole og klubb er, i tillegg til hvordan et samarbeid bør være. Denne delen vil derfor deles i ”belastningsstyring” og ”samarbeid mellom videregående skole og klubb”.

5.5.1 Belastningsstyring

Selv om spørsmålene som ble stilt i liten grad var rettet mot belastning, var dette et ord som gikk igjen både hos lærer, trener og elever/spillere. Lærer var klar på at de prøver å være bevisste på å ta ned belastningen gjennom å bruke mindre spillaktivitet, samtidig som han var klar på at de nok har mer spill enn andre skoler, og dette med bakgrunn i at det virker som elevene/spillerne ønsker det.

Lærer: *Man ikke bare kan spille. I hvert fall ikke vi her på skolen. Vi prøver å ta hensyn til belastning, men samtidig er elevene glad i å spille. De får også gå av spill om de har hatt stor belastning den siste tiden.*

Trener ga uttrykk for at progresjon er et stikkord med tanke på belastning. Viktigheten av å alltid ha høy intensitet ble nevnt, samt at mengden gradvis bør øke. Verdt å nevne her er at han påpekte, noe som er vist til tidligere, at en tidligere treningsøkt som ble sett på som god kunne ha noe med at spillerne hadde hatt mer fri enn vanlig i forkant.

Trener: *Vi har vært veldig opptatt av belastning, og da at det har vært viktig å bygge det opp gradvis. Vi gjør ikke i januar sånn som en del andre, der de klinker på med masse trening, men vi begynner heller på et moderat nivå der vi bygger på litt og litt. Her er vi veldig opptatt av å ha høy intensitet de gangene vi trener, framfor å ha fire-fem økter der det er litt lavere intensitet. Vi ønsker stort sett å ha ganske så korte og intensive økter, med masse kvalitet og makshandlinger. Så er det hardt for kroppen, så i timer trener vi nok en del mindre enn en del andre, men for oss er intensitet det viktigste.*

Elevene/spillerne var også ofte innom ordet belastning, og de var klare på at undervisningstimene på skolen bør være mindre belastende enn treningsøktene i klubb. E/S 1 presiserte at det er dumt at disse har mye av den samme belastningen, og påpekte da at skolen i større grad bør legge til rette for at hver enkelt elev får den belastningen som passer dem.

Selv om de får beskjed om at de kan stå over hele eller deler av undervisningstimene på skolen om de føler for det, ga elevene/spillerne uttrykk for at kjenner på et press for å

skulle møte og delta uansett.

E/S 3: *Du kan si at du har hatt mye belastning i det siste, og derfor ikke kan komme på skoleøktene. Jeg føler egentlig lærerne er litt sånn "man gidder ikke komme".*

E/S 1: *Jeg føler litt press på å komme. Blir du borte om du føler stor belastning, så kan det være litt sånn at de mener at du virker slapp. Det er jo på en måte min oppfattelse da. Det er ikke sikkert at det stemmer.*

De var mer fornøyde med hvordan trener tar hensyn til belastning. De påpekte at han er flink til å høre med dem om de er slitne, og da kutter de kanskje ned på antall kamper i treningsøktene. De har også egne økter før og etter kamp som er tilpasset deres behov med tanke på belastning, og de setter pris på at ukene består av økter med både høy og lav belastning.

5.5.2 Samarbeid mellom videregående skole og klubb

Angående samarbeidet mellom videregående skole og klubb virker det på tidligere uttalelser at elevene/spillerne mener dette kan bli bedre. Trener kommenterte ikke direkte hvordan samarbeidet er mellom den aktuelle videregående skolen og klubb, men var veldig klar på hvordan han synes det bør bli jobbet på videregående skoler for at elevene/spillerne skal prestere best mulig. Lærer virket heller ikke å være uenig med hvordan det bør være, men utfra observasjonene og elevene/spillernes uttalelser kan det virke som praksis er noe annerledes.

Trener: *Jeg har alltid tenkt sånn at de spillerne som går på de skolene bør jobbe med egne utviklingsmål. For eksempel langpasning eller driblinger. I klubb kan de jobbe mer med struktur og relasjoner. I min verden hadde jeg jobba mer med enkeltspillere og deres utviklingsmål om jeg jobba på skole. Du kan lære taktikk og de tingene der, men jeg mener at de får nok input på det her i klubb. Det blir rart om de lærer noen prinsipper på morgenøkta og noen andre prinsipper på kveldsøkta. Jeg sender skolene utviklingsmålene til mine spillere, så er min drøm at de jobber med det på dagen, så kommer de på kvelden her og setter det inn i helheten.*

Lærer uttalte seg på følgende måte:

Lærer: *Når du er i klubb har du stort sett en spillergruppe som skal spille sammen i mye større grad. Det har man ikke på skolen, i hvert fall ikke hos oss. Det er vel andre skoler som har det, og da vil det jo være lettere å jobbe med taktiske tema inn mot ulike kamper. Og hvordan man vil fremstå på banen. Det gjør jo man mye mere i klubb. Da er det mer hvordan vi ønsker å se ut sammen. På skolen blir jo det mer generelt og mer inn mot individuelle ferdigheter.*

Utfra observasjoner og elevenes/spillernes uttalelser virket det uansett som at undervisningstimene i den videregående skolen er veldig like treningsøktene i klubb, og at uttalelsene fra lærer ovenfor derfor ikke gjenspeiler skolens virkelige undervisningstimer. En av elevene/spillerne viste til at han savner noe mer variasjon, mens en annen påpekte at det blir rart når lærer korrigerer på taktikk og spillemåte da han ikke kjenner til hvordan elevene/spillerne blir veiledet i klubb.

6. Diskusjon

I denne delen av oppgaven vil resultatene diskuteres opp mot kontekst, tidligere forskning og det teoretiske rammeverket. Diskusjonsdelen vil bestå av en hoveddel:

- Fotballpraksis

Samt en mindre del som omhandler:

- Praktiske utfordringer knyttet til læring i fotball

6.1 *Fotballpraksis*

Fotballpraksis vil omhandle lærerens og trenerens fotballpraksis knyttet opp mot elevenes/spillernes opplevelser. Dette vil deles i ”innhold” og ”veiledning”. Innholdet vil omhandle det som skjer fra oppvarming til slutt i fotballpraksis, i tillegg til andre mer generelle funn. Veiledning vil komme inn på prosesser knyttet til hvordan lærer og trener påvirker og legger til rette for elevenes/spillernes læring i sin fotballpraksis. Overordnet vil diskusjonen knyttet til dette delkapittelet ha fokus på læring, likheter og forskjeller mellom lærerens og trenerens fotballpraksis koblet opp mot elevenes/spillernes opplevelser.

6.1.1 Innhold

Lærerens og trenerens fotballpraksis viser seg å ha mange likheter, da begge har et innhold som strekker seg etter å være så funksjonelt som mulig. Både lærer og trener virker dermed å ta utgangspunkt i selve kampen når de planlegger og gjennomfører sin fotballpraksis, noe som samsvarer med litteraturen (Bergo et al., 2002; Riisnæs, 2017; Ronglan, 2003). Gjengangen synes å være oppvarming, firkant/pasningsøvelse uten motstand, en deløvelse rettet inn mot et tema og spill. Både lærer og trener beveger seg opp og ned med tanke på funksjonalitet gjennom sin typiske fotballpraksis, der det vanlige er at de går fra mindre funksjonelt i starten, til mer funksjonelt mot slutten. Knyttet til Wisløff et al. (1998) sin funksjonalitetsskala vil de derfor bevege seg ”høyere opp” fra start til slutt. Således kan innholdet minne mer om Eide (2007), Sæther (2017) og O’Connor et al. (2018) sine funn, der norske og australske fotballspillere oftest trente

på relasjonelle ferdigheter/spillaktivitet i organisert aktivitet, sammenlignet med Ford et al. (2010) sine funn fra USA, der isolert fysisk- og teknisk trening var dominerende.

Oppvarming

Lærerens og trenerens oppvarming har mange fellestrekk, men det er også mindre forskjeller. Både lærer og trener gir mye av ansvaret til elevene/spillerne, og innholdet i seg selv er ganske så likt. Elevene/spillerne beskrev denne delen både hos lærer og trener som en generell og viktig del, og de ga uttrykk for at de opplever oppvarmingen til både lærer og trener som gjentakende og lite varierte i begge fotballpraksisene. Likevel, ut fra undervisningstimen og treningsøkta som ble observert, samt uttalelsene fra elevene/spillerne, ga de uttrykk for å trives med å kunne gjennomføre oppvarming selv. En felles oppvarming basert på ulike løpsøvelser, samt aktiveringsøvelser basert på dynamisk tøying, kan gjenkjennes i begge fotballpraksisene. Av forskjeller kan det nevnes at lærerens oppvarming minner om en typisk fotballoppvarming, mens trenerens oppvarming er laget av klubbens fysioterapeut og er noe annerledes. Elevene/spillerne ga uttrykk for at det er verdifullt å skulle gjennomføre skadeforebyggende øvelser knyttet til oppvarming i fotballpraksis. I større og mindre grad virker dette å være en del av oppvarmingen i både lærerens og trenerens fotballpraksis.

Firkant/pasningsøvelse uten motstand

I neste fase virker firkant eller pasningsøvelser uten motstand å være typisk i både lærerens og trenerens fotballpraksis. Sammenlignet med hverandre kan firkant sies å være mest funksjonell. Dette fordi den inneholder en form for motstand, og er således høyere opp på funksjonalitetsskalaen (Wisløff et al., 1998). Lærer begrunnet bruken av pasningsøvelser uten motstand i lys av intensitet og belastning, noe som også har vært tilfelle hos andre lærere ved andre videregående skoler (Konradsen, 2009; Stormo, 2014). Treneren begrunnet bruken av pasningsøvelser uten motstand med variasjon, samt noe taktisk som kan relateres til spillestil. Også hos andre trenere virket denne type øvelser å være vanlig (Eide, 2007; Nygaard, 2011). Opplevelsene knyttet til firkant virket å være positive blant elevene/spillerne, mens opplevelsene knyttet til pasningsøvelser uten motstand virket å være noe mer negative. Likevel påpekte et par av elevene/spillerne at de ser noe verdi med slike øvelser. Dette minner om funnene til Lindvig (2018), der noen av elevene trakk fram det å få ekstra trening med ball som en

ting de opplevde som positivt med undervisningstimene i toppidrettsfaget i den videregående skolen. I denne studien opplevdes det at motivasjonen blant et flertall av elevene/spillerne i den observerte undervisningstimen falt, og da også nivået, i pasningsøvelsen uten motstand. I følge Ronglan (2008) er slike øvelser ofte mindre motiverende og gir dårligere utvikling sammenlignet med øvelser som i større grad er knyttet til spillet som helhet.

I motsetning til lærerens pasningsøvelser uten motstand tillegger trener et konkurranseelement i sine pasningsøvelser uten motstand. Ut fra den observerte treningsøkta virket dette å trigge tempo og innlevelse, og elevene/spillerne var også klare på at dette gjør denne type øvelser mer interessant. Et lite faresignal her er at konkurransen tar bort noen essensielle deler av spillet. Eksempelvis vil det kunne føre til mye "balltitting", og derfor lite orientering/spillere som løfter blikket. Det skal sies at dette sjeldent ble observert i trenerens observerte treningsøkt, og også lærerens observerte undervisningstime, som ikke inneholdt konkurranse, og da selv om lærer påpekte at elevene/spillerne burde "jobbe med blikket". Grunnen til mye "balltitting" kan antas å handle om at elevene/spillerne ikke har noe å se etter grunnet ingen form for motstand. Øvelsene vil også som helhet, altså med eller uten konkurranse, ta bort valget til elevene/spillerne. Det at valget er tatt bort fører til at viktige deler av ferdigheten i lagspill generelt (Ronglan & Larsen, 2003), og fotballferdigheten spesielt (Bergo et al., 2002), blir ekskludert. Knyttet opp mot dimensjonene i fotballferdigheten vil kampdimensjonen være helt borte, i tillegg til den strukturelle som vanskelig kan inkluderes (Bergo et al., 2002). På samme måte vil deler av fotballhandlingen bli ekskludert. Dette innebærer eksklusjon av kommunikasjon, spilleforståelse/valg og fotballfysikk (Verheijen, 2014).

Sett opp mot læring vil slike typer øvelser gi erfaringer som ikke er knyttet til de reelle omgivelsene elevene/spillerne møter i kamp. God læring knyttes til individets handling, erfaring og refleksjon sett i lys av omgivelsene (Lyngsnes & Rismark, 2015; Ronglan, 2008). Elevenes/spillernes handling vil i slike øvelser være forhåndsbestemt, noe som ikke er tilfellet i kampen. Erfaringene som da forekommer vil derfor være lite relevante knyttet til spillet som helhet. Dewey (1916) sitt passive element, der elevene/spillerne opplever og gjennomgår konsekvenser av sine handlinger, vil trolig, basert på at elevene/spillerne er mer opptatt av og motivert for spillet som helhet, med liten

sannsynlighet oppstå med tanke på elevenes/spillernes gjennomgang av konsekvenser. Dette vil igjen kunne påvirke elevenes/spillernes evner til refleksjon, som i beste fall vil forekomme i liten grad. Således vil elevene/spillerne trolig være nærmere et lavt refleksjonsnivå: ”prøve- og feile-metoden”, sammenlignet med et høyere refleksjonsnivå: refleksiv erfaring (Dewey, 1996).

Læring spesifikt knyttet til fotball vil i følge NFF (u.å.) forekomme ved å ivareta spesifisitetsprinsippet, aktivitetsprinsippet og kvalitetsprinsippet. I pasningsøvelser uten motstand vil spesielt spesifisitetsprinsippet ekskluderes, mens aktivitetsprinsippet, i form av mange repetisjoner og involveringer, vil kunne sies å bli ivaretatt. Dette ble også påpekt av lærer, trener og en elev/spiller, der de forklarte at øvelsene kan gi elevene/spillerne flere repetisjoner. Det kan likevel stilles spørsmål ved om disse repetisjonene og involveringene vil hjelpe elevene/spillerne til å prestere bedre i selve kampen, og da koblet opp mot overføringsverdi. Det er også relevant å påpeke at tidligere nevnte undervisningstimer/treningsøkter som ble sett på som gode, ble av både lærer og trener beskrevet som undervisningstimer/treningsøkter uten et innhold av pasningsøvelser uten motstand. Begge ga også uttrykk for at fotball læres best gjennom spillaktivitet, noe også elevene/spillerne var enige i, og litteraturen tydelig viser (Eide & Larsen, 2008; NFF, u.å.; Ronglan, 2003).

Deløvelse/spill

Lærerens observerte undervisningstime gikk så over i vanlig spill, mens trenerens observerte treningsøkt gikk over i en deløvelse knyttet til 1 mot 1. Lærer forklarte at de oftest har en aktiveringsøvelse rettet inn mot et tema, og han kom da inn på et tidligere eksempel som omhandlet førsteforsvarsrollen. Dette eksemplet ble forklart ved at de gjennomførte en 1 mot 1-øvelse med ball gjennom porter. Deretter gikk de inn i en deløvelse med større fokus på selve spillet. I den nevnte øvelsen ble også gruppa differensiert i to. Lærer tilpasset da de ulike behovene til hver enkelt spiller, noe som er overordnet i handlingsplanen til NFF (2016). Også trener begrunnet bruken av sin nevnte 1 mot 1-øvelse med at det er en klargjøring inn mot en større spilldel. Både lærer og trener var i de to tilfellene et stykke ned på funksjonalitetskalen (Wisløff et al., 1998), samtidig som de tok hensyn til motstand, og således fotballens egenart (NFF, u.å.).

Både lærer og trener virker å ville avslutte sin fotballpraksis med vanlig spill. Likevel gir lærer, noe også trener ga uttrykk for, elevene/spillerne valget selv om de vil være med grunnet belastning. Dette kan knyttes til at også andre lærere var bevisste på at spillaktivitet ofte må vike grunnet belastning (Konradsen, 2009; Stormo, 2014). For de elevene/spillerne som er med i spillet vil erfaringene som forekommer være relevante knyttet til kampen. Dewey (1916) sitt passive element, der elevene/spillerne opplever og gjennomgår konsekvenser av sine handlinger, vil trolig, basert på at elevene/spillerne er opptatt av og motivert for spillet som helhet, med stor sannsynlighet oppstå med tanke på elevenes/spillernes gjennomgang av konsekvenser. Trolig vil også derfor elevenes/spillernes evner til refleksjon forekomme i stor grad. Således vil elevene/spillerne kunne her være nærme et høyere refleksjonsnivå: refleksiv erfaring (Dewey, 1996). Om slike refleksjoner oppstår vil elevene/spillerne bli bevisste på sine erfaringene, og derfor kunne få verdi ut over de konkrete situasjonene (Ronglan, 2008). Med andre ord vil læring, og da spesifikt til kampen, kunne forekomme.

Elevene/spillerne viste til at de ser forskjellige verdier i vanlig spill i lærerens og trenerens fotballpraksis. De trives godt i spildelen i trenerens fotballpraksis, men grunnet at nivåforskjellen blant elevene i lærerens fotballpraksis er stor ga de uttrykk for at det kan legges til uvaner blant dem selv og medelevene når det spilles. Samtidig viste de til at det taktiske og strukturelle har liten verdi. Bergo et al. (2002) sin relasjonelle- og strukturelle dimensjon kan knyttes opp mot dette, der det relasjonelle omhandler evnen til å samhandle med medspillere, mens den strukturelle omhandler det taktiske. Da elevene ikke spiller sammen til vanlig vil verdien av disse være begrenset. Grunnet disse begrensningene var elevene/spillerne tydelig på, og da spesielt en av dem, at rolletreninger vil kunne ha en større verdi i lærerens fotballpraksis. Dette blir av Riisnæs (2017) påpekt som et godt eksempel på innhold i den videregående skolen. Spesielt Bergo et al. (2002) sin individuelle dimensjon vil stå sterkt her, og om rolletreningen gjøres med en form for motstand vil også kampdimensjonen inkluderes, samt deler av den relasjonelle- og den strukturelle dimensjonen.

Annet

I undervisningstimen og treningsøkta som ble observert var lærer i mindre grad aktiv inn mot taktiske moment sammenlignet med trener. Dette kan bli sett på som naturlig, da Bergo et al. (2002) sine relasjonelle- og strukturelle dimensjoner vil kunne bli sett på

som mindre viktige i skolesammenheng. Siden mange av elevene i lærerens fotballpraksis ikke spiller på samme lag, vil evnen de har til å samhandle med andre, samt organisering og retningslinjer for gruppa som helhet, være mindre relevant sammenlignet med hva som er relevant i trenerens fotballpraksis. Dette ble også påpekt av lærer, trener og som tidligere nevnt også elevene/spillerne.

Samtlige av elevene/spillerne virket å være enige om at lærerens og trenerens fotballpraksis har for mange likheter, og de uttrykte at det i hovedsak er lærerens fotballpraksis som bør endres. Med andre ord ga de uttrykk for å være til dels misfornøyde med lærerens fotballpraksis. Det kan da stilles spørsmål ved om lærer oppfyller formålet med toppidrettsfaget, som blant annet omhandler det å gi muligheter til satsning innenfor en valgt idrett i skolesammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2006). Lindvig (2018) sine funn viste mye av det samme som i denne studien, der elever ved også andre videregående skoler opplevde at lærerens undervisning ikke bedret deres fotballprestasjoner. Der ble det blant annet vist til at det savnes tilpasset opplæring og trening, samt et gjennomtenkt og variert treningsopplegg (Lindvig, 2018). Elevene/spillerne i denne studien påpekte samtidig at andre lærere på andre videregående skoler praktiserer noe av det de selv er inne på, altså at fotballpraksis er forskjellig fra lærer til trener, og de viste da til fotballpraksisene til noen av medspillernes lærere og trenere.

En tidligere gjennomført undervisningstime som lærer mente ga et godt læringsutbytte, ble av elevene/spillerne sett på som en undervisningstime som ga et mindre godt læringsutbytte. Til en viss grad var også dette tilfellet for trener knyttet opp mot treningsøkter, men her var motsetningene mindre spesifikke, og således mindre viktige. Når en spesifikk undervisningstime virket å ha så forskjellig verdi blant lærer og elevene/spillerne, kan det virke som kommunikasjon har et forbedringspotensial. Dette kan knyttes til praksisfelleskap, og Wenger (1998, 2004) sine tre faktorer som er essensielle for at læring skal forekomme. En felles virksomhet og relasjoner vil det være, men det gjensidige engasjementet vil være begrenset. Om det gjensidige engasjementet bedres vil elevenes/spillernes hverdag kunne ta betydelige steg i riktig retning og derfor legge bedre til rette for læring. Enighet rundt innhold og et gjensidig engasjement er derfor noe som bør være en grunnmur og et utgangspunkt for en hver kontekst der fotballpraksis, og derav praksisfelleskap, gjennomføres.

En typisk modell

Innholdet i de to fotballpraksisene bygges opp etter en typisk modell med oppvarming, firkant/pasningsøvelser uten motstand, en deløvelse og spill. Således kan det ligge en motsetning i uttalelsene knyttet til hvordan spillet læres best og hvordan fotballpraksis faktisk er. Knyttet til lærerens fotballpraksis kan det stilles spørsmål ved om en endring til mer spillaktivitet vil kunne bedre elevenes/spillernes læring, samtidig som det tas hensyn til elevenes/spillernes ønske om rolletrening. I lys av belastning viste informantenes uttalelser at spillaktivitet kan oppleves som mer belastende, noe som også kan knyttes opp mot tidligere forskning og fagteori (Ford et al., 2010; Riisnæs, 2017). Dette kan tyde på at det er en konflikt mellom hvordan spillet læres best, og hva som oppleves som mest belastende. Likevel kan det være at det finnes måter hvor det tas hensyn til både læring og belastning. Eksempelvis vil det kunne praktiseres spillaktivitet basert på hver enkelt sin rolle, samtidig som det tas i bruk hyppige pauser. Knyttet til trenerens fotballpraksis, der trener virker å ha kontroll på belastningen, kan det stilles spørsmål ved om det i det hele tatt trengs variasjon, og derav øvelser med fokus på utførelse/teknikk, da både elevene/spillerne og trener ga uttrykk for at spillet læres best gjennom spillaktivitet.

6.1.2 Veiledning

Både lærer og trener beskrev seg selv som spørrende i tilnærmingen. Dette vil kunne få fram gode læringsprosesser blant elevene/spillerne (Bergo et al., 2002; Eide & Larsen, 2008; NFF, u.å.). Elevene/spillerne påpekte også at de trives med en slik tilnærming. Likevel bør dette kombineres med en mer instruerende tilnærming, der kunsten for lærer og trener vil være å vite når det bør tas i bruk hvilken tilnærming (Bergo et al., 2002). Dette virket både lærer og trener å være bevisste på.

Tema i den observerte undervisningstimen til lærer virket å være lite konkret med tanke på hvordan han uttalte seg. Frigjøringsbevegelser, å ”jobbe med blikket” og pasningskvalitet kan virke noe overfladisk. Trener hadde ikke noe konkret tema å rette seg mot i den observerte treningsøkta, noe som ble begrunnet med at det nærmet seg slutten av sesongen. Fokuset var i all hovedsak rettet mot det å konkurrere. Som Eide og Larsen (2008) påpeker bør treningsøkter bygges på et tema, mål, momenter og betingelser for spillet. Er dette på plass vil også veiledningen kunne være tydeligere.

Både lærer og trener ga uttrykk for at de er bevisste på at elevene/spillerne selv skal være aktive i læringen. Dette skjer gjennom at lærer og trener er involverende, i den form av at de lar elevene/spillerne styre praten selv i pauser når det er spill. En liten forskjell er at lærer gjerne holder litt nærmere avstand til sine elever sammenlignet med det trener gjør til sine spillere. Dette, og da både hvordan lærer og trener praktiserer det, ga elevene/spillerne uttrykk for at de ser verdi i. De vil her kunne, gjennom et gjensidig engasjement i praksisfelleskapet, utveksle kunnskap og erfaringer ved å hjelpe hverandre, diskutere og reflektere (Wenger, 1998, 2004). Videre vil de starte en erfaringsprosess gjennom tenking, der hver enkelt sammen med omgivelsene reflekterer over det som har skjedd (Dewey, 1974). Dette kan knyttes til Bjørgen (i Ronglan, 2008) sin helhetlige prosess, der spillerne vil kunne oppdage et problem, akseptere det, jobbe med det, knytte det til egne erfaringer, før det igjen prøves ut i praksis. Således vil læringsprosessen foregå som læringsspiraler uten noen form for avslutning (Bjørgen, 1994; Ronglan, 2008).

Ut fra uttalelsene fra lærer og trener virket det som de er bevisste på måten de kommuniserer på, og derav blant annet hvilke ord som tas i bruk. Som van Lingen (2016) skriver, så bør veiledning i fotball skje gjennom et språk bestående av fotballhandlinger. Selv om verken lærer eller trener var spesielt aktive i undervisningstimen og treningsøkta som ble observert, ga de uttrykk for å være bevisste på det som blir sagt. Lærer prøver å være bevisst på at ord som benyttes skal være knyttet til et "fotballspråk", mens trener er mer opptatt av at det sammen med spillerne blir skapt en felles forståelse for ord og uttrykk. Dette blir sett på som en viktig del av perioden før sesong i trenerens fotballpraksis. Elevene/spillernes opplever at ordbruk er noe forskjellig knyttet til lærer og trener, der de gjerne skulle sett at lærer var litt mer spesifikk. Fra treneres side ønsket elevene/spillerne at trener noen ganger er litt strengere.

6.2 Praktiske utfordringer knyttet til læring i fotball

De praktiske utfordringene knyttet til læring i fotball vil deles i "belastningsstyring" og "samarbeid mellom videregående skole og klubb".

6.2.1 Belastningsstyring

Lindvig (2018) og Stormo (2014) sine funn viste at belastningsstyring var et savn blant elevene på deres utvalgte videregående skoler. Som vist til tidligere er dette også tilfellet i denne studien. I motsetning oppga spillerne i Sæther (2017) sitt prosjekt, spillere tilknyttet klubb, aldersbestemte landslag og skole, at de fikk nok tid til å restituere seg mellom de mange aktivitetene de var gjennom i løpet av en uke.

Selv om lærer i denne studien uttalte at han har et bevisst forhold til belastning, var det tydelig at elevene/spillerne savner at dette gjennomføres på en tilfredsstillende måte. Elevene/spillerne ga uttrykk for, og da spesielt en av dem, at dette kan løses gjennom at de i større grad, som tidligere diskutert, gjennomfører rolletrening i lærerens fotballpraksis. En av elevene/spillere var veldig klar på, noe de andre elevene/spillerne også virket å være enige i, at det kan være greit å ikke bruke for mye krefter i lærerens fotballpraksis. Dette kan gi støtte til øvelser uten motstand. Elevene/spillerne i denne studien påpekte, i tillegg til at det ble og blir vist til i Ford et al. (2010) sin internasjonale studie og en artikkel knyttet til fagteori (Riisnæs, 2017), at øvelser uten motstand oppleves som og kan være mindre belastende sammenlignet med øvelser som inneholder motstand. Som diskutert tidligere kan det stilles spørsmål ved om hyppige pauser kan begrense denne belastningen når det tas i bruk øvelser som er mer rettet mot spillet som helhet, og dermed at øvelsene inneholder en form for motstand.

Ut fra oppmøte i undervisningstimen som ble observert, samt uttalelsene til elevene/spillerne, kan det stilles spørsmål ved om noen av elevene/spillerne trenger hvile istedenfor trening i de timene de er på skolen. Elevene/spillerne viste til at det sitter langt inne å si fra om de vil gå av lærerens fotballpraksis om de føler seg slitne. Lærer viste til at de får lov til å gå av om de kjenner på dette, men likevel påpekte elevene/spillerne at de opplever et krav på å skulle delta i lærerens fotballpraksis. I motsetning mente de at trener har en større forståelse for dette, der spørsmål stilles til dem med tanke på belastning. Ut fra uttalelsene virker det derfor som de fleste av informantene er enige om hvordan belastningen bør styres, men at kommunikasjonen rundt det, og da i hovedsak knyttet til det som skjer i lærerens fotballpraksis, ikke er god nok. Om dette er på plass vil trolig elevenes/spillernes læring og utvikling i større grad kunne bedres, og innenfor dette også kunne gi dem overskudd til å drive eventuell uorganisert egentrening.

6.2.2 Samarbeid mellom videregående skole og klubb

Samarbeid og kommunikasjon mellom videregående skole og klubb virker å være helt essensielt for at elevene/spillerne skal kunne lære best mulig i hverdagen. Berg (2016) og Stormo (2014) sine funn viste at de videregående skolene som hadde samarbeid med klubb var vesentlig bedre på kommunikasjon og tilrettelegging. Også Riisnæs (2017) tar for seg noe av dette. For han virker det klart at toppklubber er bedre enn andre klubber på denne typen samarbeid, og at dette er viktig med tanke på å unngå skader og stagnasjon for de involverte. I mitt prosjekt, der den videregående skolen ikke har et tett samarbeid med klubb, virket både lærer, trener og elever/spillere klare på at samarbeid og kommunikasjon har et forbedringspotensial. Dette vil etter all sannsynlighet kunne bedre elevene/spillerne sin hverdag, og derav deres læring og utvikling i fotball.

Både lærer, trener og elevene/spillerne virket å være enige om hvordan innholdet bør være i lærerens fotballpraksis, både med tanke på det rent sportslige, og med tanke på belastning. Uttalelser som ”utviklingsmål”, ”individuelle ferdigheter” og ”rolletrening”, uttalelser som kom fra forskjellige informanter, tyder på at de er enige om at innholdet til lærer bør være mer rettet mot individet, og mindre mot det kollektive. Disse uttalelsene kan i større eller mindre grad knyttes opp mot et innhold som tar hensyn til belastningsstyring. Da dette ikke oppleves som å bli ivaretatt i lærerens fotballpraksis, tyder det igjen på at kommunikasjonen bør være bedre. Som det blir og ble påpekt i en artikkel og i et prosjekt (Riisnæs, 2017; Sæther, 2017), er viktigheten av en tilrettelagt skolehverdag helt sentral for at spillere skal unngå skader og utbrenthet, samt at de skal kunne lykkes.

7. Avslutning

I dette kapitlet oppsummeres studiens funn, begrensinger og veien videre for framtidig forskning. Studiens funn vil omhandle hva denne forskningen har kommet fram til knyttet til problemstillingene. Begrensinger vil omhandle studiens svakheter, mens veien videre vil bestå av refleksjoner rundt mulig videre forskning relatert til studien.

7.1 *Studiens funn*

Med fokus på læring, likheter og forskjeller mellom fotballpraksis på en videregående skole og i en klubb, har følgende problemstillinger blitt forsøkt besvart i denne masteroppgaven: Hva er lærerens og trenerens fotballpraksis? Hvordan begrunnes lærerens og trenerens fotballpraksis? Hvordan opplever elevene/spillerne lærerens og trenerens fotballpraksis?

Det er mange likheter i innholdet i lærerens og trenerens fotballpraksis. Blant annet tas det i bruk pasningsøvelser uten motstand, og da ofte i etterkant av oppvarmingene. Likevel er det forskjeller innad i bruken av disse øvelsene, der trener tillegger et konkurranseelement. Ut fra den observerte treningsøkta virket dette å trigge elevenes/spillernes interesse. Knyttet til læring og litteraturen, blant annet Bergo et al. (2002), Eide og Larsen (2008), NFF (u.å.) og Ronglan (2008), er det uansett mangler med denne type øvelser. Lærerens begrunnelse for bruken av øvelsene omhandlet det å ta ned intensitet og belastning, mens trenerens begrunnelse omhandlet variasjon og noe taktisk som kan relateres til lagets spillestil. For elevenes/spillernes del er det tydelig at motivasjonen faller når disse øvelsene blir praktisert, og da spesielt når de ikke innebærer noen form for konkurranse, men et par av elevene/spillerne viste til at de også har en verdi. Elevene/spillerne var uansett klare på at spillet læres best gjennom spillaktivitet, noe også lærer og trener ga uttrykk for.

Deløvelser rettet mot et tema, ofte i form av øvelser som 1 mot 1 og 2 mot 2, virker deretter å være vanlig i begge fotballpraksisene. Med tanke på vanlig spill, som gjerne kommer etter deløvelsene, ser elevene/spillerne størst verdi i å praktisere dette i trenerens fotballpraksis. Nivåforskjellen blant elevene i lærerens fotballpraksis, samt

den begrensede verdien av å det å jobbe taktisk, er viktige grunner til dette. I lærerens fotballpraksis ønsker de i større grad å praktisere rolletrening.

Fra sine egne individuelle ståsteder virket både lærer, trener og elevene/spillerne å være enige om hvordan innholdet bør være i de to fotballpraksisene. Likevel er ikke realiteten helt som de framstiller, og da spesielt knyttet til lærerens fotballpraksis. Det kan da stilles spørsmål ved om lærer oppfyller formålet med toppidrettsfaget, som blant annet omhandler det å gi muligheter til satsning innenfor en valgt idrett i skolesammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2006). Denne studien indikerer at en endring i lærerens fotballpraksis, og da også bedre kommunikasjon og tilrettelegging, i større grad vil kunne legge til rette for et innhold som passer elevene/spillerne bedre.

Lærerens og trenerens veiledning har også mange likheter. Begge veileder oftest gjennom en spørrende tilnærming, noe elevene/spillerne ga uttrykk for å trives med. Lærer og trener velger også å involvere elevene/spillerne gjennom at det ofte er de selv som diskuterer. En liten forskjell knyttet til dette er at lærer oftest velger å holde seg nærme, mens trener oftest velger å holde litt avstand før han eventuelt kommer med innspill. Det at de involveres setter elevene/spillerne pris på, og litteraturen, blant annet Bergo et al. (2002), Dewey (1974), NFF (u.å.) og Wenger (1998, 2004), virker å støtte oppom dette knyttet til læring. Lærer og trener er også bevisst på måten det blir kommunisert på gjennom ord som er knyttet til fotball, der en forskjell er at trener i større grad er opptatt av at de sammen har en felles forståelse for ord og uttrykk.

Gjennom analysen kom det fram at belastning og et mindre godt samarbeid mellom videregående skole og klubb setter begrensninger for læringen til elevene/spillerne. Blant annet opplever elevene/spillerne en tøff hverdag med mye aktivitet i regi av videregående skole og klubb, hvor det vanskelig kan legges inn uorganisert egentrening. Belastningsstyring og kommunikasjon vil derfor være essensielt for elevenes/spillernes læring og utvikling.

7.2 Begrensninger og veien videre

Studiens formål har vært å skape ny kunnskap om læring, likheter og forskjeller i fotballpraksis i videregående skole og klubb. Observasjon, individuelle intervju og fokusgruppeintervju er velegnet for å få direkte tilgang og innsikt i erfaringer,

opplevelser og synspunkter (Johannesen et al., 2016; Tjora, 2012), noe som har gitt studien mye interessant informasjon. En begrensning med studien er at utvalget knyttet til intervju består av en lærer, en trener og tre elever/spillere. Spesielt flere elever/spillere, og derav også flere fokusgrupper, vil kunne ha beriket datamaterialet.

Selve antallet i fokusgruppen ble av ulike grunner noe mindre enn planlagt. Valget om å skifte videregående skole og klubb, og om jeg skulle gå for individuelle intervjuer istedenfor fokusgruppeintervju, ble grundig vurdert. Med tanke på antall fokusgrupper mener Malterud (2012) at det kan være lurt å ta utgangspunkt i å etablere minst to grupper. Som Sandelowski (1995) likevel skriver kan en enkelt gruppe være nok til å beskrive erfaringer knyttet til et fenomen, noe jeg føler var tilstrekkelig i min studie. De kvalitetsmessige gode dataene de valgte informantene kunne gi meg, samt volumet av relevante hendelser i fokusgruppeintervjuet, ble sett på som tilstrekkelig for at jeg kunne få gode svar på mine problemstillinger. Likevel vil antallet som helhet kunne bli sett på som en begrensning, og derav både antall informanter og antall fokusgrupper.

Siden det er relativt lite forskning rettet spesifikt mot temaet vil det være behov for videre forskning. Først og fremst ser jeg et videre forskningspotensial i det å ytterligere studere de problemstillingene jeg har belyst, og kanskje da opp mot et annet type teoretisk rammeverk. Det ville vært interessant å se om svarene som kommer fram her er like eller ulike hos andre lærere, trenere og elever/spillere ved andre videregående skoler og klubber. Med mer data kan det i større grad finnes ut av hvordan videregående skole og klubb kan legge til rette for best mulig læring for elever/spillere i den perioden de er tilknyttet både videregående skole og klubb.

Mer konkret rettet mot fotballpraksis i videregående skole *eller* klubb ville det vært interessant å se på praksis i et større utvalg. Spesielt interessant ville det være å se på hvordan elever eller spillere opplever fotballpraksis andre steder. Det finnes noe forskning knyttet til dette, som blant annet det er vist til tidligere i denne studien, men det er fortsatt mye spennende som kan forskes på.

Blant bekjente og tidligere fotballspillere var det noen som valgte bort idrettslinje/toppidrettslinje når de søkte seg inn på videregående skole. Dette er nok mye basert på belastningen som mange kjenner på etter å ha startet på videregående skole.

Det ville derfor vært spennende å forske på dem som velger bort dette, og hvilken effekt dette har eller har hatt for deres læring og utvikling.

Referanser

- Berg, O. J. S. (2016). *Ferdighetsutvikling i fotball som skolefag: en case studie av Toppidrett som valgfag ved en fylkeskommunal videregående skole*. Masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Bergo, A., Johansen, P. A., Larsen, Ø. & Morisbak, A. (2002) *Ferdighetsutvikling i fotball - handlingsvalg og handling*. Oslo: Akilles.
- Bertelsen, I., Berglund, T. H. & Odden, I. (2000). *Oppslagsbok om norsk fotball*. Oslo: Wagner & Flust Forlag.
- Bjørngen, I. (1994). *Ansvar for egen læring - den profesjonelle elev og student*. Trondheim: Tapir Forlag.
- Bouchleh, J. M. (2017). *Læreres oppfatninger om læring og selvregulering i toppidrettsfaget*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Bryhn, R. (2017). Kongepokal. I: *Store norske leksikon*. Hentet 21. desember 2019 fra <https://snl.no/kongepokal>
- Chalmers, A. F. (1995). *Hvad er videnskab? En indføring i moderne videnskabsteori*. København: Gyldendal.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (5.utg.).

Oslo: Universitetsforlaget.

Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. Hentet 10.mai 2019 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: The Macmillan Company.

Dewey, J. (1974). *Erfaring og oppdragelse*. København: Hans Reitzels Forlag.

Dewey, J. (1996). Erfaring og tenkning. I: E. L. Dale (Red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling: klassiske tekster* (s. 53-66). Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Dynna, T. (2011). *Idrettsfag mellom politisk styring og marked. En studie av styringsdiskurser i utviklingen av utdanningsprogrammet idrettsfag i et av landets fylker skoleåret 2010-2011*. Masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole, Oslo.

Eggen, D. (2016). *Om NFF trenerutdanning*. Hentet 21.desember 2019 fra <https://www.fotball.no/trener/2016/om-nff-trenerutdanning/>

Eide, Ø. (2007). *Spillerutvikling i fotball*. Masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole,

Oslo.

Eide, Ø. & Larsen, Ø. (2008, nr. 1). Oppdagende læring på feltet. *Fotballtreneren*, s. 14-15.

Flem, A. H. (2012). *Om Norges Fotballforbund*. Hentet 18. desember 2019 fra <https://web.archive.org/web/20130702053751/http://www.fotball.no/toppmeny/Om-NFF/Om-Norges-Fotballforbund/>

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 Sports Sciences*, 28(5), 483–495. doi:10.1080/02640410903582750

Gabbett, T., Jenkins, D. & Abernethy, B. (2009). Game-based training for improving skill and physical fitness in team sport athletes. *International Journal of Sports Science Coaching*, 4, 273-283. doi:10.1260/174795409788549553

Goksøyr, M. (2014). *Hva er fotball?* Oslo: Universitetsforlaget.

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Holm, J. (2019a). FIFA. I: *Store norske leksikon*. Hentet 18.desember 2019 fra <https://snl.no/FIFA>
- Holm, J. (2019b). Fotball. I: *Store norske leksikon*. Hentet 18.desember 2019 fra <https://snl.no/fotball>
- Holm, J. (2019c). Norsk Fotball. I: *Store norske leksikon*. Hentet 17.desember 2019 fra https://snl.no/norsk_fotball
- Holm, S. & Olsen, B. R. (2015). Etikk i menneske- og dyreforsøk. I: P. Laake, B. R. Olsen & H. B. Benestad, *Forskning i medisin og biofag* (s. 90-114). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (3.utg.). Kristiansand: Cappelen Damm.
- Johannesen, A, Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Killi, J. T. (1988): *Toppidrett og skolegang. En teoretisk belysning og en empirisk undersøkelse av hvordan lovende idrettsutøvere i videregående skolealder opplever kombinasjonen skolegang og satsing på toppidrett*. Masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research. Introducing focus groups. *BMJ: British*

medical journal, 311, 299-302. doi:10.1136/bmj.311.7000.299

Konradsen, P. (2009). *Hva kjennetegner fotballtilbudet i offentlig og privat skole?*

Intervju av lærere og elever. Masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole, Oslo.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2.utg.). Oslo:

Gyldendal Akademisk.

Kårhus, S. (2001). 'Idrettslinja' i den videregående skole. Utdanningspolitikk og

skoleutvikling i kontekst. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2–3, 201–210.

Kårhus, S. (2016a). Diskurser i tilrettelegginger for idrettsaktive elever i skolesystem.

Norsk pedagogisk tidsskrift, 100, 37-48.

doi:10.18261/issn.1504-2987-2016-01-05

Kårhus, S. (2016b). What limits of legitimate discourse? The case of elite sport as

'thinkable' official knowledge in the Norwegian national curriculum. *Sport,*

Education and Society, 21(6), 811-827. doi:10.1080/13573322.2014.975112

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*.

Cambridge: Cambridge University Press.

Lindvig, S. D. (2018). *Toppidrettsfaget i offentlig videregående skole – et bidrag til å*

styrke prestasjonsutviklingen i fotball? En studie av elevers- og fagansvarlige

læreres oppfatninger og erfaringer med programfag "toppidrett fotball" i

offentlige videregående skoler i Telemark. Masteroppgave ved Universitetet i Sørøst-Norge, Bø.

Loland, S. & McNamee, M. (2016). Philosophical reflection on the mission of the European College of Sport Science: challenges and opportunities. *European Journal of Sport Science*, 17, 63-69. doi:10.1080/17461391.2016.1210238

Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2015). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Malterud, K. (2012). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2012). *Livet i skolen 1* (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Markula, P. & Silk, M. (2011). *Qualitative research for physical culture*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Nielsen, K. & Kvale, S. (1999). *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.

Norges Fotballforbund. (u.å.). *Landslagsskolen*. Hentet 22.juli 2019 fra

<https://www.fotball.no/barn-og-ungdom/spillerutvikling/landslagsskolen/>

Norges Fotballforbund. (2016). *Handlingsplan 2016-2019*. Hentet 22.juli 2019 fra

https://www.fotball.no/globalassets/nff-org/handlingsplan_2016-2019.pdf

Norges Idrettsforbund. (u.å.). *Retningslinjer for ungdomsidrett*. Hentet 22.juli 2019 fra

<https://www.idrettsforbundet.no/tema/ungdomsidrett/retningslinjer-for-ungdomsidrett/>

Norsk senter for forskningsdata. (u.å.). *Barnehage og skole*. Hentet 08.mai 2019 fra

http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/meldeskjema

Nygaard, F. (2011). *Spillerutvikling i Fotball. "I hvilken grad driver aldersbestemte lag i Sandnes-fotballen med funksjonelle spilløvelser/-aktiviteter?"*. Masteroppgave ved Høgskolen i Telemark, Bø.

O'Connor, D., Larkin, P. & Williams, A. M. (2018). Observations of youth football training: How do coaches structure training sessions for player development?

Journal of Sports Sciences, 36, 39-47. doi:10.1080/02640414.2016.1277034

Pizarro, A. P., Dominguez, A. M., Serrano, J. S. & Garcia-Gonzalez, L. (2017). The effects of a comprehensive teaching program on dribbling and passing decision making and execution skills of young footballers. *Kinesiology*, 49, 74-83. Hentet 02.mai 2019 fra <https://hrcak.srce.hr/ojs/index.php/kinesiology/article/view/5322>

Polit, D. F. & Beck, C. T. (2014). *Essentials of nursing research: Appraising evidence for nursing practice*. (8.utg.). Philadelphia: Wolters Kluwer/Lippincott Williams & Wilkins.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Rautaskoski, P. (2012). Observasjonsmetoder. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder - empiri og teoriutvikling*. (s. 81-91). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Riisnæs, D. (2017). Ungdom trener for mye - og for lite. Hentet 04.april 2020 fra <https://www.fotballtreneren.no/fagartikler/spillerutvikling/ungdom-trener-for-mye-%E2%80%93-og-for-lite>

Ronglan, L. T. (2003). Ballspill er problemløsning: hvilke didaktiske implikasjoner har det? *Moving Bodies*, 1(2), 91-111.

Ronglan, L. T. (2008). *Lagspill, læring og ledelse. Om lagspillenes didaktikk*. Oslo: Akilles.

Ronglan, L. T. & Larsen, Ø. (2003). Ballspillanalyse - mer enn arbeidskravsanalyse: om spillenes egenart og krav. *Moving Bodies*, 1(2), 11-28.

Säljö, R. (2016). *Læring: en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo:

Cappelen Damm Akademisk.

Sandelowski, M. (1995). Sample size in qualitative research. *Res Nurs Health*, 18(2), 179-183. doi:10.1002/nur.4770180211

Skårholen, E. (2016). *Toppidrett som skolefag – læreplanfaget der skoleelever møtes som idrettsutøvere*. Masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole, Oslo.

Stormo, T. A. (2014). *Toppidrett er ikke noe man velger, det er noe man blir valgt til*. Masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole, Oslo.

Sæther, S. A. (2017). *De norske fotballtalentene. Hvem lykkes og hvorfor?* Oslo: Universitetsforlaget.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og en innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4.utg). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2.utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Toppfotball Kvinner. (u.å.). Hentet 18.desember 2019 fra

<https://toppfotballkvinner.no/omtoppfotball-kvinner/>

Torjusen, T. (2016). *Om Norsk Toppfotball*. Hentet 18.desember 2019 fra

<https://www.eliteserien.no/norsk-toppfotball/om-norsk-toppfotball>

- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i toppidrett – valgfrie programfag i utdanningsprogram for idrettsfag*. Hentet 22.juli 2019 fra <https://www.udir.no/kl06/IDR5-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *R94*. Hentet 05.mars 2019 fra <https://www.udir.no/laring-ogtrivsel/lareplanverket/utgatt-lareplanverk-for-vgo-R94/>
- Van Lingen, B. (2016). *The official guide to coaching youth football. The youth football learning process for players ages 6 - 19*. Amsterdam: World Football Academy BV Burg.
- Verheijen, R. (2014). *The Original Guide to Football Periodisation. Always play with your strongest team. Part 1*. Amsterdam: World Football Academy BV Burg.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber; læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzel.
- Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper - Om fokuserande gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur, Sverige.

Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo:

Universitetsforlaget.

Williams, A. M. & Hodges, N. J. (2005). Practice, instruction and skill acquisition in soccer: Challenging tradition. *Journal of Sports Sciences*, 23(6), 637-650.

doi:10.1080/02640410400021328

Wisløff, U., Salveson, R. & Sigmundstad, E. (1998). *Prestasjonsutvikling i fotball*.

Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Læring i fotballpraksis i den videregående skolen og i fotballklubb

Referansenummer

152949

Registrert

17.06.2019 av Eirik Heltne - eirikhel@student.nih.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges idrettshøgskole / Seksjon for kroppsøving og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Mats Hordvik, mats.hordvik@nih.no, tlf: 23262304

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Eirik Heltne, eirik_heltne@hotmail.com, tlf: 45281717

Prosjektperiode

01.08.2019 - 30.05.2020

Status

09.10.2019 - Vurdert

Vurdering (3)

09.10.2019 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 07.10.19.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 09.10.19. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Elizabeth Blomstervik

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

26.08.2019 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 22.08.19.

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Elizabeth Blomstervik

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

17.06.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 17.06.19. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.05.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og

berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål

- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

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

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til lærer

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Fotballpraksis i videregående skole og klubb”?

Bakgrunn og formål

Mitt navn er Eirik Heltne og jeg skal fra høsten 2019 til våren 2020 skrive en masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole. Med utgangspunkt i læring ønsker jeg å undersøke likheter og forskjeller mellom en lærers og en treners fotballpraksis, og hvordan disse begrunnes. Videre ønsker jeg å undersøke hvordan disse fotballpraksisene oppleves av elever/spillere. For framtiden håper jeg prosjektet kan fungere som et hjelpemiddel for lærere og trenere, og skoler og klubber.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges Idrettshøgskole er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Grunnen til at du er valgt ut til dette prosjektet er fordi du er lærer/trener ved en videregående skole som tilbyr fotball.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden for prosjektet er kvalitativ, der innhenting av data vil skje ved bruk av individuelt intervju. Spørsmålene vil i hovedsak omhandle dine tanker rundt fotballpraksisen du gjennomfører i lys av læring. Det vil i tillegg bli gjennomført observasjon av din fotballpraksis i forkant, i tillegg til at noen av dine elever vil svare på spørsmål angående din fotballpraksis. Intervjuets varighet er på cirka 45 minutter.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli

anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som vil ha tilgang til opplysningene er jeg som student og min veileder ved Norges Idrettshøgskole. Videre vil navnet og kontaktopplysningene dine bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Du som deltaker vil ikke kunne bli gjenkjent i publikasjonen. Opplysningene som kommer ut vil ikke navngi personer, og de vil ikke navngi hvilken videregående skole og klubb som er med i prosjektet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i månedsskiftet mai/juni 2020, og personopplysninger vil da bli slettet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Student ved Norges Idrettshøgskole Eirik Heltne (tlf. 45281717 - eirik_heltne@hotmail.com) eller prosjektansvarlig Mats Hordvik (mats.hordvik@nih.no).
- Vårt personvernombud: NIHs personvernombud (personvernombud@nih.no).
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Mats Hordvik

Eirik Heltne

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Student

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til trener

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Fotballpraksis i videregående skole og klubb”?

Bakgrunn og formål

Mitt navn er Eirik Heltne og jeg skal fra høsten 2019 til våren 2020 skrive en masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole. Med utgangspunkt i læring ønsker jeg å undersøke likheter og forskjeller mellom en lærers og en treners fotballpraksis, og hvordan disse begrunnes. Videre ønsker jeg å undersøke hvordan disse fotballpraksisene oppleves av elever/spillere. For framtiden håper jeg prosjektet kan fungere som et hjelpemiddel for lærere og trenere, og skoler og klubber.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges Idrettshøgskole er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Grunnen til at du er valgt ut til dette prosjektet er fordi du er trener for et fotballag, der du har elever som tilhører en videregående skole.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden for prosjektet er kvalitativ, der innhenting av data vil skje ved bruk av individuelt intervju. Spørsmålene vil i hovedsak omhandle dine tanker rundt fotballpraksisen du gjennomfører i lys av læring. Det vil i tillegg bli gjennomført observasjon av din fotballpraksis i forkant, i tillegg til at noen av dine spillere vil svare på spørsmål angående din fotballpraksis. Intervjuets varighet er på cirka 45 minutter.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli

anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som vil ha tilgang til opplysningene er jeg som student og min veileder ved Norges Idrettshøgskole. Videre vil navnet og kontaktopplysningene dine bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Du som deltaker vil ikke kunne bli gjenkjent i publikasjonen. Opplysningene som kommer ut vil ikke navngi personer, og de vil ikke navngi hvilken videregående skole og klubb som er med i prosjektet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i månedsskiftet mai/juni 2020, og personopplysninger vil da bli slettet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Student ved Norges Idrettshøgskole Eirik Heltne (tlf. 45281717 - eirik_heltne@hotmail.com) eller prosjektansvarlig Mats Hordvik (mats.hordvik@nih.no).
- Vårt personvernombud: NIHs personvernombud (personvernombud@nih.no).
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Mats Hordvik

Eirik Heltne

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Student

Vedlegg 4: Informasjonsskriv til elever/spillere

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Fotballpraksis i videregående skole og klubb”?

Bakgrunn og formål

Mitt navn er Eirik Heltne og jeg skal fra høsten 2019 til våren 2020 skrive en masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole. Med utgangspunkt i læring ønsker jeg å undersøke likheter og forskjeller mellom en lærers og en treners fotballpraksis, og hvordan disse begrunnes. Videre ønsker jeg å undersøke hvordan disse fotballpraksisene oppleves av elever/spillere. For fremtiden håper jeg prosjektet kan fungere som et hjelpemiddel for lærere og trenere, og skoler og klubber.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges Idrettshøgskole er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Grunnen til at du er valgt ut til dette prosjektet er fordi du er elev/spiller ved en videregående skole/i en klubb, og at du har noen spennende opplevelser knyttet til din lærers og treners fotballpraksis. Avdelingslederen på skolen, din lærer og din trener har godkjent at jeg kan ta kontakt med deg angående prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden for prosjektet er kvalitativ, der innhenting av data vil skje ved bruk av fokusgruppeintervju med deg og andre medelever/medspillere. Spørsmålene vil omhandle dine/deres tanker rundt lærers og treners fotballpraksis i lys av læring. Det vil i tillegg bli gjennomført observasjon av en undervisningstime og en treningsøkt i forkant.

Intervjuets varighet er på cirka en time. Det du/dere forteller meg vil bli anonymisert og kan dermed ikke spores tilbake til deg/dere.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Deltakelsen i studien vil heller ikke påvirke dine karakterer, din situasjon ved skolen/klubb, eller ditt forhold til lærer, trener eller andre medelever/medspillere.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg og min veileder vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Videre vil navnet og kontaktopplysningene dine bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Du som deltaker vil ikke kunne bli gjenkjent i publikasjonen. Opplysningene som kommer ut vil ikke navngi personer, og de vil ikke navngi hvilken videregående skole og klubb som er med i prosjektet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i månedsskiftet mai/juni 2020, og personopplysninger vil da bli slettet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Student ved Norges Idrettshøgskole Eirik Heltne (tlf. 45281717 - eirik_heltne@hotmail.com) eller prosjektansvarlig Mats Hordvik (mats.hordvik@nih.no).
- Vårt personvernombud: NIHs personvernombud (personvernombud@nih.no).
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Mats Hordvik

Eirik Heltne

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Student

Vedlegg 5: Informasjonsskriv observasjon

Observasjon i forskningsprosjektet

”Fotballpraksis i videregående skole og klubb”?

Bakgrunn og formål

Mitt navn er Eirik Heltne og jeg skal fra høsten 2019 til våren 2020 skrive en masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole. Med utgangspunkt i læring ønsker jeg å undersøke likheter og forskjeller mellom en lærers og en treners fotballpraksis, og hvordan disse begrunnes. Videre ønsker jeg å undersøke hvordan disse fotballpraksisene oppleves av elever/spillere. For framtiden håper jeg prosjektet kan fungere som et hjelpemiddel for lærere og trenere, og skoler og klubber.

Hva innebærer det for deg?

Jeg vil i dette prosjektet gjennomføre observasjon som et utgangspunkt for hva og hvordan lærer og trener begrunner sin fotballpraksis, og hvordan disse fotballpraksisene oppleves av et utvalg elever/spillere. For deg som deltaker innebærer det at du er deg selv og praktiserer det du ellers ville gjort i en vanlig undervisningstime. Det vil ikke bli nevnt navn på videregående skole/klubb, lærer/trener eller elever/spillere. Med andre ord er prosjektet anonymisert, og deltakere vil ikke kunne bli gjenkjent.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller at du IKKE ønsker å bli observert, ta kontakt med meg på tlf. 45281717 eller eirik_heltne@hotmail.com. Om jeg ikke hører fra deg gjennomfører jeg observasjon som planlagt.

Med vennlig hilsen

Eirik Heltne

Vedlegg 6: Intervjuguide lærer

Hensikten med dette intervjuet er å høre dine tanker rundt fotballpraksisen du gjennomfører på den videregående skolen. Prosjektet vil fokusere på læring, likheter og forskjeller mellom fotballpraksisen du gjennomfører på den videregående skolen sammenlignet med fotballpraksisen til en trener i en klubb. Videre vil det fokuseres på elevs/spillers opplevelser av fotballpraksisene. Jeg kommer til å bruke lydbandopptaker, og transkribere intervjuene. Dersom du ønsker har du anledning til å lese transkripsjonene når jeg har utarbeidet disse. Du og den videregående skolen vil anonymiseres, og lydopptaket vil bli slettet når jeg er ferdig med transkriberingen. Dersom du mot formodning skulle ønske å trekke deg fra prosjektet er du i din fulle rett til å gjøre dette når som helst i prosessen.

Bakgrunn og innledning

Hvilket klassetrinn underviser du i (toppidrett) fotball, og hvor mange undervisningstimer har du i uka?

Kan du fortelle litt om din bakgrunn for jobben som lærer i (toppidrett) fotball? Hva slags utdanningsløp har du?

- Formell utdanning: Høgskole/universitet?
- Annen relevant utdanning: Hvilken fotballutdanning?
- Relevant erfaring: Hvilke erfaringsbakgrunn har du? Lærer/leder/trener og spillerkarriere?
- Har du selv vært elev på en videregående skole som tilbyr fotball?

Hvordan vil du beskrive deg selv som lærer/trener?

- Metodikk?
- Instruerende/spørrende?
- Aktiv/rolig?

Hvor mye tid bruker du på forberedelse av undervisningstimer, og hva tar du hensyn til?

- Tema og læringsmoment?
- Belastning/individualisering?

Hvor mye tid bruker du på etterarbeid av undervisningstimer, og hva tar du hensyn til?

Hvordan mener du fotballspillere lærer spillet best?

Fotballpraksis

Kan du begrunne og dele dine tanker rundt den undervisningstimen jeg observerte? (Fra start til slutt + innhold og coaching)

- Hva fungerte bra, og hvorfor?
- Hva fungerte mindre bra, og hvorfor?
- Ville du gjort noe annerledes?

+ I tillegg ble det stilt mer spesifikke spørsmål knyttet til observasjon (se vedlegg 9).

Hvilket læringsutbytte tror du spillerne sitter igjen med etter denne undervisningstimen?

Gjenspeiler denne undervisningstimen den praksisen du vanligvis gjennomfører? Hva er likt/forskjellig?

- Om noe er forskjellig: Kan du begrunne og dele dine tanker rundt hvorfor du gjør som du gjør?
- Har du inntrykk av at dine undervisningstimer skiller seg ut eller er lik andre undervisningstimer gjennomført av andre lærere? Hva er likt/forskjellig?

Kan du beskrive en tidligere gjennomført undervisningstime hvor du følte at elevene fikk et godt læringsutbytte og si noe om hvorfor? (Fra start til slutt + innhold og coaching, kan eventuelt komme inn på enkeltøvelser)

- Er det noe du ville gjort annerledes dersom du hadde gjennomført undervisningstimen på ny?

Kan du beskrive en tidligere gjennomført undervisningstime hvor du følte at elevene fikk et mindre godt læringsutbytte og si noe om hvorfor? (Fra start til slutt + innhold og coaching, kan eventuelt komme inn på enkeltøvelser)

- Hva ville du gjort annerledes dersom du hadde gjennomført undervisningstimen på ny?

Fotballpraksis i den videregående skolen versus fotballpraksis i klubb

Ville du gjort noe annerledes som trener i klubb sammenlignet med det du gjør som lærer i den videregående skolen? Eventuelt hva og hvorfor?

Annet

Er det noe mer du vil tilføye?

Vedlegg 7: Intervjuguide trener

Hensikten med dette intervjuet er å høre dine tanker rundt fotballpraksisen du gjennomfører i klubb. Prosjektet som helhet vil fokusere på læring, likheter og forskjeller mellom fotballpraksisen du gjennomfører i klubb sammenlignet med fotballpraksisen til en lærer på en videregående skole. Videre vil det fokuseres på spilleres/elevs opplevelser av fotballpraksisene. Jeg kommer til å bruke lydbandopptaker, og transkribere intervjuene. Dersom du ønsker har du anledning til å lese transkripsjonene når jeg har utarbeidet disse. Du og din klubb vil anonymiseres,, og lydopptaket vil bli slettet når jeg er ferdig med transkriberingen. Dersom du mot formodning skulle ønske å trekke deg fra prosjektet er du i din fulle rett til å gjøre dette når som helst i prosessen.

Bakgrunn og innledning

Kan du fortelle litt om din bakgrunn for jobben som trener? Hva slags utdanningsløp har du?

- Spesifikk utdanning: Hvilken fotballutdanning?
- Annen relevant utdanning: Høgskole/universitet?
- Relevant erfaring: Hvilke erfaringsbakgrunn har du? Trener/leder/lærer og spillerkarriere?

Kan du fortelle litt om din bakgrunn for jobben som lærer i (toppidrett) fotball? Hva slags utdanningsløp har du?

- Formell utdanning: Høgskole/universitet?
- Annen relevant utdanning: Hvilken fotballutdanning?
- Relevant erfaring: Hvilke erfaringsbakgrunn har du? Lærer/leder/trener og spillerkarriere?
- Har du selv vært elev på en videregående skole som tilbyr fotball?

Hvordan vil du beskrive deg selv som lærer/trener?

- Metodikk?
- Instruerende/spørrende?
- Aktiv/rolig?

Hvor mye tid bruker du på forberedelse av treningsøkter, og hva tar du hensyn til?

- Tema og læringsmoment?
- Belastning/individualisering?

Hvor mye tid bruker du på etterarbeid av treningsøkter, og hva tar du hensyn til?

Hvordan mener du fotballspillere lærer spillet best?

Fotballpraksis

Kan du begrunne og dele dine tanker rundt den treningsøkta jeg observerte? (Fra start til slutt + innhold og coaching)

- Hva fungerte bra, og hvorfor?
- Hva fungerte mindre bra, og hvorfor?
- Ville du gjort noe annerledes?

+ I tillegg ble det stilt mer spesifikke spørsmål knyttet til observasjon (se vedlegg 9).

Hvilket læringsutbytte tror du spillerne sitter igjen med etter denne treningsøkta?

Gjenspeiler denne treningsøkta den praksisen du vanligvis gjennomfører? Hva er likt/forskjellig?

- Om noe er forskjellig: Kan du begrunne og dele dine tanker rundt hvorfor du gjør som du gjør?
- Har du inntrykk av at dine treningsøkter skiller seg ut eller er lik andre treningsøkter gjennomført av andre (sammenlignbare) trenere? Hva er likt/forskjellig?

Kan du beskrive en tidligere gjennomført treningsøkt hvor du følte at elevene fikk et godt læringsutbytte og si noe om hvorfor? (Fra start til slutt + innhold og coaching, kan eventuelt komme inn på enkeltøvelser)

- Er det noe du ville gjort annerledes dersom du hadde gjennomført treningsøkta på ny?

Kan du beskrive en tidligere gjennomført treningsøkt hvor du følte at elevene fikk et mindre godt læringsutbytte og si noe om hvorfor? (Fra start til slutt + innhold og coaching, kan eventuelt komme inn på enkeltøvelser)

- Hva ville du gjort annerledes dersom du hadde gjennomført treningsøkta på ny?

Fotballpraksis i klubb versus fotballpraksis i den videregående skolen

Ville du gjort noe annerledes om du var lærer i (toppidrett) fotball på en videregående skole sammenlignet med det du gjør som trener i klubb? Eventuelt hva og hvorfor?

Annet

Er det noe mer du vil tilføye?

Vedlegg 8: Intervjuguide elever/spillere

Hensikten med dette intervjuet er å høre deres tanker rundt opplevelsen av lærers og treners fotballpraksis. Prosjektet som helhet vil fokusere på læring, likheter og forskjeller mellom disse to. Videre vil det fokuseres på deres opplevelser av fotballpraksisene. Siden dette er et fokusgruppeintervju er det dere som styrer diskusjonen, og det er viktig å påpeke at alle opplevelser er like viktige. Jeg kommer til å bruke lydbåndopptaker, og transkribere intervjuene. Dersom du/dere ønsker har du/dere anledning til å lese transkripsjonene når jeg har utarbeidet disse. Dere og deres videregående skole og klubb vil anonymiseres, og lydopptaket vil bli slettet når jeg er ferdig med transkriberingen. Dersom du/dere mot formodning skulle ønske å trekke deg/dere fra prosjektet er du/dere i din fulle rett til å gjøre dette når som helst i prosessen.

Bakgrunn og innledning

Hva er deres forhold til fotball?

Hvorfor valgte dere den aktuelle videregående skolen?

Hvorfor valgte dere den aktuelle klubben?

Hvordan ser en vanlig treningsuke (treninger, kamper, andre aktiviteter) ut for dere?

Hvordan lærer dere spillet best?

Fotballpraksis – lærer

Hvilke tanker har dere rundt undervisningstimen jeg observerte? (Fra start til slutt + innhold og coaching)

- Hva fungerte bra, hva fungerte mindre bra?

+ I tillegg ble det stilt mer spesifikke spørsmål knyttet til observasjon (se vedlegg 9).

Hvilket læringsutbytte sitter dere igjen med etter undervisningstimen?

Gjenspeiler undervisningstimen den praksisen lærer vanligvis gjennomfører? Hva er likt/forskjellig?

- Om noe er forskjellig: Hvilke tanker har dere rundt det?

Kan dere beskrive en tidligere gjennomført undervisningstime hvor dere følte dere fikk et godt læringsutbytte og si noe om hvorfor? (Fra start til slutt + innhold og coaching)

Kan dere beskrive en tidligere gjennomført undervisningstime hvor dere følte dere fikk et mindre godt læringsutbytte og si noe om hvorfor? (Fra start til slutt + innhold og coaching)

Fotballpraksis – trener

Hvilke tanker har dere rundt treningsøkta jeg observerte? (Fra start til slutt + innhold og coaching)

- Hva fungerte bra, hva fungerte mindre bra?

+ I tillegg ble det stilt mer spesifikke spørsmål knyttet til observasjon (se vedlegg 9).

Hvilket læringsutbytte sitter dere igjen med etter treningsøkta?

Gjenspeiler treningsøkta den praksisen trener vanligvis gjennomfører? Hva er likt/forskjellig?

- Om noe er forskjellig: Hvilke tanker har dere rundt det?

Kan dere beskrive en tidligere gjennomført treningsøkt hvor dere følte dere fikk et godt læringsutbytte og si noe om hvorfor? (Fra start til slutt + innhold og coaching)

Kan dere beskrive en tidligere gjennomført treningsøkt hvor dere følte dere fikk et mindre godt læringsutbytte og si noe om hvorfor? (Fra start til slutt + innhold og coaching)

Annet

Er det noe mer dere vil tilføye?

Vedlegg 9: Observasjon av undervisningstime og treningsøkt

Det vil her bli gitt et kort referat fra undervisningstimen og treningsøkta som ble observert. Observasjonene er basert på det jeg observerte som forsker, og litteraturen som er anvendt i masteroppgaven. Observasjonene vil kunne ha blitt preget av min subjektive opplevelse og forforståelse. Her vil jeg også legge til spørsmålene som ble tatt i bruk i intervjuene.

Lærerens undervisningstime

I denne undervisningstimen møttes elevene ferdigskiftet utenfor garderoben ti minutter før treningsstart. Lærer var på plass noe tidligere. Etter hvert gikk de samlet til treningsbanen. Antall elever denne dagen var tolv stykker. Antall lærere var en med hovedansvar, i tillegg til en assistent. Ved ankomst treningsbanen startet elevene en felles oppvarming bestående av jogg, høye kneløft, spark bak, hopp og sprint. Videre gikk de over i en sirkel hvor de utførte dynamisk tøying. Lærer satt så opp to firkanter der elevene spilte 4 mot 2 og 5 mot 2. Assistent var her med som deltaker. Neste øvelse var en pasningsøvelse uten motstand der det ble jobbet med kvalitet i selve pasningen, og timing og bevegelse. Det ble så gjennomført vanlig spill på liten bane med tre minutters kamper. Undervisningstimen ble avsluttet med en straffekonk. Total varighet var på cirka 90 minutter.

Lærer brukte en del tid på elev som ble skadet, noe som gjorde at assistenten styrte deler av undervisningstimen. Lærer ga uttrykk for å være en rolig type som praktiserte en spørrende tilnærming oftere enn en instruerende tilnærming. Assistenten var noe av det motsatte, altså å være mer aktiv og instruerende. Elevene syntes å trives med store deler av undervisningstimen, men pasningsøvelsen uten motstand virket noe kjedelig.

Spørsmålene som ble notert:

Til lærer

- Dere gjennomførte en pasningsøvelse uten motstand der det ble kommunisert fra din side at dette gjerne kunne oppleves som kjedelig, men at de (elevene) fikk mange repetisjoner. Hva tenker du om slike type øvelser?
- Du virket spørrende i tilnærmingen til elevene. Stemmer det? Hva er dine tanker rundt dette?
- Hvor bevisst er du på ordene du bruker?

- Fra mitt ståsted virket det som dere gjennomførte korte kamper. Hva tenker du om det?

Til elevene/spillerne

- Dere gjennomførte en pasningsøvelse uten motstand. Hva tenker dere om den type øvelser?
- Forstår dere ordene lærer tar i bruk? Eventuelt hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvordan opplever dere lærerens coaching? Hva tenker dere om det?

Trenerens treningsøkt

Denne treningsøkta startet med at spillerne, som var av et antall på 21 stykker, møttes et kvarter før treningsstart i garderoben. Trener var tilstede sammen med en assistent. Deretter møttes de fem minutter før treningstart ute på treningsfeltet. Spillerne startet så en felles oppvarming med jogg, høye kneløft, sideveis løp, start og stopp og sprint. De gikk så over i en sirkel der de utførte dynamisk tøying og noen skadeforebyggende øvelser for lyske og hamstring. De gjennomførte så en pasningsøvelse uten motstand med konkurranse, der det var først til ”ti runder”. De gikk så over i en 1 mot 1-øvelse der de skulle komme seg gjennom porter uten ball. Det samme ble også gjort med ball. Deretter var det vanlig spill med 9 mot 9 på tvers av halve banen med kamper på fem minutter. Økta ble avsluttet med en scoringskonkurranse. Total varighet var på cirka 80 minutter.

Trener ga uttrykk for å være en blanding av rolig og aktiv, og både instruerende og spørrende. Han virket også å være involverende i den form av at spillerne gjerne fikk ta ordet i pauser. Assistenten virket å være noe mer aktiv, og spillerne syntes å trives med store deler av treningsøkta.

Spørsmålene som ble notert:

Til trener

- Dere gjennomførte en pasningsøvelse uten motstand, men med en form for konkurranse. Hva tenker du om slike type øvelser? Hvor viktig er den konkurransebiten?
- Hvor bevisst er du på ordene du bruker?

- Du virket å være mer spørrende enn instruerende. Stemmer det? Hva er dine tanker rundt dette?
- Fra mitt ståsted virket det som dere gjennomførte korte kamper. Hva tenker du om det?

Til elevene/spillerne

- Dere gjennomførte en pasningsøvelse uten motstand med konkurranse. Hvor viktig er den konkurransebiten?
- Forstår dere ordene trener tar i bruk? Eventuelt hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvordan opplever dere trenerens coaching? Hva tenker dere om det?