

Rune Haavelmoen

Fotballtreneren som ressurs for læring, prestasjon og refleksjon

En kvalitativ studie av 5 utviklingstrenerere i norsk toppfotball

Masteroppgave i idrettsvitenskap

Seksjon for coaching og psykologi
Norges idrettshøgskole, 2015

Forord

Etter å ha fullført en bachelor i idrett ved Høgskolen i Hedmark på Elverum våren 2012 var det med stor glede og lettelse jeg kom inn på masterstudien i coaching og idrettspsykologi ved NIH året etter. Dette var samtidig som jeg startet i en trenerjobb i Lillestrøm SK. Disse to årene med en god praksis i LSK og god akademisk læring ved NIH har utviklet meg mye som trener og menneske. Gode diskusjoner med gode samtalepartnere har vært en sentral del av læringen.

Jobben med denne oppgaven har vært en spennende, utfordrende og lærerik prosess. Jeg har lært mye både knyttet til det teoretisk faglige jeg har jobbet med, men også det å strukturere jobben, sette krav til seg selv og være disiplinert nok til å gjennomføre det. Det at jeg i tillegg har fått prøve ut en del av de funnene jeg gjorde i egen trenerpraksis har jeg sett på som veldig nyttig.

Jeg må få rette en stor takk til trenerne jeg har intervjuet i denne studien. De har vært åpne og vist stor gjestfrihet på mine besøk i deres klubber.

Jeg vil takke mine veiledere Tynke Toering og Henrik Gustafsson for uvurderlige bidrag. Gode innspill og kritiske spørsmål har bidratt til å sørge for at jeg kan si meg godt fornøyd med oppgaven. Jeg må også få takke deltakerne i studien for at dere tok dere tid til å stille opp.

Sportslig leder i Lillestrøm SK UA, Jøran Skøien fortjener også en stor takk for at jeg har fått kombinere studier og trenerjobbing i et godt utviklingsmiljø.

Til slutt må jeg takke familie og venner for støtte og oppmuntring underveis i prosessen.

Innhold

Sammendrag	6
1. Bakgrunn for studien	7
2. Teori	9
2.1 Selvregulering	9
2.2 Zimmermans sykliske modell	10
2.2.1 Forberedelsesfasen	10
2.2.2 Prestasjonsfasen	13
2.2.3 Selv-refleksjonsfasen	15
2.3 Selv-regulering blant fotballspillere	16
2.4 Ekspertiseutvikling	18
2.5 Trenerrollen	20
2.6 Problemstilling	22
3. Metode	23
3.1 Valg av metode	23
3.2 Beskrivelse av utvalg	23
3.3 Datainnsamling	24
3.4 Pilotintervju	24
3.5 Intervjuets struktur	25
3.6 Analyse	26
3.7 Validitet og reliabilitet	29
3.7.1 Reliabilitet	29
3.7.2 Validitet	30
3.8 Etikk	31
4. Resultater	33
4.1 Forberedelsesfasen	33
4.1.1 Målsettingsstrategier	34
4.1.2 Relasjon med spiller	37
4.1.3 Øktforberedelse	42
4.1.4 Gir ansvar for egen karriere	43

4.2	Prestasjonsfasen.....	44
4.2.1	Instruksjons- og veiledningsstil.....	45
4.2.2	Spillerne instruerer hverandre.....	47
4.2.3	Referanser på de som har lykket.....	48
4.2.4	Selv-monitorering.....	50
4.3	Evalueringsfasen.....	51
4.3.1	Evaluering i plenum.....	52
4.3.2	Individuell evaluering.....	54
4.3.3	Videoanalyse.....	55
5.	Diskusjon.....	58
5.1	Forberedelsesfasen.....	58
5.2	Prestasjonsfasen.....	60
5.3	Evalueringsfasen.....	62
5.4	Metodediskusjon.....	64
5.5	Implikasjoner for utviklingstrenerne og videre forskning.....	65
	Referanser.....	67
	Vedlegg 1 – Intervjuguide.....	74

Sammendrag

Læring er på mange måter det som skaper utvikling hos mennesker, på samme måte hos idrettsutøvere og fotballspillere. Det er en del forskning på selv-regulerende læring blant fotballspillere. Selv-regulerende læring er en prosess som kan bidra til at individer lærer mer effektivt. Refleksjon er et ord som står sterkt når det kommer til selv-regulerende læring, det kan bidra til å forsterke læringsprosessen, som også kan bidra til å forbedre prestasjonene. Det meste av forskningen knyttet til læring i fotball går på spillerne selv. I denne studien blir det sett på hvordan trenere som jobber med unge spillere mener de kan legge til rette for læring, prestasjon og refleksjon. Det ble gjennomført en kvalitativ studie med semistrukturerte dybdeintervju med 5 ulike utviklingstrenerne i norske eliteseriekubber. Deltakerne ble valgt ut til studien gjennom en bakgrunnssjekk der det var ønskelig med trenere med ulik bakgrunn. Deltakerne hadde en gjennomsnittlig alder på 35.2 år og med gjennomsnittlig 9.2 års trenererfaring. Funnene fra studien ble analysert med utgangspunkt i interpretative phenomenological analysis (IPA). Dette gjorde at både det fenomenologiske rundt det trenerne beskrev ble tatt hensyn til, samtidig ble det tolket med utgangspunkt i eksisterende litteratur.

Følgende problemstilling ble belyst i studien: *”Hvordan legger utviklingstrenerne i elitekubber i fotball til rette for læring, prestasjon og refleksjon i sitt trenervirke?”*

Resultatene peker på at knyttet til en forberedelsesfase for spillerne, så bidrar trenerne med ulike målsettingsstrategier, de har en tett og sterk relasjon til spillerne, de forbereder spillerne på treningsøktene på ulikt vis og i tillegg gir de spillerne ansvar for sine egne karrierer. Dette kan bidra til bedre læringsprosess og bedre prestasjoner. Knyttet til selve prestasjonsfasen beskriver trenerne hvordan veilednings- og instruksjonsstil de bruker, hvordan de lar spillerne selv få instruere hverandre, hvordan de bruker referanser fra bedre spillere til å utvikle egne spillere og hvordan de sørger for at spillerne blir i stand til å overvåke seg selv. Dette bidrar til å forbedre både læringsprosessen, prestasjonen og evnen til å reflektere blant spillerne. Til slutt beskriver trenerne hvordan de jobber i en evalueringsfase, her evaluerer de både med enkeltspillere og med hele gruppen i plenum, i tillegg beskriver de hvordan de bruker video som et verktøy for evaluering. Dette bidrar også til læringsprosessen, prestasjonen og refleksjonsevnen hos spillerne.

1. Bakgrunn for studien

Denne masteroppgaven er basert på nøkkelordene læring, prestasjon og refleksjon. Forskning på fotball har økt de senere årene og spesielt er det blitt forsket mye på læring blant fotballspillere og da spesielt selv-regulerende læring (Toering, 2011). Selv-regulerende læring og utvikling kan beskrives som i hvor stor grad individer er metakognitive, motivasjonsmessige og atferdsmessige proaktive i egen læringsprosess (Zimmerman, 1989;2006).

Det har vist seg at refleksjon har sterk påvirkningskraft for unge fotballspillere i forhold til prestasjonsnivå og utvikling (Toering, Elferink-Gemser, Jordet & Visscher, 2009; Toering, Elferink-Gemser, Jordet, Pepping & Visscher, 2012). Ertmer & Newby (1996) fant ut det samme i forhold til at individer som lærer best er de som er flinkest til å reflektere rundt planlegging, overvåking og evaluering av en oppgave.

Toppklubbene i Norge har de senere årene lagt større vekt på spillerutvikling, det har blant annet betydd bedre trenere i utviklingsavdelingen. Det vil derfor være interessant og se på hva et utvalg av disse trenerne tenker om hvordan de best mulig kan legge til rette for læring, prestasjon og refleksjon. Trenerne er valgt ut gjennom en bakgrunnsjekk der det har vært ønske å finne trenere med forskjellig bakgrunn. Samtlige trenere jobbet sesongen 2014 i utviklingsavdelingen til forskjellige tippeligaklubber.

Målet med studien er å forsøke å finne ut hvilke strategier utviklingstrenerne anvender overfor enkeltspillere og laget, på treningsfeltet, i samtale med spillere, i garderoben og generelt i interaksjon med spillere for å skape et godt læringsutbytte, gode prestasjoner og utvikle deres evne til å reflektere. Vi vet allerede en god del om selv-regulering og læring generelt og som nevnt så har det de senere år blitt forsket mer på selv-regulering blant fotballspillere. Likevel må det nevnes at den forskningen er gjort primært har sett på spillerne og deres evne til å selv-regulere. Formålet med denne studien er som nevnt å se på hvordan trenerne jobber for å utvikle sine spillere. Forhåpentligvis kan det bidra til ny kunnskap om hvordan utviklingstrenerne kan jobbe for best mulig å utvikle sine spillere. For å finne svar på dette har jeg gjort semistrukturerte intervju med trenerne. Studien tar utgangspunkt i Zimmermans sykliske modell (2006). Det er likevel ikke en test av modellen, det er mer et utgangspunkt for å se hvordan utviklingstrenerne jobber med sine spillere innenfor de ulike fasene som Zimmerman beskriver i sin modell. Samt

hvilke opplevelser trenerne har når det kommer til å jobbe med læring blant sine spillere innenfor disse fasene.

2. Teori

2.1 Selvregulering

Selv-regulering omhandler prosesser som gir individer kontroll over egne tanker, følelser og handlinger (Carver & Scheier, 2011). Selv-regulering handler om metakognitiv kunnskap, men også motivasjonsmessige aspekter som for eksempel mestringstro, samt selv-reaksjoner som optimisme og frykt (Zimmerman, 1996). Det skal i utgangspunktet være et positivt verktøy for individer, men slår det feil kan det ha negative virkninger (Baumeister, 1997). Det slår først og fremst feil ved at man enten underregulerer eller misregulerer. Underregulering betyr at man mislykkes i å skape en endring. Misregulering betyr at man forsøker å skape en positiv endring, men i stedet for at endringen blir positiv, så blir den negativ (Baumeister, 1997).

Selv-regulerende læring og utvikling kan beskrives som i hvor stor grad individer er metakognitive, motivasjonsmessige og atferdsmessige proaktive i egen læringsprosess (Zimmerman, 1989;2006). Dette betyr at man evaluerer og vurderer ut i fra egen prestasjon for å danne seg et bilde av hvordan man kan lære mer, for så og være motivert nok og ha nok handlekraft til å sette de tankene man har ut i praksis. For å konkretisere det enda mer kan man si at selv-regulerende læring er selv-genererte tanker, følelser og handlinger som er strategisk planlagt og tilpasset for å oppnå personlige mål (Zimmerman, 1989). Man kan da si at selvvurdering og indre tilbakemeldinger på egen prestasjon kan bidra til å strategisk endre og tilpasse prestasjonene i fremtidige forsøk. Ved å bruke sine mentale ferdigheter kan man gjennom selv-regulering transformere disse om til ferdigheter man ønsker å lære seg (Zimmerman, 2002). Ferdighetene kan for eksempel være målsettingsstrategier, planleggingsstrategier og overvåkingsstrategier (Zimmerman, 2008). De som er flinke til å lære er de som organiserer sitt arbeid, setter seg mål, søker hjelp når de trenger det, finner de mest effektive strategiene for dem å lære og håndterer tiden sin på en bra måte (Usher & Pajares, 2008). Zimmerman (1989) argumenterer for at et individ som lærer gjennom selv-regulering tar personlig initiativ og styrer egen innsats for å oppnå mer kunnskap eller bedre ferdigheter i større grad enn å lene seg til lærere, foreldre eller andre som kan komme med instruksjon. Dette til tross så beskriver han hvordan miljøet rundt individet som skal tilegne seg kunnskap eller ferdigheter påvirker læringsprosessen, under miljøet kommer også lærere eller for eksempel i en idrettslig kontekst trenere. For å lykkes med selv-

regulering så trenger man en grad av selv-bevissthet, spesielt hvis andre individer er involvert. Med selv-bevissthet så kan man reflektere over handlinger og søke en forståelse i forhold til hvorvidt disse handlingene møter ens personlige krav, samt kravene andre har overfor en (Baumeister, 2005). For en fotballspiller kan dette bety å reflektere over egen prestasjon for å se om man har imøtekommet de kravene en har satt overfor seg selv, men også om prestasjonen stemmer med kravene treneren har for en.

Forskning på utvikling av ferdigheter viser en klar sammenheng mellom selv-regulerende læring og ferdighetsutvikling. Blant annet har det vist seg at for et individ å fokusere på prosessmål for så å gå over til å fokusere mer på resultatmål når man skal utvikle sine ferdigheter er positivt. Dette gir i tillegg til å være en bra målsettingsstrategi også sterkere mestringstro og har også vist å ha en sterk effekt på selv-monitorering av ferdigheter (Zimmerman & Kitsantas 1997; 1999). Prosesser knyttet til selv-regulering kan bidra til å hjelpe et individ å danne seg mer kunnskap og ferdigheter mer effektivt, da det kan bidra til at man tar til seg læring på en mer effektiv måte (Zimmerman, 2006). Det vil derfor være interessant å se på hva trenere gjør for å trigge disse indre tilbakemeldingene.

2.2 Zimmermans sykliske modell

Det har blant annet blitt vist at for talentfulle unge mennesker har en sterke tilhørighet til oppgaven enn de som er mindre talentfulle, det fører igjen til en økt selv-forsterkende motivasjon (Bloom, 1985). Zimmerman (2008) beskriver hvordan selv-reguleringsprosessen kan bidra til å selv-forsterke motivasjonen til en oppgave. For å forsøke å skape en forståelse for hvordan individer selv kan skape en positiv fremmede effekt for egen læring kan man ta utgangspunkt i Zimmerman sin sykliske modell. Den tar utgangspunkt i at selv-regulerende prosesser er linket opp mot selv-motivasjonsmessig tro gjennom tre sykliske faser, forberedelsesfasen, prestasjonsfasen og selv-refleksjonsfasen (Zimmerman, 2006).

2.2.1 Forberedelsesfasen

Man kan dele forberedelsesfasen i to deler, oppgaveanalyse og selv-motivasjon (Zimmerman, 2006). Selv-motivasjonsdelen av forberedelsesfasen omhandler læringsprosesser, motivasjon og tro som kan forutse og øke innsatsen for å lære, øve og prestere (Zimmerman, 2006). Skal man lære noe, for så å utøve det på et foretrukket

nivå, så vil man ofte i samarbeid med sine instruktører analysere oppgaven for å sette nøyaktige og riktige mål, samt legge en effektiv plan for å nå disse målene (Glaser, 1996). Man kan også si at oppgaveanalyse omhandler å finne ut hva man må gjøre både i form av handlinger, men også kognitive prosesser for å oppnå et spesifikt mål (Zimmerman, 2006). For en fotballspiller kan man si at forberedelsesfasen handler om å sette seg mål i forhold til treninger og kamper, samt planlegger hvordan man skal oppnå disse målene.

Oppgaveanalyse

Oppgaveanalysen består av målsettingsstrategier og strategisk planlegging. Målsetting kan defineres som en hensikt med en handling for å oppnå en spesifikk standard av en oppgave, som oftest innenfor en spesifikk tidslimit (Gould, 2001). Målene kan defineres innenfor forskjellige kategorier, et vanlig skille er å se på forskjellene mellom resultatmål, prestasjonsmål og prosessmål. Resultatmålet beskriver noe målbart basert på resultatet av en eller flere handlinger, for eksempel å score 20 mål i løpet av en sesong. Prestasjonsmålet handler om hva som må til for å forbedre en tidligere prestasjon, for eksempel å forbedre avslutningsferdighetene med venstrebeinet. Prosessmålet handler om de prosessene man går gjennom for å oppnå prestasjons- og resultatmålet, for eksempel kan det betyr å legge inn en egentreningsøkt til i uka der man jobber spesifikt med avslutningsferdigheter med venstrebeinet (Martens, 1987; Hardy, Jones & Gould, 1996). Det har vist seg at utøvere på høyere nivå setter mer spesifikke teknikk og prosessmål enn utøvere på et lavere nivå (Kitsantas & Zimmerman, 2002). En studie gjort på kanadiske idrettsutøvere på olympisk nivå viser det samme, målene de setter seg er konkrete og spesifikke, samt at de gjerne setter seg tydelige mål før hver eneste trening (Orlick & Partington, 1988). For å konkretisere det enda mer viste det seg at fotballspillere på elitenivå i England satte seg mål som kunne defineres som en ambisjon, for eksempel spille seg inn på landslaget. Videre satte de seg også mål som kunne sees på som karriere og personlige mål som for eksempel å bli en bedre fotballspiller, men også en bedre person. De satte seg mål som gikk på den neste kampen. Til slutt satte de seg mål som omhandlet det å forbedre prestasjonene på fotballbanen, for eksempel å forbedre den fysiske formen gjennom å jobbe litt ekstra på styrkerommet (Maitland & Gervis, 2010). Den samme studien fant også tegn til at trenere ofte bidro i målsettingsprosessen hos spillere uten at spillerne var enig i målene

trenerne hadde for spilleren. Studien konkluderte med at en mer holistisk tilnærming til målsettingsprosessen der trenere og spillere kom frem til mål med utgangspunkt i en dialog basert på observasjon og tanker fra begge parter over tid ville vært gunstig.

Annen forskning har fremhevet at effekten ved å sette en kombinasjon av resultatmål og prosessmål er større enn å sette kun resultatmål eller kun prosessmål (Filby, Maynard & Graydon, 1999). En studie der trenere ble spurt om hva de mente kjennetegnet spillere som var dyktige på selv-regulering, så kom det blant annet frem at disse spillerne ofte var på treningsfeltet 30 minutter før treningen startet for å jobbe med sine svake sider (Toering, Elferink-Gemser, Jordet, Jorna, Pepping & Visscher, 2011).

Strategisk planlegging handler om å planlegge hvordan man kan oppnå de spesifikke målene man setter seg. Det viser seg her at eksperter innen et felt setter seg mer teknikkorienterte strategier (Zimmerman, 2006). Med andre ord kan man si at gjennom målsettingsstrategiene så finner man ut hva man må forbedre eller fortsette å jobbe med, mens strategisk planlegging er med på å finne ut hvordan man kan forbedre det. Ved å sette strategier der man fokuserer mer på å utvikle og forbedre den tekniske utførelsen av hva man jobber med, så vil man i stor grad utvikle evnen til å lære atletiske bevegelser (Zimmerman & Kitsantas, 1996; 1999). Det viser seg også at ungdomsspillere i fotball på elitenivå er noe flinkere til å planlegge egen utvikling enn ungdomsspillere i fotball på amatørnivå (Toering, Elferink-Gemser, Jordet & Visscher, 2009). Det stemmer bra med tidligere forskning som viser at individer som er flinke til å lære er i stand til å velge ut riktige strategier i forhold til å oppnå målene de har satt seg (Ertmer & Newby, 1996). Noe som igjen bekreftes av en studie gjort på volleyballspillere der spillere som kan defineres som eksperter viser seg å planlegge sin daglige treningsrutine vesentlig bedre enn spillere som ble definert som ikke-eksperter eller noviser (Kitsantas & Zimmerman, 2002).

Selv-motivasjon

For å lykkes med å sette seg effektive mål og legge en strategisk plan, så er man avhengig av høy grad av selv-motivasjon (Zimmerman, 2006). Det er blitt definert fire selv-motivasjonsmessige faktorer som bidrar når det kommer til evnen til å selv-regulere (Zimmerman, 2006). Den første faktoren er mestringstro som omhandler individets tro på å mestre noe, det baserer seg på flere faktorer deriblant tidligere

erfaringer, rollemodeller, verbal overbevisning, emosjonelle forhold og tolkning av egne prestasjoner (Bandura, 1982). En studie utført på unge basketballspillere viser at eksperter innenfor et felt har vist seg å ha større grad av mestringstro enn noviser innenfor samme felt (Cleary & Zimmerman, 2001). Noe som stemmer bra overens med forskning på volleyballspillere som kan kategoriseres som enten eksperter, ikke-eksperter eller noviser, det ekspertene hadde like større grad av mestringstro både før en konkurranse og etter to feil i konkurransen enn ikke-eksperter og novisene (Kitsantas & Zimmerman, 2002).

Den neste faktoren som spiller inn på selv-motivasjon er resultatforventning. Det handler om en tro på den ultimate resultatet av læring, trening og prestasjon (Zimmerman, 2006). Det har blant annet vist seg blant matteelver at de er mer motivert av et håp om positive karakterer enn frykten for dårlige karakterer (Pintrich, 2000). Ved å se verdien av en oppgave har det vist seg at man kan ha et større læringsutbytte (Zimmerman, 2006). Ved å implementere denne måten å tenke på, så kan man i større grad klare å motivere seg til å bli bedre selv når man ikke alltid lykkes med det man prøver på (Kitsantas & Zimmerman, 2002).

Målorientering er den siste faktoren knyttet til selv-motivasjon, det handler om å verdsette læringsprosessen mer enn selve resultatet av en handling (Zimmerman, 2006). Det har blant annet vist seg at unge fotballspillere i både 7er og 11er fotball som er målorientert scorer høyere på indre motivasjon enn de som er resultatorientert. De som er målorientert beskriver i tillegg egne fysiske og fotballspesifikke ferdigheter høyere enn de som er resultatorientert (Fernandez Perez, Yague Cabezon, Molinero Gonzalez, Marquez Rosa & Salguero del Valle, 2014).

2.2.2 Prestasjonsfasen

Prestasjonsfasen handler om bruk av prosesser for å øke kvaliteten og kvantiteten av læring, trening og prestasjon (Zimmerman, 2006). Med konkrete mål, systematisk planlegging og sterk motivasjon i forberedelsesfasen kan det lede til en positiv implementering av disse strategiene i prestasjonsfasen, men det er da viktig at forberedelsesfasen er så nøyaktig gjennomført som mulig ellers kan det slå negativt ut (Zimmerman, 2006). Prestasjonsfasen handler om selv-kontroll og selv-observasjon. Selv-kontroll består av strategier som kan føre til at man i større grad kan kontrollere egen prestasjon, mens selv-observasjon består av strategier som gjør at man kan

observere hva man faktisk gjør under en prestasjonssetting (Zimmerman, 2006). For en fotballspiller betyr det da strategier under trening og kamp som gjør at han fortløpende kan vurdere og kontrollere egen prestasjon.

Selv-kontroll

Den første prosessen knyttet til selv-kontroll går på selv-instruksjon og handler i korte trekk om å guide sin egen prestasjon i en positiv retning gjennom å snakke til seg selv (Zimmerman, 2006). Det kan bidra til å forbedre prestasjonen gjennom at man blant annet opplever mindre stress og blir mer fokusert (Zinser, Bunker & Williams, 2010).

Den neste prosessen handler om visualisering som betyr å skape mentale bilder for å hjelpe til med læring, utvikling og prestasjon (Zimmerman, 2006). Mellom 80 og 85 % av eliteutøvere i idrett benytter seg av visualisering og anser det som en viktig del av deres trening (Zimmerman, 2006). Utøvere som visualiserer seg selv om suksessfulle har vist seg å ha større grad av motivasjon og bedre prestasjoner enn de som ikke benytter seg av det (Munroe, Giacobbi, Hall & Weinberg, 2000).

Å finne de riktige metodene for læring, utvikling og prestasjon handler om hvilke oppgave strategier som passer for hvert enkelt individ og det er en annen prosess ved selv-kontroll (Zimmerman, 2006). Det har vist seg at de som anvender teknikkorienterte strategier i større grad vil kunne forbedre prestasjonen, både innenfor et idrettslig domene, men også når det kommer til akademisk læring (Zimmerman & Kitsantas, 1996;1999).

Tidshåndtering er en annen viktig prosess av selv-kontroll. Det handler om å benytte den tiden man har til rådighet for å lære seg noe på best mulig måte (Zimmerman, 2006). Ekspertene innenfor et felt er ofte mye flinkere til å strukturere tiden sin enn det noviser er (Zimmerman, Greenberg & Weinstein, 1994).

Selv om prestasjonsfasen handler om å selv-kontrollere egen læring, utvikling og prestasjon er en viktig strategi det å kunne søke hjelp (Zimmerman, 2006). For eksempel for en fotballspiller kan man søke hjelp hos treneren, kanskje av eldre spillere med mer erfaring eller andre man tror kan bidra til å utvikle seg som fotballspiller.

Den siste prosessen handler om strukturering av læringsmiljøet. Det betyr å velge eller lage effektive settinger for læring og prestasjon (Zimmerman, 2006). Det kan for

eksempel være idrettsutøvere som skal konkurrere i høyden drar på høydesamlinger for å akklimatisere til høyden for konkurransen.

Selv-observasjon

Selv-observasjon knyttet til prestasjonsfasen handler om mentalt eller fysisk å kontrollere egen prestasjon (Zimmerman, 2006). Ekspertes klarer i større grad enn ikke-ekspertes og noviser å observere hvordan prosessene knyttet til selv-kontroll fungerer (Kitsantas & Zimmerman, 2002).

Den første strategien knyttet til selv-observasjon er å metakognitivt selv-monitorere egen prestasjon. Dette handler om å danne seg tanker og på den måten overvåke hva som fungerer og ikke fungerer i en prestasjon (Zimmerman, 2006). Ekspertes er mer selektive knyttet til dette på grunn av at de er mer spesifikke når de setter seg mål. For ikke-ekspertes og noviser kan det ofte bli litt for mye å forholde seg til når man skal overvåke egen prestasjon og det fører til at det blir litt for upresist (Zimmerman, 2006).

Den andre strategien til selv-observasjon handler om å gjøre fysiske opptak av fremgangen de gjør (Zimmerman, 2006). Innenfor fotball, så vil det være naturlig å kunne gjøre videoopptak av kamper og treninger for å kunne evaluere seg selv i etterkant.

2.2.3 Selv-refleksjonsfasen

Selv-refleksjonsfasen foregår etter individets forsøk på lære, trene eller prestere og påvirker den kognitive og atferdsmessige opplevelsen av dette. Selv-refleksjonsfasen består av to prosesser. Den første prosessen går på selv-bedømming og handler om hvordan man bedømmer egen prestasjon, mens den andre prosessen går på selv-reaksjoner og handler om hvordan man reagerer på hvordan man har prestert (Zimmerman, 2006).

Selv-bedømming

Den første strategien knyttet til selv-bedømming handler om selv-evaluering. Det betyr å evaluere selv-observert informasjon opp mot en av disse tre typene av standarder: a) selv-forbedringskriterier (sammenligning med tidligere gode prestasjoner), b) sosial

sammenligning (sammenligne med prestasjonen til en av konkurrentene), c) sammenligning med en mester (for eksempel å sammenligne seg med en nasjonal rekord) (Zimmerman, 2006). Det er viktig at selv-evalueringsstandardene ikke er for høye eller for lave, da vil læring og prestasjon kunne bli svakere (Schunk, 1983).

Den siste strategien handler om årsaksforklaring av feil (Zimmerman, 2006).

Årsaksforklarer man feil med ukontrollerte kilder som for eksempel motstanderens flaks eller dårlige baneforhold, så kan det ha negativ innvirkning på læring. Derimot om man årsaksforklarer feil med kontrollerte kilder som for eksempel feil valg av strategi, så kan det ha positiv innvirkning på læring (Zimmerman & Kitsantas, 1999).

Selv-reaksjon

Den første strategien knyttet til selv-reaksjon er selv-tilfredshet eller mistilfredshet. Det handler om hvilke følelser man føler etter en trening eller prestasjon og hvilken retning man tar videre knyttet til disse følelsene (Zimmerman, 2006). Den siste strategien er knyttet til om man er offensiv eller defensiv når det kommer til det å lære eller prestere. Ekspertene er ofte mer offensive når det kommer til selv-reaksjoner i den forstand at de heller endrer på strategier fremfor å unngå oppgaven dersom de evaluerer det dit hen at ting ikke har fungert (Kitsantas & Zimmerman, 2002).

2.3 Selv-regulering blant fotballspillere

Gjennom de siste 4-5 årene så har det blitt gjennomført noe forskning på selv-regulering knyttet opp mot fotballspillere, både på toppnivå og på ungdomsnivå.

Blant spillere på ungdomsnivå er det blant annet gjennomført en studie som har sett på hvordan aspekter knyttet til selv-regulering påvirker prestasjon blant spillere. Spillerne var i alderen 11-17 år og spilte enten hos akademiene til nederlandske eliteklubber eller hos breddeklubber i samme land. Aspektene som ble målt gikk på planlegging, selv-monitorering, innsats, mestringsstro, evaluering og refleksjon. Resultatene viste at spillere hos eliteklubbene hadde høyere score på samtlige aspekter, men spesielt aspektene knyttet til refleksjon og innsats viste seg å ha en signifikant betydning på prestasjonsnivå (Toering, Elferink-Gemser, Jordet & Visscher, 2009). Dette støttes av en studie som så på forskjellen mellom ungdomsspillere på aldersbestemte landslag og ungdomsspillere som kun var i toppklubber knyttet til selv-regulering. Det aspektet

knyttet til selv-regulering som viste seg å ha størst påvirkning på om man kom på landslag eller ikke var refleksjon (Toering, Elferink-Gemser, Jordet, Pepping & Visscher, 2012). Dette kan støttes også av Ertmer og Newby (1996) som beskriver at individer som er flinke til å ta til seg læring ofte er dyktige til å reflektere i forhold til planlegging, overvåking og evaluering av en oppgave. Altså bruker de den metakognitive kunnskapen de har knyttet til oppgaven til å planlegge riktige strategier for å løse oppgaven, underveis i oppgaven bruker de kunnskapen til å overvåke at de gjør ting riktig, de bruker kunnskapen til å evaluere hva de har gjort og til slutt reflekterer de rundt læringsprosessen med utgangspunkt i planleggingen, overvåkingen og evalueringen av oppgaven. Man kan egentlig si at spillere som er gode på selv-regulering får et større læringsutbytte av trening og kamp enn de som ikke er det og derfor blir bedre fotballspillere. Dette kommer enda tydeligere til overflaten gjennom en studie der trenere ved profesjonelle engelske fotballakademier ble intervjuet for å finne ut hvilke faktorer som spilte inn når det gjaldt å utvikle spillere til et profesjonelt nivå. Man fant da ut at motstand, mål, idrettsspesifikke attributter og intelligens spilte en vesentlig rolle for å nå toppen, men det som bandt alle disse punktene sammen var bevissthet og under selv-bevissthet så handlet det også om refleksjon (Mills, Butt, Maynard & Harwood, 2012).

En annen studie så på hva slags atferd under trening som kjennetegnet spillere som ble sett på som dyktige på selv-regulering (Toering, Elferink-Gemser, Jordet, Jorna, Pepping, & Visscher, 2011). Her ble også trenerne til disse spillerne spurt hva de mente kjennetegnet de spillerne som var dyktige på selv-regulering, trenerne var opptatt av det å ta ansvar for egen læring gjennom blant annet å investere nok tid til å bli god, spørre for å lære mer, men også det å lære bort til andre lagkamerater. Gjennom observasjon av spillerne på treningsfeltet så viste det seg å ha en signifikant sammenheng mellom selv-regulering og verbal tilnærming til treneren, veilede lagkamerater og besvare spørsmål.

En kvalitativ studie der de 8 spillerne i Norsk toppfotball som scoret høyest på et spørreskjema knyttet til selv-regulerende læring i et prosjekt i samarbeid mellom Norges idrettshøgskole og Norsk toppfotball ble intervjuet knyttet til deres erfaringer av selv-regulerende læring (Skancke Andreassen, 2013). Studien viste blant annet at disse 8 spillerne var dyktige i prosessen rundt det å sette seg langsiktige mål, hvilket innebar tilfredshet, høye krav og realisme til målene. Videre hadde de tydelige rutiner knyttet til forberedelse til trening, kosthold, hvile, rutine på feltet før fellestrening og rutine etter

trening. De var dyktige til å reflektere rundt egen utvikling og prestasjon. De hadde en sterk mentalitet og var klare på hvilke faktorer som hadde vært viktige i forhold til det at de tok steget inn i profesjonell fotball (Skancke Andreassen, 2013).

Ertmer og Newby (1996) forsket på hvordan ekspertiseutvikling fant sted og fant ut at gjennom metakognitiv kunnskap, altså kunnskap man får gjennom blant annet refleksjon ville man kunne utvikle ekspertise ved å bruke denne kunnskapen til å planlegge, overvåke og evaluere egen læring. Toering (2011) videreutviklet denne teorien for å passe opp mot fotballspillere. Hvilket for eksempel kunne bety at en fotballspiller kom frem til at hans styrke som spiller var avslutninger, så for å styrke sitt bidrag som spiller kunne han trene enda mer på det. Han planla at han etter hver økt skulle bruke 30 minutter på avslutninger i alle slags mulige posisjoner. Underveis i disse 30 minuttene telte han hvor mange mål han scoret, han fokuserte på hvordan den tekniske utførelsen var og tilpasset seg ut i fra det. Etter at han var ferdig så evaluerte han hvor bra han gjorde det, hva han kunne gjort bedre og hva som eventuelt må til for faktisk å gjøre dette bedre. I denne prosessen legger spilleren inn maksimal innsats og har sterk mestringstro på at han faktisk kan bli en enda bedre fotballspiller ved å trene mer på avslutninger.

2.4 Ekspertiseutvikling

Det å bli veldig god i noe, for eksempel fotball, handler i grunn om å utvikle en ekspertise innenfor et felt. Hva som kreves for nettopp dette er det mange meninger om. Deliberate practice er en av teoriene som sier noe om ekspertiseutvikling, det blir definert som deltakelse i aktiviteter spesifikt designet for å forbedre et aspekt ved en prestasjon med umiddelbar feedback med muligheter for repetisjon og problemløsning (Ericsson, 2013). Teorien går blant annet ut på at mengden med spesifikk trening knyttet avgjør om man utvikler en ekspertise eller ikke (Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, 1993). Det betyr spesifikk og strukturert trening med hensikt å forbedre aspekter knyttet til en prestasjonskontekst. Dette til tross det finnes også studier som viser at det som blir beskrevet som deliberate play, som er uorganisert lek innenfor et gitt felt, for eksempel løkkefotball eller street-basket også er viktig når det kommer til utvikling av kognitive og motoriske evner innenfor et gitt felt (Cote, Baker & Abernethy, 2007). I deliberate practice teorien så sies det også at ekspertise kan oppnås gjennom deltakelse i relevante aktiviteter (Ericsson et al., 1993). Til tross for at denne

teorien skiller deliberate practice fra arbeid, konkurranse og lek så må for eksempel løkkefotball kunne sees på som en relevant aktivitet for å bli en bedre fotballspiller. Innenfor fotballfeltet finner vi en studie gjort av Helsen, Starkes & Hodges (1998) som så på hvor mange treningstimer spillere som kom på internasjonalt nivå hadde sammenlignet med de som kom på nasjonalt og de som kom amatørnivå. 18 år etter at de startet med fotball hadde en spiller som oppnådde internasjonalt nivå lagt ned 9332 timer, mens de som kom på nasjonalt eller amatørnivå hadde lagt ned henholdsvis 7449 og 5079 timer med trening. Det finnes studier som beskriver hvordan ekspertise innenfor idrett kan utvikles gjennom mindre timer deliberate practice enn først antatt (Côté, Murphy-Mills & Abernethy, 2004). Antall timer med deliberate practice kan variere ut i fra hvilket område det øves i, det kan variere innenfor områder det øves i og det kan variere mellom individer (Kaufman, 2013). I så måte kan det argumenteres for blant annet betydningen av hvile og restitusjon, men også betydningen av kvalitet i treningsarbeidet fremfor kun kvantitet. Det siste har blant annet Ericsson (2013) tatt til orde for.

For en utviklingstrener på elitenivå så vil en naturlig del av jobben være å utvikle ekspertise hos sine spillere. Med ekspertise så menes det at et individ mestrer en rekke utfordringer med økt vanskelighetsgrad innenfor et spesifikt felt (Janelle & Hillman, 2003). Det kan i en fotballspesifikk sammenheng bety at spilleren tar karriereoverganger uten noen store problemer, for eksempel rett fra juniorlaget til a-laget uten problemer eller fra Tippeligaen til en større liga uten problemer. Selvreguleringsprosesser kan bidra til å skape ekspertise innenfor et felt. Men ekspertise består av mer enn kompetanse på selv-regulering, det består også av kunnskap på det aktuelle feltet og ikke minst ferdigheter. Det er i så måte viktig å vite at selvreguleringsprosesser kan bidra til å øke både kunnskapen og ferdighetene mer effektivt (Zimmerman, 2006). For en utviklingstrener som jobber med en gruppe spillere vil det naturligvis være nivåforskjeller på spillerne i gruppen, nivåforskjellene vil kunne påvirke prosessen med å utvikle ferdigheter hos spillerne, men vil ikke nødvendigvis begrense en enkeltspillers endelige prestasjonsnivå (Kaufman, 2014). Med dette som utgangspunkt vil man kunne anta at å tilpasse et individuelt utviklingsløp for spillerne i en utviklingsavdeling på elitenivå vil kunne være hensiktsmessig. Deliberate practice teorien beskriver at effektiv læring oppstår når aktivitetene er relevante, har en riktig vanskelighetsgrad, nyttig feedback blir gitt og at det er mulighet for repetisjon,

feilidentifisering og korrigerering (Ericsson et al. 1993). For en utviklingstrener på elitenivå så vil noe av jobben også bli å hjelpe til med disse punktene og hvordan han eventuelt gjør det er det som gjør det mest interessant å finne ut av.

2.5 Trenerrollen

Innenfor læreryrket så har det av John Hattie (2008) blitt gjort en omfattende undersøkelse av hvilke faktorer som har størst påvirkning på læring. 138 faktorer ble identifisert og disse ble delt inn i 6 kategorier. Den av de 6 kategoriene som viste seg å ha størst positiv effekt på læring var læreren (Terhart, 2011). Med dette som utgangspunkt vil det være nærliggende å tro at treneren vil kunne spille en positiv rolle når det kommer til idrettsutøvere sin evne til å lære. Det har vist seg at gjennom å ha dyktige trenere i barne- og ungdomsidrett kan skape en positiv personlig utvikling for unge mennesker (MacDonald, Cote & Deakin, 2010). Ofte blir kvaliteten på trenerne vurdert etter deres idrettsspesifikke kompetanse, men bør like fullt vurderes etter deres evne til å lage og opprettholde gode forhold til sine utøvere, samt deres evne til å lære bort på en god måte (Erickson, & Côté, 2013). Trenere kan påvirke utøveres opplevelse av idrett både gjennom direkte kontakt med sine utøvere, men i like stor grad gjennom det motivasjonsklimaet de skape i den idrettslige konteksten (Coathsworth & Conroy, 2009). Blant annet har et autonomistøttende klima vist seg å ha positiv effekt på utøveres motivasjon, fysiske aktivitetsgrad og psykologiske velvære (Coathsworth & Conroy, 2009). Et autonomistøttende klima består av blant annet å gi utøvere valg, gi ikke-kontrollerende positiv feedback og gi utøvere mulighet til å vise initiativ og handle uavhengig, i tillegg til en rekke andre faktorer (Mageau & Vallerand, 2003). Coathsworth & Conroy (2009) gjennomførte en studie hvor de så på hvordan et autonomistøttende motivasjonsklima påvirket en rekke faktorer. Det viste seg blant annet at det påvirket utviklingsfaktorer som målsetting og identitetsrefleksjon.

En annen form for lederskap er transformasjonsledelse. Det består i korte trekk av å inspirere sine utøvere til å legge ned ”det lille ekstra”. Denne prosessen består av å vektlegge oppgaverelaterte verdier for å skape en sterk tilhørighet til oppgaven (Rowold, 2006). Denne formen for ledelse har også vist seg å ha en positiv effekt i forhold til i hvor stor grad av innsats utøvere legger ned i sitt treningsarbeid (Rowold, 2006). Denne formen for lederskap har i tillegg vist seg å spille en rolle når det kommer til utøveres prestasjon, kohesjon til oppgaven og det sosiale i en gruppe, samt indre motivasjon

(Callow, Smith, Hardy, Arthur & Hardy, 2009). En nylig publisert studie der det ble sett på hva slags opplevelse unge fotballspillere hadde av trenerens transformasjonslederskap kom det blant annet frem at det hadde en positiv effekt på målsetting (Vella, Oades & Crowe, 2013). Dette støttes av Adie & Jowett (2011) som fant ut at utøvere som ser på treneren sin som samarbeidsvillig, engasjert og føler at forholdet til treneren er nært vil sette seg bedre mestringsmål som blir beskrevet som mål der man ønsker å utvikle og forbedre seg. I tillegg setter de seg færre prestasjonsunngåelsesmål som kan bli sett på mål om å unngå å havne i situasjoner som gjør at man kan oppleve mindre kompetanse.

Trenerrollen er kompleks og noe av det som kan bidra til å gjøre den utfordrende er at man jobber med flere forskjellige individer som og man må bidra til at så mange som mulig føler de oppnår noe ved det de driver med. En studie så på hva både trenere og utøvere anså å være viktig når det kom til trenerrollen. Proaktiv planlegging og målsettingsstrategier var to av flere aspekter som både trenere og utøvere anså som viktig (Cote & Sedgwick, 2003). Ser man på selv-regulerende læring, så bør det kunne være nærliggende å tro at dette vil kunne bidra til å skape selv-regulerende utøvere.

Det finnes forskning på instruksjonsstrategier knyttet til læringsøyeblikket, blant annet har det vist seg at læring gitt gjennom eksplisitt instruksjon har større sjanse for å brytes ned når det kommer til stressende situasjoner. Mens implisitt læring er mer stabil (Cushion, Ford & Williams, 2012). Effektiv kommunikasjon mellom trenere og utøvere kan være avgjørende for å bygge et miljø der utvikling og suksess står i sentrum. Trenere bør ta seg tid til å kjenne sine utøvere som mål-orienterte individer, samt være åpne og ærlige med sine utøvere om valg som påvirker dem. I tillegg bør trenere kunne gi feedback til hvordan utøverne står i forhold til de individuelle målene som settes (Yukelson, 2010). Timingene på når man gir feedback og instruerer som trener kan også spille en vesentlig rolle i forhold til læringsprosessen. For eksempel ved å gi feedback umiddelbart etter at en utøver har utført noe, for eksempel en pasning i fotball vil kunne hindre utøveren i å evaluere seg selv og reflektere over utførelsen (Côté, Murphy-Mills & Abernethy, 2004). Stelter (2010) beskriver hvordan man gjennom forskjellige former for spørsmål i en feedbacksetting kan skjerpe den som skal lære sin bevissthet noe som kan føre til at de selv kan bli flinkere til å hente ut den feedback som ligger latent i en utførelse.

2.6 Problemstilling

Som nevnt så handler selv-regulerende læring om i hvor stor grad individer er metakognitive, motivasjonsmessige og atferdsmessige proaktive i egen læringsprosess (Zimmerman, 1989; 2006). I tillegg vet vi gjennom Zimmermans sykliske modell at selv-regulerende læring kan foregå gjennom en forberedelsesfase, en prestasjonsfase og en refleksjonsfase (Zimmerman, 2006). I tillegg skisserer Toering (2011) opp en modell hvor selv-regulerende læring relateres til fotballspillere der planlegging, selv-monitorering og evaluering av egen læring og prestasjon, samt høy innsats og sterk mestringstro kan gi en positiv effekt. Refleksjon står sterkt i prosessen knyttet både til planlegging, selv-monitorering og evaluering. Forskning på læringsprosessen i fotball omhandler veldig mye om selv-regulerende læring og mye på spillere. Det vil være interessant å finne ut hvilke strategier utviklingstrenerne i fotball bruker for å legge til rette for læring på et generelt grunnlag, i tillegg til prestasjon og refleksjon. Til tross for at Zimmerman (2006) sin modell ligger til grunn i denne studien, så må det påpekes at det ikke er en test av modellen, det er et utgangspunkt for å fremskaffe kunnskap om hvordan utviklingstrenerne i eliteklubber i fotball jobber for å utvikle mer og bedre læring, bedre prestasjoner og økt refleksjon innenfor de ulike fasene som Zimmerman beskriver. Det er ønskelig å finne deres opplevelser når det kommer til å skape læring, prestasjon og refleksjon innenfor de ulike fasene, samt å tolke disse opplevelsene opp mot tidligere forskning og litteratur på området. Formålet er å fremskaffe ny kunnskap som kan anvendes i praksis blant fotballtrenere som jobber med utvikling om hvordan læring, prestasjon og refleksjon kan utvikles. Problemstillingen blir derfor:

”Hvordan legger utviklingstrenerne i eliteklubber i fotball til rette for læring, prestasjon og refleksjon i sitt trenervirke?”

3. Metode

3.1 Valg av metode

For å belyse mine problemstillinger på en best mulig måte har jeg valgt å benytte meg av et kvalitativt forskningsdesign. Thagaard (2009) beskriver at en kvalitativ metode vektlegger det å gå i dybden og fremskaffe mening, mens en kvantitativ metode vektlegger antall og det å produsere statistiske tall. Med et kvalitativt forskningsdesign som utgangspunkt søker jeg å få en analytisk beskrivelse av problemstillingene, samt ha en nærhet til mine kilder (Grønmo, 2004). Hensikten med hele forskningsdesignet er og forsøke å gi svar på hva slags erfaringer, opplevelser og oppfatninger, samt hvordan respondentene erfarer og fortolker sin egen tilværelse (Grimen & Ingstad, 2013). Vi kan si vi er ute etter å skaffe forståelse av menneskers handlinger, valg, opplevelser og meninger, samt produktene av dette. Det er dette som er hermeneutikk, det å fortolke de data som mennesker gir oss slik at disse kan begrunnes og diskuteres rasjonelt (Baune, 1991). For å analysere de funnene som dukker opp i studien vil jeg anvende en interpretative phenomenological analyse (IPA; Smith, 1996). Formålet med en IPA-analyse er å utforske og forstå hvordan respondentene ser på et gitt tema, derunder hvordan deres meninger påvirker deres opplevelser og handlinger (Smith & Osborn, 2008). Med andre ord en tilnærming som er både fortolkende og fenomenologisk. Som fotballtrener selv, så vil det være interessant for min del å finne ut hvilke erfaringer utviklingstrenerne som til daglig jobber med spillere som er på det nivået at de er i nærheten av å kunne ende opp som toppspillere. Derfor har jeg valgt en kvalitativ metode som gir meg et godt utgangspunkt til å si noe om en gruppe med trenere på dette nivået og få en analytisk beskrivelse av hvilke erfaringer, opplevelser og oppfatninger de har rundt det å legge til rette for læring, prestasjon og refleksjon.

3.2 Beskrivelse av utvalg

I denne studien er utvalget bestående av 5 trenere (n=5) tilknyttet utviklingsavdelingen i norske tippeligaklubber. Gjennomsnittsalderen på trenerne er 35.2 år og de har gjennomsnittlig trenererfaring på 9.2 år. Trenerne er valgt ut til å delta i studien gjennom en bakgrunnssjekk. 3 trenere har spillererfaring på høyeste nasjonale nivå, 1 trener har akademisk trenerutdanning og 1 trener har opparbeidet seg trenererfaring ved siden av sivil jobb. Begrunnelsen for å gjøre denne bakgrunnssjekken på forhånd er

for å søke stort variasjon i utvalget for på den måten å få frem så mye informasjon og synspunkter som mulig (Grimen & Ingstad, 2013). Innenfor en IPA analyse, så vil 5 trenere kunne være et stort nok utvalg for å beskrive deres opplevelser av et tema (Smith, Flowers & Larkin, 2009).

3.3 Datainnsamling

Metoden benyttet innenfor det kvalitative forskningsopplegget for innhenting av data til dette prosjektet er et kvalitativt dybdeintervju med aktuelle respondenter. Intervjuet er planlagt på en semistrukturert måte som betyr at det er noen forhåndsplanlagte spørsmål innenfor gitte temaer, men at det er ønskelig å få en flyt samtalen ut i fra disse spørsmålene og temaene (Grimen & Ingstad, 2013). Man kan derfor si at intervjuguiden tilpasses ut i fra intervju fremfor å være diktatet av det (Smith & Osborn, 2008).

Intervjuet kan i den forbindelse utvikle seg i forskjellige retninger etter hvert som respondentene gir sine svar (Smith & Eatough, 2012). Et semistrukturert intervju er trolig også den beste data da det gir forskeren og respondenten muligheten til å ta del i en dialog der fremtidige spørsmål er tilpasset etter respondentens svar (Smith & Osborn, 2008).

Respondentene har selv fått velge hvor intervjuet skulle finne sted, i samtlige tilfeller ble det gjennomført på hjemmebanen til klubben respondenten er trener i. Et semistrukturert intervju kan ofte bli intense og kan gjerne vare opp mot en time eller mer, det er derfor lurt å holde dem på steder hvor man ikke blir avbrutt og hvor man er alene med respondenten (Smith & Osborn, 2008). Folk sier gjerne forskjellige ting i forskjellige settinger (Grimen & Ingstad, 2013). Ved å la dem velge møtested er det nærliggende å tro at de kunne velge et sted de var komfortable med og hvor de følte de kunne åpne seg opp. Tidspunktet for intervjuet fant i de fleste tilfellene sted rundt sent på formiddagen eller tidlig på ettermiddagen. Samtlige intervju er blitt tatt opp på lydbånd. Dette for å lette på transkriberingsjobben og får å få den så nøyaktig som mulig (Smith & Eatough, 2012; Grimen & Ingstad, 2013). Intervjuene er deretter blitt transkribert inn på datamaskin for å kunne bli brukt til analysearbeid senere.

3.4 Pilotintervju

I forkant av de ordinære intervjuene som dannet grunnlaget for forskningen ble det gjennomført fire pilotintervju. Dette ble gjort av flere årsaker, blant annet trengte

intervjuguiden og bli testet, samt eventuelt endret (Smith & Eatough, 2012). I tillegg følte undertegnede selv et behov for å teste egen rolle som intervjuer, da det er opp til flere feller å gå i under et intervju som kan være med på å gjøre datainnsamlingen mindre helhetlig (Smith & Eatough, 2012). Transkriberingen av pilotintervjuene ble gjennomgått med veileder og det ble gjort endringer i intervjuguiden både etter det første og det andre pilotintervjuet. Endringene som ble gjort var blant annet at det ble lagt inn et åpent spørsmål i starten av intervjuet som var med på å sette tonen for hvilken retning intervjuet ville dreie seg i. Noen spørsmål ble i tillegg tatt ut av intervjuguiden, samtidig som man la til noen andre. Det ble også gjort justeringer på formuleringen av spørsmålene for både og tydeliggjøre spørsmålene overfor respondentene, samt og gjør dem mer riktig fremstilt i forhold til hvilke data man kunne få ut av dem. En annen nyttig erfaring var at man i større grad kunne benytte seg av både forberedte og uforberedte probes for å grave dypere etter respondentenes mening av forskjellige ting.

3.5 Intervjuets struktur

Intervjuet starter med en introduksjon av hva prosjektet dreier seg om og kort hva vi skal gjennom i dette intervjuet. Dette blir gjort gjennom en protokoll (vedlegg 1) der undertegnede også leser opp for respondenten blant annet at han og hans klubb vil bli anonymisert i det ferdigstilte arbeidet, hva intervjuet dreier seg om, samt at respondentens mening er det som er ønskelig å få frem og at det dermed ikke er noe rett eller galt svar. Dette vil forhåpentligvis være med på å oppmuntre og gi respondenten selvtillit i en intervjusetting (Smith & Eatough, 2012).

Selve intervjuet starter med noen spørsmål relatert til respondenten og hans trenerkarriere. Dette ble gjort for å forsøke å gjøre intervjuet meningsfylt for respondentene i den forstand at de da kan få snakke om noe de er trygge på. Det vil også kunne bidra til å skape en følelse av at de er ekspertene innenfor temaet og de kan åpne seg mer opp (Grimen & Ingstad, 2013). Det første faglige spørsmålet er et åpent spørsmål som vil sette litt av standarden for intervjuets videre vei. Spørsmålet som ble stilt var ”Hva legger du i at spillere tar ansvar for egen læring?”. Med det spørsmålet var formålet at respondentene kommer inn på diverse temaer som senere kan tas opp i samtalen. Dette spørsmålet gjør også at man kommer så nært som mulig til hva respondenten tenker uten at han blir ledet for mye av spørsmålet (Smith & Osborn,

2008). De videre spørsmålene er delt inn etter 3 kategorier knyttet til forberedelsesfasen, prestasjonsfasen og evalueringsfasen av selv-regulerende læring. Her er formålet å dekke over så mye som mulig av hva man håper og tror intervjuet skal bringe av data (Smith & Osborn, 2008). I tillegg ved å bygge opp intervjuguiden på denne måten, så vil sannsynligheten være større for at man i større grad kan følge med på hva respondenten sier, da man på forhånd har en liten plan på hvilke temaer man ønsker å komme i gjennom med intervjuet (Smith & Osborn, 2008). Hele intervjuguiden ligger som vedlegg i oppgaven.

Innenfor hver av kategoriene begynner spørsmålene så åpent som mulig, for å forsøke å skape refleksjon hos respondentene. Alle spørsmål har også et probes som betyr at det er et eventuelt oppfølgingsspørsmål forberedt til hovedspørsmålet, dette vil primært bli tatt i bruk dersom hovedspørsmålet ikke gir relevant informasjon (Smith & Eatough, 2012). Probesene er kun en retningslinje og danne flyt i samtalen ut i fra. Som tidligere nevnt så kan man innenfor en IPA-analyse ha litt større frihet når det kommer til valg av spørsmål (Smith & Osborn, 2008). Ut i fra svarene respondenten gir er det likevel muligheter for å kunne stille andre oppfølgingsspørsmål for å få et så tydelig bilde av svaret som overhodet mulig. Dette bør kunne gi samtalen en naturlig flyt, noe som også gjør at det ikke er sikkert at alle intervjuene blir helt like sett fra forskerens side (Grimen & Ingstad, 2013). Dette til tross, alle på forhånd planlagte spørsmål vil uansett bli stilt respondentene til tross for at man kanskje kan anta hva svaret på dem er (Smith & Eatough, 2012). Ettersom samtlige intervju vil bli forskjellig, så kan man med et semistrukturert intervju tilpasse intervjuguiden underveis, det betyr at man trenger ikke stille spørsmålene i samme rekkefølge ved hvert intervju og man trenger heller ikke stille alle spørsmålene dersom det ikke virker nødvendig (Smith & Osborn, 2008). En av utfordringene til forskeren under et intervju er å vurdere hvor vidt et eventuelt oppfølgingsspørsmål er relevant eller ikke. Dette kan føre til at intervjuet går inn i en annen retning enn først forespeilet og forskeren må da finne ut av om dette er en retning som gagnar prosjektet eller ikke (Smith & Osborn, 2008).

3.6 Analyse

For å analysere dataene som samles inn er det valgt en IPA-analyse. IPA står for interpretative phenomenological analysis. Innenfor IPA kan det være lurt å forsøke å finne en homogen gruppe med forskjellige kvaliteter, en randomisert sampling er derfor

lite egnet (Smith & Osborn, 2008). Utvalgsstørrelsen kan variere veldig innenfor en IPA-analyse, men trenden den senere tid har vist seg å gå mot færre respondenter (Smith & Osborn, 2008). Det kan også i et utvalg være hensiktsmessig å søke stor variasjon for å få et bredt svargrunnlag fra respondentene. Det er derfor i denne studien valgt en liten gruppe på 5 trenere med forskjellig bakgrunn og erfaring som trenere.

Formålet med en IPA-analyse er å utforske og forstå hvordan respondentene ser på et gitt tema, derunder hvordan deres meninger påvirker deres opplevelser og handlinger (Smith & Osborn, 2008). Alle mennesker er selv med på å prøve å forstå hendelsene, menneskene og andre sentrale elementer i livene sine og det sentrale med en studie analysert innenfor IPA er hvordan de forstå deres opplevde erfaringer (Smith & Eatough, 2012). IPA krever en kombinasjon av en fenomenologisk tilnærming og en hermeneutisk tilnærming (Smith, Flowers & Larkin, 2009). Tilnærmingen er fenomenologisk i den forstand at forskeren forsøker å forstå menneskers erfaringer (Smith & Osborn, 2008). Dette til tross, så vil en sånn tilnærming også ha en hermeneutisk inngang gjennom at forskerens fortolkninger av respondentens erfaringer vil stå sentralt. Dette blir beskrevet som dobbel hermeneutisk (Smith & Eatough, 2012). Uten et fenomen vil det ikke være noe å fortolke og uten fortolkninger så vil ikke fenomenet bli forstått (Smith, Flowers & Larkin, 2009). Man kan da si at forskeren prøver å forstå hvordan respondenten prøver å forstå verden (Smith & Osborn, 2008). Analysen av det transkriberte forskningsintervjuet vil forsøke å forstå hvordan det er å stå i respondentens sko, men på samme side ha en kritisk inngang til respondentens svar (Smith & Osborn, 2008). Denne formen for analyse forsøker å si noe om den konkrete gruppen som tar del i studien sine opplevelser av selv-regulerende læring, mer enn den kan si noe om utviklingstrenerne inn mot selv-regulerende læring på generelt grunnlag (Smith & Osborn, 2008).

Denne oppgaven kan knyttes til en IPA-analyse gjennom at det er ønskelig å forsøke å skape en forståelse for hvordan utviklingstrenerne mener de jobber for å skape selv-regulerende læring hos spillerne de jobber med. Dermed vil den fenomenologiske tilnærmingen til det være å forstå trenerne sine erfaringer, mens den hermeneutiske inngangen vil være hvordan disse erfaringene blir fortolket og knyttet opp mot selv-regulerende læring fra meg som forsker.

IPA har de senere år også fått en del kritikk fra flere hold, det har blant annet blitt stilt spørsmålsteget ved om man kan bruke IPA til både å fortolke menneskers erfaringer,

samt bruke analyseformatet til å skape en fenomenologisk tilnærming til det som det forskes på (Chamberlain, 2011). Smith (2011a) på sin side påpeker at innenfor en IPA analyse, så vil hele tiden individet stå i sentrum og man må anvende individers levde erfaringer og fortolke disse opp mot et teoretisk grunnlag. Smith (2011a) argumenterer videre for at IPA er både fortolkende, fenomenologisk og analytisk gjennom å sette det opp mot tidligere hermeneutisk og fenomenologisk arbeid. Man må i tillegg se på IPA som retningslinjer fremfor bestemmelser og at det innenfor kvalitativ metode vil være viktig å finne balansegangen mellom underliggende prinsipper og ny tenkning. Med dette som utgangspunkt vil jeg støtte meg til Smith sine vurderinger. IPA sånn den blir anvendt i min studie vil ikke kunne generalisere de svarene jeg får av mine respondenter til en større gruppe. Men det vil kunne si noe om hvilke erfaringer de har gjort seg gjennom sitt arbeid med unge ambisiøse spillere og det vil gi meg en mulighet til analytisk fortolke deres svar.

Etter at intervjuene er transkribert, så starter jobben med å analysere. Første steg handler om å lese gjennom transkriberingene nøye nok og mange nok ganger. Her kan man kommentere omtrent hva som helst ut i fra hva man leser (Smith & Osborn, 2008). Det kan likevel være lurt å ta i betraktning de teoretiske grunnlaget man har lagt opp til i forskningen, men man kan også kommentere for eksempel hva slags språk respondenten har benyttet dersom det kan være av interesse (Smith & Eatough, 2012). Etter å først ha gjort kommentarer på transkriberingen vil neste steg være å sette kommentarene opp mot aktuelle temaer, så man på den måten kan kategorisere hva respondenten mener i intervjuet (Smith & Osborn, 2008). Deretter vil neste fase være å liste opp de forskjellige temaene man har funnet, først i en kronologisk rekkefølge etter når de dukket opp i transkriberingen, deretter i en mer systematisk liste hvor man tar hensyn til om noen av temaene kan ha en sammenheng med hverandre (Smith & Osborn, 2008). Etter å ha satt opp en systematisk liste med en del temaer vil neste steg være å kategorisere disse temaene i mer overordnede kategorier, for deretter å lage små notater for hvor i transkriberingen man kan finne igjen sitatene. Dette kan gjøres på forskjellige måter, blant annet gjennom klipp og lime funksjonen via en pc eller ved å skrive opp temaene og hvor man finner dem på små lapper og henge dem opp etter kategoriene på en stor vegg, et bord eller lignende (Smith & Eatough, 2012). Disse stegene følges på alle intervjuene og til slutt vil man sitte igjen med en del temaer og en del overordnede

kategorier. Jobben blir da å se om det er noen sammenhenger og noen punkter som flere respondenter beskriver (Smith & Osborn, 2008).

Den siste prosessen innenfor analysen blir å klargjøre analysematerialet til ferdig tekst. Formålet her er å presentere samspillet mellom forskerens fortolkninger av respondentens erfaringer beskrevet av dens egne ord (Smith & Eatough, 2012). Listen med overordnede kategorier og temaer danner utgangspunktet for hva som kommer med i det ferdigstilte produktet (Smith & Osborn, 2008). I denne skriveprosessen så flytter man seg hele tiden mellom et mer beskrivende og i mindre grad fortolkning av dataene til en større grad av fortolkende, dog på et nyansert og teoretisk nivå (Smith & Eatough, 2012). Det bør presenteres nok data til at leserne kan forstå fortolkningene som er gjort med utgangspunkt i dataene. IPA krever derfor en dybde i det fortolkende nivået for å skape en forståelse av respondentens meninger innenfor et gitt tema (Smith & Eatough, 2012).

Dataene vil i oppgaven bli presentert på den måten at det vil være et separat resultat- og diskusjonskapittel. I resultatkapittelet vil det bli presentert deler av analysen med mine beskrivelser og fortolkninger sammen med sitater fra transkriberingen. I diskusjonskapittelet vil analysene og funnene beskrevet i resultatkapittelet bli sett opp mot eksisterende litteratur på området (Smith & Eatough, 2012).

3.7 Validitet og reliabilitet

3.7.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvor nøyaktig forskningen er utført (Grimen & Ingstad, 2013). Innenfor kvalitativ forskning og IPA så vil det i større grad handle om hvor presist og hvor forpliktet studien er til hva man undersøker (Smith, Flowers & Larkin, 2009). Det er ønskelig at forskningen skal være utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte for å fremstå troverdig (Thagaard, 2009). Man setter ofte reliabilitet i sammenheng med repliserbarhet. Silverman (2006) beskriver hvordan repliserbarhet innenfor kvalitativ forskning kan være vanskeligere å belyse enn i kvantitativ forskning. Han beskriver mer hvordan reliabiliteten i en studie kan styrkes ved at den er transparent, det betyr at analyseprosessen beskrives i oppgaven og man redegjør for hvilke strategier som er benyttet. Dette er gjort i metodekapittelet i denne oppgaven. Seale (1999) argumenterte for å gjøre et skille mellom ekstern og intern reliabilitet, der ekstern reliabilitet vil si om

forskningsprosjektet kan gjentas av andre forskere og gi samme resultat. Ved å analysere med IPA så ønsker man i større grad å finne ut hva en enkeltstående gruppe med respondenter mener om et gitt tema og det kan derfor ikke nødvendigvis repliseres av andre forskere med et annet utvalg (Smith & Osborn, 2008). Intern reliabilitet beskriver mer hvordan man kan gi samsvar i konstruksjonen av data mellom forskere som arbeider innenfor samme prosjekt (Thagaard, 2009). Hoveddelen av arbeidet i dette prosjektet har undertegnede stått alene om, men det er lagt stor vekt på hvordan andre forskere innen selv-regulering og fotball har jobbet for å skape noe av det samme teoretiske grunnlaget. I tillegg har det gjennom et møte med veiledere og medstudenter som har de samme veilederne på et møte avholdt i mars blitt gjennomgått hvordan analysearbeidet er lagt frem og hvordan jeg har jobbet for å komme frem til de funnene jeg har. På dette møtet kom medstudenter og veiledere med innspill til hvordan analysearbeidet kan løses enda bedre. Både Toering sitt doktorgradsarbeid fra 2011 og Skancke Andreassen sitt mastergradsarbeid fra 2013 er tatt med i arbeidet. Intern reliabilitet kan også fremskaffes ved å være konkret og spesifikk i rapportering av fremgangsmåter ved innsamling og analyse av data (Thagaard, 2009). Gjennom en nøye utarbeidet intervjuguide så har informantene fått svare på mange av de samme spørsmålene, men som Smith og Osborn (2008) beskriver innenfor IPA-analyse, så kan retningen i intervjuet forandres etter hvert som svarene kommer og oppfølgingsspørsmålene fra undertegnede dukker opp. Dette til tross, samtlige respondenter har blitt stilt spørsmål til sin rolle som trenere for ungdomsspillere på høyt nasjonalt nivå knyttet til en forberedelsesfase, en prestasjonsfase og en evalueringsfase og derunder temaer som går på planlegging, selv-monitorering, evaluering, refleksjon, innsats og mestringstro. Informantene har på forhånd fått akkurat samme informasjon om hva intervjuet dreier seg om og analyseprosessen har fungert på samme måte på alle intervjuene. Transkriberingsjobben er også viktig for å styrke reliabiliteten og den har fungert på samme måte gjennom samtlige intervjuer, der man i detalj har fått med hva respondenten har sagt.

3.7.2 Validitet

Validitet handler om hvorvidt forskeren gjennom de metodene han har valgt faktisk belyser det han ønsker å belyse (Grimen & Ingstad, 2013). For å tydeliggjøre det enda mer handler det om gyldigheten av de tolkningene forskeren har kommet frem til (Thagaard, 2009). Seale (1999) skiller også mellom intern og ekstern validitet. Intern

validitet handler om hvorvidt årsakssammenhenger støttes innenfor en bestemt studie. Gjennom et bredt utvalg med trenere med forskjellig bakgrunn vil jeg innenfor min gruppe respondenter kunne se om forskjellige trenere kan ha samme syn innenfor de forskjellige fasene jeg jobber etter, noe som vil kunne styrke den interne validiteten. Ekstern validitet vil forsøke å si noe om hvorvidt de dataene som kommer frem kan overføres og være gyldig i andre sammenhenger (Seale, 1999).

Validitet innenfor kvalitativ forskning kan ikke bli sett på på samme måte som i et kvantitativt forskningsopplegg (Grimen & Ingstad, 2013). Innenfor et kvalitativt opplegg må det i større grad bli sett på som en pågående prosess med validering av fortolkninger og begreper som utvalget kommer med. Innenfor IPA-analysen vil det være formål og skape en mening gjennom å fortolke erfaringene trenerne i det konkrete utvalget har gjort seg (Smith & Eatough, 2012). Det betyr at gjennom en god valideringsprosess, som består av en så nøyaktig som mulig fortolkning med utgangspunkt i teori, så vil man kunne belyse det man ønsker å belyse (Grimen & Ingstad, 2013). Men det kan ikke nødvendigvis generaliseres utover det utvalget som er valgt (Smith & Osborn, 2008). Dette til tross så vil det i et lite utvalg som i denne studien være ønskelig at man belyser resultatene og funnene som foreligger med sitater eller lignende fra så mange av respondentene som mulig (Smith, Flowers & Larkin, 2009). Dette har blitt gjort i denne studien gjennom at minimum 4 av 5 respondenter har belyst temaene som tas opp. Gjennom å være bevisst når man tenker gjennom forskningsdesign og analysemetode vil man med det kunne bidra til å styrke validiteten (Whittemore, Chase, Mandle, 2001).

3.8 Etikk

Ved forskning der mennesker er involvert vil det være krav om informert samtykke. Det innebærer at det er gitt informasjon og informasjonen rundt forskningsprosjektet er forstått av respondentene, samt at de har samtykket til å delta i prosjektet og at de kan trekke seg når de måtte ønske (Holm & Reino Olsen, 2013). I dette prosjektet ble det på forhånd sendt ut informasjon om hva det dreide seg om, i tillegg fikk samtlige respondenter beskjed om frivilligheten rundt å delta i prosjektet.

Samtlige trenere er anonymisert i datamaterialet og går kun under trener 1, 2, 3, 4 og 5. Ettersom samtlige respondenter jobber i klubber som er allment kjent gjennom spill i Norges høyeste divisjon, tippeligaen vil også klubbene bli anonymisert i datamaterialet. Skulle respondenten anvende klubbens navn i datamaterialet, vil det bli gitt et fiktivt

navn av undertegnede som for eksempel Reknes. Trenerne som deltok i undersøkelsen har jobbet med flere spillere de senere årene som har tatt steget opp og blitt toppspillere og profilerte navn, for at disse ikke skal kunne spores tilbake til klubben vil også disse bli anonymisert og gitt fiktive navn.

Prosjektet er registrert og godkjent hos Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Prosjektet er meldepliktig da det blant annet behandles personopplysninger ved hjelp av datamaskinbasert utstyr, som i det her tilfelle er både dokumenter på pc og lydfiler på smarttelefon (Opprett nytt meldeskjema, u.å.).

4. Resultater

Resultatene fremstilles etter en tematisk struktur. Det betyr at fremleggelsen av resultater tar utgangspunkt i 3 kategorier eller temaer, disse temaene gikk også igjen i intervjuguiden som ble tatt i bruk under datainnsamlingen. Temaene som resultatene tar utgangspunkt i er A) Forberedelsesfasen. B) Prestasjonsfasen. C) Evalueringsfasen. Kategoriene tar utgangspunkt i Zimmermans sykliske modell (Zimmerman, 2006). Endringen fra denne modellen er at refleksjonsfasen er byttet ut med evalueringsfasen for å kunne danne et tydeligere bilde av trenerne sine tanker rundt det å legge til rette for læring, utvikling og refleksjon, der utgangspunktet er knyttet til forberedelse, prestasjon og evaluering.

Under hvert av hovedtemaene vil det være noen underkategorier som er ment å formidle respondentene sine meninger og tanker knyttet til hovedtemaet på en ryddig måte. Samtlige hovedtemaer og underkategorier er illustrert med sitater fra mine respondenter.

4.1 Forberedelsesfasen

Dette hovedtemaet tar for seg hvilke tanker utviklingstrenerne i min studie har i forhold til hvordan de best mulig kan legge til rette for at sine spillere kan forbedre seg til å prestere. Det betyr blant annet strategier for målsetting, det betyr relasjonen med spillerne, det å forberede seg til treningsøkter, samt det å lære spillerne til å ta ansvar for egen karriere. For å kunne forberede seg godt til prestasjon vil det kunne være en fordel å vite hvor du skal og hva du må jobbe med for å komme dit. Trener 4 beskriver hvordan man etter å ha analysert hva man bør jobbe med for å bli bedre i den rollen man har i laget bør oppsøke og lære av de man kan lære av for å bli bedre:

Også må de finne ut hvordan de skal trene på det for å trene best mulig på det også må de oppsøke personer som kan hjelpe de med det, som for eksempel trenere eller a-lagsspillere eller folk som er bedre enn de selv.

Trener 1 beskriver hvordan han lærer spillerne sine til å at de må være motivert nok til å gjøre jobben selv ved å bruke en metafor:

Jeg bruker ofte en metafor da, at du har en vei som går også er det helt mørkt på veien, også er det min jobb å tenne lysene på veien, også er det dem som må gå selv. Jeg kan på en måte ikke ta dem på ryggen også bære dem over mål.

Med andre ord handler forberedelsesfasen sånn trener 1 og 4 beskriver det ved å finne ut hvor det er man ønsker å komme og hvordan man best mulig skal komme dit, for videre å være motivert nok til å faktisk gjøre jobben selv.

4.1.1 Målsettingsstrategier

Det har vært mye forskning på målsetting knyttet opp mot idrett. I min studie så beskriver samtlige trenere hvordan de på et eller annet vis jobber med ulike typer mål for å utvikle spillerne. Målene som går igjen oftest er utviklingsmål og mål til hver økt. Trener 5 beskriver viktigheten av mål når han skal beskrive hva han legger i at spillerne tar ansvar for egen læring:

”Det legger jeg i at dem har ansvar for egne utviklingsmål og planlegge hva dem trener på i hverdagen. For ofte har lagene fokus på sine oppkjøring eller tema på trening. Men spillerne må ha egne utviklingsmål.”

Trener 2 følger opp med omtrent nesten det samme svaret på samme spørsmål:

”Det er spillere som ikke går på trening for å bli trent, spillere som klarer å ta med seg utviklingsmålene inn i treninga og klarer å tilpasse utviklingsmålene ut i fra øktas innhold da.”

Det disse to trenerne beskriver er det som trolig for dem er et ideal og noe de jobber etter for å skape læring og utvikling hos sine spillere.

Utviklingsmål

Ut i fra de beskrivelsene trenerne som snakker om utviklingsmål kommer med, så kan utviklingsmål defineres som mål knyttet til enkeltspillerens rolle i laget eller for å ta steget opp til å bli en toppspiller, det kan være tekniske, taktiske eller fysiske mål. Utviklingsmålene kan være knyttet til ferdigheter som spilleren allerede er god i, men som han kan bli best i slik trener 2 beskriver det:

Også er det med at du må tørre å være best på noe, det kan være fysiske forutsetninger som gjør at, altså hvis alle skal bli like god i alt, så trur jeg ikke du blir god nok. Du er nødt til å ha en spisskompetanse som gjør det seg så attraktiv at du blir tatt opp i en tropp i a-lagssammenheng da.

Det kan også være ting spilleren ikke er så god til, men som han må bli bedre til for å bli bedre i den rollen han har i laget. Trener 3 beskriver det på denne måte i en situasjon der spilleren ikke er bevisst nok på hva han bør jobbe med:

Hvis det er en spiss da for eksempel, og han er veldig svak til å avslutte med beina også har han bare lyst til å jobbe med heading. Så har jeg kanskje lyst til å spørre han hvor mange prosent av målene blir scora med beina og hvor mange blir scora med heading, altså prøve å sette opp et slags hierarki da på det som vi mener er riktig prioritering av tiden.

Spillere på en elitesatsing i en utviklingsavdeling har krav i henhold til sine roller i laget, disse kravene er ofte satt opp mot det å komme inn på klubbens a-lag i Tippeligaen. Trener 4 beskriver hvordan han bruker utviklingsmål inn mot de beste og mest talentfulle spillerne i laget for at de skal kunne håndtere nivået på klubbens a-lag:

Utviklingsmål, det jobber vi med, jeg jobber bare med de beste spillerne på laget, de som er i nærheten av landslaget, de som er yngst og kanskje mest talentfulle, de hjelper jeg

med å finne konkrete mål som blir mer langsiktig, over de neste månedene så må du klare det og det, skal du opp på a-laget må du få orden på det. Skal du på a-lagstrening så må du skjonne dette og dette.

Trener 2 har i sin klubb tatt utgangspunkt i hvilke krav som ligger til grunn i internasjonal fotball når de har satt opp rollekrav. Ved å bruke referanser fra toppnivå når rollekravene settes, så kan det være nærliggende å tro at spillerne kan få større tilhørighet til utviklingsmålene sine, da ser sine idoler og de beste i verden utføre de ferdighetene i de rollene som de selv jobber etter å beherske. Trener 2 beskriver det sånn her:

Først og fremst har vi bygd opp en måte å spille fotball på i utviklingsavdelingen som på en måte har tatt utgangspunkt i hvordan vi ser den internasjonale fotballen da. Og gjennom det så, ta sidebackene da, tradisjonell sideback er en som står sideback, ser du internasjonal fotball nå så er det opp og ned.

Øktmål

Øktmål kan beskrives som små mål som spillerne skal jobbe med i den aktuelle økta. Det vil være nærliggende å tro at disse målene ofte er knyttet opp mot utviklingsmål eller rolle i laget. Trener 1 har en tilnærming til denne måten å jobbe på som gjør at han mener han kan skape et eierforhold til målene som en av medspillerne også setter. Han beskriver hvordan denne prosessen har fungert i sin klubb:

Vi var veldig opptatt av at spillerne skulle sette seg individuelle mål før hver eneste økt. Hvor de da også gikk sammen 2 og 2 og da også fortalte målet sitt til den andre og motsatt. Sånn at da fikk også en annen person eierforhold til det målet som den andre hadde da, sånn at det ikke bare ble sånn at jeg setter meg et mål, nådde jeg det eller nådde jeg det ikke?

Trener 4 gjør det omtrent på samme måte i sin klubb, den største forskjellen er at han samarbeider med spiller i omtrent samme rolle som deg:

Så sier jeg til spillerne og da lar jeg de ofte diskutere 2 og 2 eller det gjør jeg alltid, så ber jeg de, for da sitter de sånn forsvar der, midtbane der, angrep der og da skal de diskutere hva slags mål de skal sette for den økta.

Begge disse trenerne sørger for at spillerne som har jobbet sammen om målet sitt, evaluerer sammen etter øktene. Gjennom å jobbe på denne måten, vil det kunne skape spillere som blir flinke til å selv-monitorere. Dette fordi de må vurdere seg selv fortløpende, fordi dem skal vurdere seg selv sammen med en medspiller etter økten.

Trener 5 sørger også for at spillerne setter seg mål for hva de skal jobbe med på økta, men spillerne samarbeider ikke 2 og 2 om det. Han beskriver hvordan denne prosessen fungerer:

Jeg stiller krav til at dem ofte skal ha lapp før dem kommer på trening hvor det står hva dem skal jobbe med i dag. Og da gjør dem det. Og ofte tar jeg ut enkeltspillere og følger opp målene som dem har gjennom en uke og over lengre tid.

4.1.2 Relasjon med spiller

I et utviklingsmiljø i en norsk toppklubb der mange av spillerne har store ambisjoner og drømmer er det nærliggende å tenke seg at treneren vil være en av de viktigste støttespillerne for spillerne. Det som sterkest blir beskrevet er som en relasjon mellom spiller og trener er de formelle spillersamtalene, der spiller og trener snakker sammen om spillerens utvikling og legger fremtidige planer. Videre nevnes det at trenerne er tilgjengelige for spillerne i veldig stor grad og fungerer som deres støttespillere.

Trener 3 beskriver her først hvordan han mener det er viktig å ikke knuse drømmene til spillerne, for så å beskrive hvor sterk maktbalansen mellom trener og spiller faktisk er:

I hvert fall når det gjelder resultatmål, så skal vi være veldig forsiktig med å knuse drømmer, samtidig må vi prøve å snike inn en viss realisme. Men den realismen vil jo

kanskje etter hvert bli større og større etter hvert som dem blir eldre uansett, hvis dem ser at dem ikke spiller på laget eller dem ikke behersker det dem tror dem beherske, så det vil dem merke på kroppen, så jeg skal være veldig forsiktig med å være en sånn drømmeknuser.

” Det er veldig lett i et sånt forhold trener-spiller, da er du jo en maktperson og du har, du kan gi spilleren noe de vil ha i form av spilletid, hospitering sånne ting da.”

Ved å benytte denne maktbalansen på en positiv måte, kan gjøre at du kan få spillere som er i stand til å legge ned det lille ekstra, samt bli motiverte for målene sine.

Som beskrevet over av trener 3, så er det spillere med drømmer. Etter hvert som realismen slik han beskriver det sniker seg inn, så vil det kunne være at spillerne vil oppleve motgang. Trener 2 beskriver hvordan det er viktig for han å bygge et tillitsforhold til sine spillere for å hjelpe dem ut av motgangen når den oppstår:

Og da er tillitsforholdet mellom oss helt avgjørende, vi har hatt spillere i år som virkelig har gitt oss hodebry i forhold til å få det ut da. Og det er det som er artig med dette her at når du da klarer å opparbeide det tillitsforholdet og du klarer å få ut det som er sakens kjerne og du ser den progresjonen som han har etterpå, det syns jeg er en av dem tingene som trigger meg aller mest da.

Dette trener 2 her beskriver er hvordan han som trener har jobbet i et trener-utøver forhold, der han kan ha vist transformasjonslederskap i forhold til å være oppgaveorientert, samt inspirere spilleren til stor innsats for å komme gjennom den tøffe perioden.

Trener 1 beskriver hvordan denne tilliten i en sånn situasjon kan bygges gjennom å være litt i forkant av situasjonen:

Også handler det om for meg da og prøve å være litt i forkant av en sånn situasjon da. Prøve å se på spilleren at her er det et eller annet som ikke stemmer i det hele tatt. For det jeg trur er at hvis du er en spiller og du har en trener som du vet bryr seg, så hvis du

på en måte er flink til å snappe opp de tingene her før du kommer til den terskelen hvor han på en måte må spørre meg da, så får du en enorm tillit til spilleren.

Spillersamtaler

Spillersamtaler kan sees på som strukturerte samtaler der spiller og trener(teamet) sitter sammen og prater om spillerens utvikling, hva som må jobbes videre med og kanskje det legges noen mål for spillerne. Samtlige av trenerne som har spillersamtaler gjennomfører de første spillersamtalene tidlig i forsesongen. For så og ha 1-2 ekstra samtaler utover sesongen. Trener 2 gjennomfører en stor spillersamtale på starten av året og en mindre spillersamtale til sommeren. Han beskriver her forskjellene på disse samtalen:

De litt kortere går jo på de utviklingsmålene som allerede ligger der, litt mer spørrende tilnærming. På den store spillersamtalen er det litt begge deler, der du 1, prøver å få dem med også er det i større grad min mening også da som betyr noe. Også er det klart de store spillersamtalene handler om hele hverdagen deres, om livet deres og da kan vi bruke 5 minutter å snakke om dama for den saks skyld. Men de mindre spillersamtalene er mer konkret på utviklingsmål, men så kan det være at jeg setter meg ned i garderoben og snakker om dama eller hva han gjør på fritiden. Så da kan du si at de små spillersamtalene handler om de spillerprofilene vi har laget på spillerne.

Det å gjennomføre spillersamtaler på denne måten kan skape et sterkt tillitsforhold mellom trener og spiller, da spilleren kan føle at han blir tatt på alvor. I tillegg er det positivt at det følges opp med en ny spillersamtale til sommeren, der første del av sesongen kan evalueres.

Trener 3 nevner at målsetting er noe av det første som tas opp når han gjennomfører spillersamtaler. Han beskriver hvordan årets første spillersamtale grovt sett kan se ut på denne måten:

Hvis det er en januarsamtale så vil du kanskje gå inn på årets resultatmål hvis du kan kalle det det og da mener jeg resultatmål i form av spille fast i 2.divisjon, har du mål om å hospitere med a-laget, har du mål om å debutere på a-laget, har du mål om å spille på

aldersbestemte landslag, den type ting som er resultatmål. Så vil du kanskje gå inn på mer utviklingsmål som er det konkrete vi jobber med dag for dag.

Trener 5 beskriver hvordan de systematisk jobber for å evaluere forrige periode når de kommer til spillersamtale nummer 2:

Da ser vi litt hva han har vært igjennom den siste tiden, antall kamper han har spilt, hvorfor han ikke har spilt, går på utviklingsmål, har han gjort nok selv i forhold til å nå de målene. Så vi går gjennom veldig sånn systematisk og kanskje noen har kommet lengre frem også må vi sette litt mer hårete mål og utviklingsmål.

Ved å jobbe på denne måten kan spilleren få det ganske konkret foran seg hvor han ligger i forhold til å for eksempel hospitere med a-laget eller spille på rekruttlaget, dersom det skulle være mål. Det gjør også at han kan ende opp med å jobbe enda hardere for målene sine dersom han ser at han ikke er helt i rute.

Være tilgjengelig for spiller

Det å være tilgjengelig for spillerne kan beskrives som å være en person spillerne alltid kan komme til, en å kunne diskutere med og en som de kan be om tips og råd fra.

Trener 1 er tilgjengelig for spillerne gjennom at han ønsker å være diskusjonspartner for dem og ber de derfor komme å spørre og være nysgjerrig. Han beskriver hvordan han jobber for å forsøke å få spillerne til å tenke og bli bevisste på hvordan de kan bli bedre på denne måten:

Andre ting som vi har gjort, er at vi hele tiden har oppfordret spillerne våre til å være nysgjerrig, så i stedet for å hele tiden tro at du kan alt da eller redd for å spørre og sånne type ting da, så må du komme og spørre.

Trener 4 beskriver hvordan en av de beste spillerne han har jobbet med de senere årene har vært veldig nysgjerrig og interessert i å bruke treneren som ressurs:

Hassan Elhmadi var veldig nysgjerrig, veldig spørrende på hvordan han løste ting. Nå har jeg lillebroren hans, akkurat samme typen. Jobba med noe sånt, han var kantspiller og skulle lede utover i presset, og han spurte mye, vinkelen inn og ville diskutere og sånne ting.

Trener 3 beskriver først hvordan han er tilgjengelig for spillerne som kommer og etterspør ekstra feedback og ekstra jobbing med for eksempel utviklingsmål. Så beskriver han mer konkret hvordan det kan fungere:

Så er det jo enkelte spillere som kommer selv, og det syns vi jo er veldig kjekt, enten i en sånn type økt eller utenom som kommer og etterspør ekstra, kan du hjelpe meg med det og det og det, da og da og da. Det syns jeg er topp, skulle ønske flere gjorde det... da strekker jeg meg veldig langt for å imøtekomme. Det gjør jeg.

Det kan gjerne komme en stopper til meg som vil jobbe med hodespill, da vil jeg jobbe med han på den måten jeg mener han bør jobbe. I forhold til øvelser, i forhold til utførelse. Og gi han de tipsene jeg mener er gode tips og øvelser han kan gjøre sammen med andre eller på egenhånd i beste fall.

Trener 2 beskriver hvordan spillerne hele tiden kan stikke innom trenerkontorene for å se på video av kampene og prate med trenerne:

”Vi er såpass tilgjengelig for dem at det er aldri noe problem å komme på kontoret. De kan se det alene, de kan se det sammen med andre spillere og de kan se det i sammen med oss trenere.”

4.1.3 Øktforberedelse

Øktforberedelse handler om strategier trenerne bruker for å forberede spillerne til å prestere på den kommende treningsøkten. Dette for blant annet å skape bevissthet rundt treningsarbeidet. Trener 1 beskriver hvordan det fungerer på denne måten:

Når vi presenterer økta omtrent før hver eneste økt på en sånn powerpoint, ikke powerpoint, men en sånn smartboard greie da, da hender det vi spør spillerne våre om hvorfor eller hva er grunnen til at vi har den øvelsen her i dag. Hva trur du vi skal jobbe med i dag?

Trener 4 har en lignende tilnærming til det og beskriver hvordan han gjør det på denne måten:

Alltid når vi jobber med ulike faser av spillet, kontringsfasen, gjenvinningsfasen, ut av gjenvinningspress, etablert forsvar, når vi jobber med de fasene der så har jeg alltid en intro og da står vi inne i garderoben også setter jeg opp en tavle også viser jeg litt sånn spiller vi denne fasen, også setter jeg opp momenter for fasen, dette er det viktige for fasen, er det gjenvinningspress kan det være hvem som skal prate, hvordan vi skal låse motstanderne og litt sånne momenter som er viktige i fasen.

Ved å bruke denne tilnærmingen som disse to trenerne har, så vil det kunne bidra til at spillerne er reflekterte og har en plan i hodet om hvordan de skal løse situasjonene som oppstår i de ulike øvelsene, allerede før de kommer til øvelsen.

Trener 3 lar spillerne av og til forberede seg til økten på en annen måte. Han kan la dem selv få ansvar for å forberede deler av en fellestrening ved å gi dem beskjed om det dagen før. Dette gjør at spillerne lærer selv å ta ansvar for egen læring, her får de anledning til å jobbe konkret med det som de må forbedre innen sin rolle. Dette kan også føre til at målsettingen for økten blir veldig konkret i forhold til det de får jobbet med på den aktuelle treningen. Han beskriver hvordan det fungerer på denne måten:

Vi kan plutselig si vi at i morgen så har vi egentrening fra midt i økta til siste del av økta, 40 minutter. Så da må du planlegge hva du skal jobbe med, gjerne gå sammen med andre, den type ting. For det er litt av faren med en sånn akademiopplegg at det blir litt sånn saueflokk, så det er litt motsetningsforhold til å bli en uavhengig spiller at du hele tiden blir fortalt hva du skal gjøre.

4.1.4 Gir ansvar for egen karriere

Samtlige av trenerne jeg har snakket med er veldig opptatt av å gi spillerne sine ansvar for egen karriere. Det betyr at de selv har ansvar for å komme på trening og suge til seg det de kan av læring, de har selv ansvar for å spise og drikke riktig, samt få nok hvile og restitusjon. Trener 1 oppfordrer spillerne sine til å legge ned litt ekstra trening på det som spillerne må få jobbet litt ekstra med:

På en fellestrening hos oss, for eksempel for spissene da, så er det kanskje litt lite avslutning på mål sånn rent isolert. Selv om jeg mener de fleste øvelsene må skje i spill, så får dem få avslutninger på mål i løpet av en økt hvis du teller antall. Og da er det å gå bort å oppfordre dem til at nå må du kanskje putte litt i potten der da, også fortelle dem at du må skyte fra forskjellige distanser, forskjellige vinkler og på en måte gjøre deg opp forskjellige erfaringer om hvordan du kan putte den ballen i mål.

Trener 2 beskriver akkurat det samme på denne måten:

Du kan ta en midtstopper da som kanskje ønsker å bli bedre på det å forsvare seg ved innlegg da. Og så klart i en treningssammenheng er det ikke så veldig mange innlegg som blir slått der du kan gå opp og heade ballen og sånne ting, så. Da må du tilpasse deg ved å kanskje legge inn ekstra på det.

Som beskrevet tidligere, så er treneren i en maktposisjon, da han har noe som spillerne ønsker i form av spilletid, hospitering og lignende. Ved at det kommer oppfordringer fra dem om dette, så kan det føre til ekstra trening og økt motivasjon for å bli bedre fotballspillere.

Trener 3 oppfordrer sine spillere til å jobbe med de utviklingsmålene som er satt, men er bevisst på at det er spillerne sitt eget ansvar og kontrollerer derfor ikke hva dem gjør:

”Når det gjelder teknikk og sånne ting, så oppfordrer vi til å jobbe med dem utviklingsmålene som er satt, men vi går ikke og overvåker det.”

Trener 4 er opptatt av helheten med både kosthold, restitusjon og trening, han forsøker å lære spillerne om det, men ansvaret har de selv:

Jeg tar alltid en sånn trekant der det er trening, kosthold, restitusjon/søvn og går gjennom det. Og hvis du er bare god på trening og trener mye som kommer du ingen vei, du må være god på alle tre. Hvor flinke de faktisk er kan jeg ikke overvåke, men vi gir de mat før og etter trening så vi er sikre på at de i hvert fall får i seg noe.

Trener 5 beskriver også hvordan de forsøker å lære spillerne om et sunt og godt kosthold, men at spillerne selv har ansvaret for det:

”Vi maner om kosthold veldig mye. Men vi får ikke vært politi og gått og sjekka hva dem spiser, men det er noe vi tar opp minst en gang i uken i forhold til å drikke nok, spise riktig mat.”

4.2 Prestasjonsfasen

Prestasjonsfasen omhandler situasjoner der spillerne er satt til å prestere innenfor fotballen, det betyr gjerne treningene eller kampene. Resultatene beskriver hvilke tanker og opplevelser trenerne i min studie har knyttet til å jobbe med spillerne i denne fasen. Det kan bety hvilken veilednings- og instruksjonsstil de bruker, hvordan de lar spillerne få muligheten til å instruere hverandre under trening og kamper, hvordan de bruker referanser på de som har lykket med fotballen som et verktøy for å utvikle andre og hvordan de sørger for at spillerne blir i stand til å overvåke seg selv under trening og kamper. Trener 4 beskriver her hvordan flesteparten av de som har tatt steget opp og blitt spillere på høyt seniornivå har vært flinke til å reflektere og observere seg selv under økter:

Jeg har hatt gode spillere som jeg føler ikke reflekterer over hva de holder på med i det hele tatt, også har vi noen som er veldig opptatt av det. Og det gjelder, ikke alle, men flesteparten av de som faktisk tar steget opp, de er dyktig på akkurat det der.

Det trener 4 her beskriver er egentlig spillere som er i stand til å selv-regulere, ved at de hele tiden tenker over hva de har gjort og hva de kan gjøre fremover for å bli bedre fotballspillere.

Trener 5 beskriver her hvordan han prater med spillere som skal delta på sin første trening med klubbens a-lag:

Jeg sier jo, prater veldig fornuftig med dem og sier det er mer en happening enn at du må ting. Det handler om å slippe skuldrene og gå ut og vise hva du er god for, så knytter du og har høye skuldre så blir som regel ikke noe ut av det, så gå ut og kos deg.

Dette er to eksempler på hvordan spillere kan kunne selv-observere egen prestasjonssetting og hvordan treneren kan hjelpe spilleren med å skaffe selv-kontroll over en prestasjonssetting som er ny for spilleren.

4.2.1 Instruksjons- og veiledningsstil

Alle trenere har forskjellig instruksjons- og veiledningsstil. Samtlige trenere i denne studien har beskrevet sin veiledningsstil. Trenerne sin veiledningsstil kan være med på å avgjøre i hvor stor grad spillerne oppfatter og får læring ut av det som blir formidlet. Blant tilnærmingene som flere av trenerne har valgt, så finner vi en spørrende tilnærming. Ved å anvende denne tilnærmingen, så kan det føre til at spillerne får muligheten til å reflektere over valgene eller utførelsen de har gjort. Trener 2 beskriver hvorfor han har valgt en spørrende tilnærming på denne måten:

Jeg trur det at for å øke forståelsen hos spillerne så må du få dem til å tenke. Altså, tenke er et viktig ord for oss. Vi ønsker selvgående spillere som klarer å tenke og klarer å se og klarer å ta valgene som ligger der da. Så vi er veldig spørrende.

Trener 3 beskriver mye av det samme som trener 2 når han argumenterer for sitt valg av veiledningsstil:

Vi ønsker jo å utvikle selvstendig tenkende spillere, så direkte instruksjon prøver vi å gjøre minst mulig av. Vi har en spørrende, veiledende inngang til det meste. Spillerne er nødt til å finne ut av en del ting selv og for å gjøre det, så er dem nødt til å prøve en hel masse ting og i å prøve ligger det også det å feile og det er jo klart i enkelte tilfeller en tålmodighetsprøve for en trener, men jeg mener jo bestemt at vi kan sikkert instruere spillere på lag til å spille sånn og sånn og oppnå bedre resultat på kort sikt da. Men jeg trur det er begrensende på lang sikt hvis du streker opp veldig for eksempel et lags måte å spille på og en spillers bevegelsesmønster og en spillers valg i en del situasjoner, så jeg trur veldig på en sånn åpen og åpen inngang.

Trener 4 har den samme inngangen og beskriver hvordan han jobber på denne måten:

Så spilleforståelse, selvfølgelig er det den viktigste ferdigheten, men noen kommer seg opp uten den fordi de er ekstreme i en eller annen form, men da vil de slite etter hvert trur jeg. Du må forstå spillet, du må forstå fasene av spillet, hva gjør laget i ulike faser. Og det må de reflektere over, det nytter ikke at jeg forteller at de skal lede utover eller innover eller falle av. De må på en måte tenke over det, de må få muligheten til å tenke over det. Så videoverktøy er jo gull verdt i spillerutvikling, for da får de se seg selv og du kan stille spørsmål og fasiten ligger der. Så spørrende tilnærming, få de til reflektere, det er ingen tvil i min verden at det er sånn det skal foregå.

Trener 5 har også en spørrende tilnærming og beskriver hvordan han mener den tilnærmingen kan være med på å skape større bevissthet rundt spillerne sine valg ute på banen:

Jeg stiller spørsmål. Opptatt av valg da og bryter ned og lar dem få se valget sitt selv, uten at jeg må fortelle at du skulle gått dit eller dit. Så det er litt sånn det er ikke noe fasit, så det kan hende at det valget dem har i hodet selv er alright. Uten at du skal slakte dem og si at nei, du skulle gjøre sånn. Så prøver hele tiden at ansvarliggjøre valgene dems selv.

Trener 1 har en litt annen tilnærming enn de 4 øvrige trenerne, han også stiller spørsmål utenfor banen, men stiller dem innenfor rammer som han har lagt på forhånd gjennom å jobbe mer instruerende i sin tilnærming. Han beskriver sin filosofi sånn:

Jeg mener at hvis jeg ikke setter de tydelige rammene eller forteller hvorfor vi gjør som vi gjør, kan jeg få så mye svadasvar eller svadatanker at jeg får liksom ikke dratt det ned da til noe konkret. Så jeg er mer der at jeg mener vi må legge tydelig rammer for hvordan jeg mener vi skal trene, hvordan jeg ønsker den spilleren skal jobbe, hva jeg ønsker han skal forbedre og så på en måte få den spilleren til å reflektere innenfor den boksen jeg har lagd da, og da være coachende i tilnærming, stille spørsmål, hvor jeg lytter og hvor jeg hører og gjør de tingene der. Men sånn praktisk og, de tingene der, de skjer først og fremst ikke på feltet. Det skjer utenfor feltet.

På feltet beskriver han det at han må være effektiv og føler han ikke får brukt tiden godt nok dersom han stiller spørsmål når han for eksempel stopper spillet:

For en erfaring jeg sitter med, for eksempel hvis jeg stopper spillet, også går jeg rett inn, også sier hva tenker du om det her eller hva tenker dere om det her, det er det dummeste jeg kan gjøre, for da får jeg et svar derfra, et svar derfra, et svar derfra og ingenting på en måte ja det var litt riktig, det var litt riktig, det var litt riktig også får jeg ikke dratt det ned til noen ting. Ja, jeg lærer de kanskje til å tenke litt over hva dem gjør, men jeg mener at når jeg er på treninga så må jeg være jævlig effektiv.

4.2.2 Spillerne instruerer hverandre

Det å la spillerne instruere hverandre, kan bety alt fra å dyrke frem ledertyper som snakker og instruere i spillsituasjoner på kamp og trening, til å la spillerne få ansvar for å kommunisere ut hvordan de ønsker å ha det i forhold til for eksempel spillestil. Dette kan bidra til at det som treneren ønsker å lære bort sitter enda bedre, både hos de av spillerne som kommuniserer og de som er mottakere av kommunikasjonen. Trener 1 beskriver hvordan han gjør det ved for eksempel i en spillsituasjon at han lar lagene selv få finne ut hvordan de skal løse ulike situasjoner ved neste spillsekvens:

Det jeg har gjort litt er at jeg har sagt at nå går dere dit, Snorre er ordstyrer, dere skal sammen finne ut av hvordan dere skal løse den oppgaven her for å få mål og det samme gjør den andre gruppa.

Det kan være at ved å anvende den tilnærmingen som trener 1 her bruker at det fører til at spillerne får større tilhørighet til det de snakker om i pausen når de går inn igjen i spillet.

Trener 5 ønsker å lære spillerne sine det å kommunisere og ta ansvaret for spillet selv ute på banen. Han beskriver hvordan han ønsker at det skal være på denne måten:

Jeg er opptatt av at dem skal ta tak i ting selv, ikke at vi skal si at dem skal løpe fra a til b hele tiden. Det er litt sånn at hva gjør du selv. Funker ikke presshøyden, ja ta det selv ut på banen. Opp ned frem og tilbake, dette må dem lære. Og det er klart i en utviklingsarena som vi holder på med i Reknes at dem får lov til å ta ansvaret selv.

Trener 2 ønsker å ha det på samme måten og beskriver her hvordan han ønsker det skal se ut:

Veldig flytende og det er veldig, også er det selvfølgelig, jeg prøver å oppmuntre til at vi skal ha mest mulig ledere og mest mulig folk som kan gjøre det her, men det er alltid sånn at det er noen som er litt mer beskjedne også har du noen som er litt mer kapteinstyper og går inn og stiller krav og rettleder underveis.

Trener 4 har ved enkelte anledninger spurt spillere han vet kan bidra til å skape de situasjonene han ønsker om hvordan han vil ha det etter han har stoppet spillet:

”Jeg har fryst situasjoner og spurt en spiller, hvordan vil du ha det her? Det har jeg gjort, for jeg vet at han er i stand til det.”

4.2.3 Referanser på de som har lyktes

Spillere som spiller i en toppklubb sin utviklingsavdeling har en drøm og ambisjon om å komme opp på klubbens a-lag og gjerne enda et steg videre. Det å se spillere fra egen klubb lykkes vil trolig kunne være en inspirasjon til å jobbe enda hardere. Når de da i tillegg kan få referanser på hva de spillerne faktisk har gjort for å bli så gode, så vil det

kunne overføres til de yngre lovende. Trener 1 beskriver her hvordan han bruker 2 av de fremste spillerne som har kommet fra egen utviklingsavdeling som referanse, han beskriver også en økt hvor disse 2, samt 2 andre på klubbens a-lag som også kommer fra utviklingsavdelingen deltok på en treningsøkt:

Veldig! Bruker dem hele tida. Petter og Jens for eksempel på egentrening, og måten å være fokusert på i en økt. Så, nesten alle spillerne som har gått gjennom systemet vårt har hatt den driven da. Så vi kan bruke eksempler og si at jeg prata med Petter og jeg prata med Jens og jeg prata med Petter og jeg husker det og jeg husker ditt og jeg husker datt. Og prøve å få dem til å forstå at faen, de gutta har blitt gode fordi dem har gjort det. Så det gjør vi. Det var en gang faktisk hvor både Jens, Petter, Stian og Petter Nilsen var med på en økt. Det var morsomt for dem. Men ja, vi bruker det.

Trener 5 har den samme tilnærmingen til det å bruke referanser fra egen klubb på spillere som har lyktes. Spesielt det å fortelle om hvor hardt de har jobbet og hvor dedikert dem har vært virker å være viktig:

Ja, vi bruker jo ofte de som slår gjennom og gjør det bra, bruker vi som referansepunkt på hva dem gjør bra, hvorfor dem lykkes. Spesielt du ser, kan ta opp han Karlsen som fikk beskjed i mars at du kommer aldri til å få lov til å trene med a-laget. Så skjer det et eller annet med han i mars og frem til sommeren at han er outstanding, også blir han tatt opp. Og det er et referansepunkt vi bruker mye, så fort går det i fotball.

Trener 2 forsøker å bruke de beste spillerne i egen gruppe til å være referansepunkter for de andre spillerne i samme gruppe:

Vi har noen spillere som har vært så gode at de har fått hospitert med a-lag og vi har noen som har vært i landslagssammenheng. Så for dem vil kravene være enda tydeligere. Også er det å få dem som ikke har vært der til å lære av dem som har fått dem tydelige kravene da.

Trener 3 sørger også for å bruke spillere som har fått mulighet til å trene med klubbens a-lag som referansepunkter og inspirasjon til de øvrige i treningsgruppen, for å vise at det er mulig:

”Kan jo eventuelt bruke overfor gruppa at de ser det er mulig, hvis en har jobba hardt over tid og fått muligheten, så er jo det inspirasjon overfor andre.”

4.2.4 Selv-monitorering

Selv-monitorering handler om det å overvåke seg selv og egen progresjon under en prestasjonssetting. Trenerne beskriver ulike strategier de mener kan bidra til at spillerne sørger for at de er påskrudd og har refleksjoner over hva de gjør under en sånn setting. Trener 2 stiller gjerne spillerne noen spørsmål underveis i økten, samtidig mener han at gjennom tydelige rollekrav vil det bidra til økt refleksjon:

”Ofte gjennom litt sånn spørrende tilnærming, pluss at vi har jobba lenge med å tydeliggjøre kravene som ligger der da. Sånn at du har litt selvregulering gjennom å være tydelig.”

Det trener 2 mener er at gjennom å ha tydeliggjort for samtlige spillere hva han forventer i deres rolle, samt ved å stille spørsmål under øktene, så vil spillerne måtte reflektere over hvordan de ligger an i forhold til å oppfylle de rollekravene.

Han beskriver også at spillerne har en krevende hverdag og at han noen ganger kan ta spillerne av økta, dersom han ser at tilstedeværelsen ikke er sånn den bør være:

Også er det som jeg sier at dem er i en veldig krevende hverdag, plutselig så har dem en heldagsprøve på skolen eller en hverdag som gjør at du ser at spilleren rett og slett ikke er tilstede og av og til kan det være en god grunn til at vi tar dem av. Og andre ganger kan det være at vi lar dem leve gjennom økta til tross for at vi ser dem ikke er e tilstede da.

Trener 5 kan også la noen spillere stå av økta dersom han ser at de i den økta ikke er helt tilstede og klarer å leve seg inn i økta:

Det går jo på det samme at jeg forlanger at folk skal være 100% og er du ikke det, så får du heller gå inn. Og det å legge lista på at alt skal være 100% hele tiden gjør at det blir engasjement og det skal gjenspeile oss på alt vi driver med.

Ved å bruke denne strategien som trener 2 og 5 bruker, så vil man kunne skape en prestasjonskultur hvor spillerne må sørge for å være påskrudd mentalt for ikke å bli tatt av øktene. Ved å være påskrudd mentalt vil det trolig kunne føre til at spillerne i større grad klarer å reflektere over egen prestasjon i øktene.

Trener 1 bruker gjerne drikkepausene til å snakke med en eller flere spillere om hvordan de føler treningen har gått. På den måten kan han få de til å reflektere over hva de gjør i økta:

1-1 samtaler i pausene eller 2-2 eller 3-3 samtaler i pausene, hvor jeg for eksempel tar til meg alle 4 stopperne da og spør litt rundt og får litt innspill på hvordan de kan løse det og det bedre da, det gjør jeg, ofte. Eller kantene, tar til meg grupper eller en og en.

Trener 3 har en lignende tilnærming, han også bruker pausene, men spør større grupper, for eksempel et helt lag i en spillsekvens:

Vi er såpass mange trenere at av og til når vi har spill kan vi ha vært vårt lag som vi har ansvar for. Det er veldig sånn at vi samler mellom perioder og spør hvordan var det her? Nei, det var bra defensivt, men ikke så bra offensivt. Ja, hvorfor var det bra defensivt da? Nei, vi var ganske bra til å flytte oss sammen som lag da, jobbe for å stenge rom for motstanderen. Ja, ok, offensivt da, hva var det som ikke fungerte der? Nei, når vi vant ballen så var det for få bevegelser og sånn. Ja, kanskje vi skal jobbe med det da, prøve å få mer bevegelse foran ballfører når vi vinner ballen for eksempel.

4.3 Evalueringsfasen

Dette hovedtemaet beskriver hvordan utviklingstrenerne i min studie evaluerer prestasjonssettinger sammen med sine spillere, enten det er kamper eller treninger. Evalueringsfasen vil kunne være en fase hvor spillerne kan få innspill fra trenere, samt kunne få mulighet til å reflektere over egne prestasjoner. Samtlige trenere har ulike strategier i forbindelse med evaluering, både i plenum, individuelt og gjennom bruk av videobilder.

4.3.1 Evaluering i plenum

Samtlige trenere har en strategi når det kommer til det å evaluere en prestasjon i plenum. Dette handler om all form for evaluering der hele gruppen er tilstede. Trener 2 beskriver at de i perioder evaluerer alle spillerne i plenum, dette for blant annet å gi hverandre innblikk i hverandres utfordringer:

I perioder så evaluerer vi både kamp og treninger foran alle. Også individuelt der vi snakker høyt foran alle og det mener jeg er en fin ting fordi at da kan du få andre med på at her er ting som, altså vi to som kamerater kan være med på å påvirke hverandre hvis vi har innblikk i hverandres utfordringer og muligheter.

Mer konkret beskriver han her hvordan denne evalueringen fungerer, han ønsker en dialog med spillerne og er konkret innenfor hva som er jobbet med i den seneste tiden:

Vi er veldig spørrende. Så vi prøver å si minst mulig, samtidig er vi mest mulig konkret innenfor det vi har jobbet med inn mot kampen da. Sånn at det som regel handler om dem temaene vi har hatt inn mot kampen. Så vi har en veldig tydelig årsplan inn mot læringen, der vi jobber i sykluser med dem ulike tingene.

Trener 5 har en tilsvarende tilnærming i forhold til å evaluere alle i plenum:

”Jeg tar alt i plenum, litt på arbeidsoppgaver, tema også får alle hver sin arbeidsoppgave, så blir dem evaluert i plenum på hvordan dem gjør det, på godt og vondt.”

Han ønsker en setting i en sånn prosess der spillerne kan komme med egne meninger etter hvert, men beskriver at dem stort sett er enig i trenerens vurderinger:

”Jeg forteller hvordan mitt syn er også får dem lov til å komme med tilbakemeldinger og evaluere seg selv eller kampen etterpå. Men det er sjeldent dem er uenig, hehe.”

Ved å evaluere alle spillerne i plenum kan det være at disse trenerne ønsker å gi spillerne innblikk i hvor de forskjellige står, samt hva som kan beskrives som en god og mindre god prestasjon. Dette kan bidra til å skape referanser for spillerne, samt øke deres innsats, da man ønsker å få gode tilbakemeldinger i plenum.

Trener 1 har en spørrende tilnærming når han evaluerer sammen med gruppa. Med en spørrende tilnærming kan det bidra til å skape spillere som må reflektere over hva de nettopp presterte. Etter en kamp tar han sjeldent evalueringen umiddelbart etterpå. Ved å gjøre det til en vane å ikke ta evalueringen umiddelbart etter kamp, så vil spillerne selv få anledning til å reflektere over egen og lagets prestasjon når de kommer hjem, for så og måtte hente tilbake refleksjonene når treneren spør i garderoben neste gang de samles. Ofte kan det se sånn ut når de samles igjen og skal gå gjennom kampen:

Det er alltid en start der hvor jeg på en måte går inn også sier jeg at, hva opplevde dere i matchen? Nei, jeg opplevde det og det, jeg opplevde det og det, jeg synes vi gjorde sånn og sånn også kommer det forskjellig. Også sier jeg, okei, jeg opplevde det sånn, også kan det være at jeg kommer med noen poeng som jeg mener er essensielt også spør jeg gruppa etterpå eller spilleren da, hva tenker dere om det jeg sier nå?

Trener 4 har en todelt evaluering av en kamp foran hele gruppen, etter kampen stiller han litt spørsmål og får høre litt om hvordan spillerne opplevde kampen. Etter å ha sett kampen på video når han kommer hjem, så gjør han en ny gjennomgang med spillerne før neste trening:

Jeg har en veldig kort prat, som regel etter kamp, der jeg tar hovedpunktene, det som har stått på tavlen før kamp, det kan være 3 ulike faser, det kan være helt andre ting, det kan være førsteforsvarerrollen, det kan være tilstedeværelsen, det kan være å ta ansvar, det kan være attitude og da går jeg gjennom dem og da spør jeg gjerne. Har det vært veldig svakt, så spør jeg nok enda mer for å finne svarene i gruppen, hvis det har vært en svakt gjennomført kamp. Og stiller spørsmål i forhold til hvordan de følte de oppfylte de kravene jeg hadde satt før kampen da... Også har jeg nesten alltid en gjennomgang av det jeg har sett på video på mandagstreninga, lørdags- eller mandagstreningen som vi har etter kamp hvor jeg går gjennom småting og da er det opp på tavla igjen med faser og momenter og individuelle mål liksom, så sånn går sirkelen.

Trener 3 har en tydelig tilnærming, hvor arbeidsoppgavene blir evaluert og hvor han forsøker å være positiv og problemløsende. Han tar sjeldent evaluering av enkeltspillere foran hele gruppen:

Veldig tydelig håper jeg, snakker ikke mer enn jeg må. Ikke flere beskjeder enn jeg må. Har en veldig overvekt på positiv vinkling, forsøker jeg å ha. Altså veldig rosende på det som er bra og problemløsende/problemløsningsorientert på det som ikke er så bra, både når det gjelder enkeltspillere og lag. Veldig sjeldent at vi, ihvertfall jeg kommer med tilbakemeldinger til enkeltspillere foran hele laget.

4.3.2 Individuell evaluering

Individuell evaluering handler om evaluering av kamp eller trening der trener/trenerteamet kun snakker med enkeltspillere. Samtlige trenere i studien beskriver en form for sånn evaluering. Trener 5 beskriver hvordan han evaluerer sammen med enkeltspillere etter at dem har vært gjennom en utfordring som en a-lagstrening eller landslagssamling:

Det er sånn at vi setter oss ned, kan være at vi går sammen til treningsfeltet, kan være at vi setter oss ned i garderoben, litt sånn forskjellig. Vi bare prater en 10-15 minutter om hvordan ting ser ut og hva han føler og så bare prater vi gjennom ting. Så legger vi en plan for neste gang han er der, hvordan ting skal se ut.

Trener 1 ønsker også å høre spillerne sine refleksjoner etter en sånn type utfordring, han har ikke noe fast struktur på det, men snakker ofte med spillerne på vei fra garderoben til treningsfeltet eller lignende:

Det kan igjen være den enkle, den samtalen fra feltet. Som vi bruker mye. Nesten egentlig på hver eneste økt. Eller jeg kan sende en enkel sms på kvelden, hvordan opplevde du treningen eller hvordan gikk treningen eller hva tenker du om nivået eller sånne type ting.

Trener 4 snakker også med spillerne som har vært på landslagssamling, han forsøker å få spillerne til å kjenne på referansene de har fått:

Jeg setter meg alltid ned med de og går igjennom hvordan det var. Og hvis det har vært en debut på et landslag så prater jeg alltid med dem og kanskje jeg tror at de ikke henger med videre så prater jeg med og sier at nå har du fått smake på det og nå vet du hvor lista ligger og gjør det til en positiv greie. Men jeg prater alltid med de og som regel

prater jeg med de under en landslagssamling også hvis jeg har tilgang på de. Så de på en måte får prate med noen kjente folk og litt sånne ting.

For mange spillere vil sånne utfordringer kunne være et godt referansepunkt for videre arbeid mot å bli en toppspiller. Det er nok derfor disse trenerne prioriterer å evaluere hva disse spillerne har opplevd for at de på best mulig vis skal kunne benytte disse referansene.

Trener 3 evaluerer ikke alle kamper sammen med alle spillerne, men han beskriver hvordan han evaluerer sammen med enkeltspillere de kanskje jobber litt ekstra med:

Det kan jo være at han har noen utviklingsmål som er spesielt viktig for han og det kan være at vi har gitt han noen spesielle oppgaver før den kampen, 1-2 for eksempel og da vil vi jo gå spesielt inn på dem. Også prøver vi å holde det så konkret som mulig, ikke blande inn alt mulig annet da, hvis vi har gitt han noen konkrete arbeidsoppgaver, så vi holder oss til dem nå.

Trener 2 har en tilnærming som ligner, i forhold til å være konkret på arbeidsoppgaver og utviklingsmål:

Da blir det først og fremst på det temaet som vi har jobbet med inn mot kampen. Så er vi over på utviklingsmålene i forhold til de prestasjonen som ligger der. Så vi prøver å være så konkret som mulig og unngå å snakke om dårlig konsentrasjon og dårlig fokus og litt sånn svada svar.

Ved å være tydelig på arbeidsoppgaver eller utviklingsmål vil evalueringen som kommer i etterkant av en prestasjon være kjent for spillerne. De vil kunne få et pekepinn på hvor de står i forhold til videre jobbing mot de utviklingsmålene som er satt.

4.3.3 Videoanalyse

Samtlige trenere beskriver at de bruker videoanalyse inn mot sine spillere. Alle trenerne ser på dette som noe svært positivt og lærerikt for spillerne. Bruk av videobilder vil trolig kunne være et veldig sterkt virkemiddel for spillere til å evaluere seg selv, da de får sett hva de faktisk gjør fra et annet perspektiv. Det vil også kunne bidra til å øke refleksjonen, da de må tenke og vurdere over om valgene de gjorde ute på banen faktisk

var gode eller om de kunne gjort noe annet. Trener 1 beskriver at de bruker videobilder både i plenum, i grupper og individuelt. De viser både positive bilder og bilder av ting som må forbedres:

Vi har brukt video, hvor vi går gjennom ting i matchen som vi mener er bra og ting som vi mener må forbedres. Mye i plenum og noe i grupper. Men også individuelt med bilder. Har ikke vært så mye av det i år, men sånn generelt er det noe vi prøver å strebe etter, med video.

Trener 2 benytter også video i sitt arbeid. De kjører teoriøkter hvor de viser videobilder i plenum, men de viser også enkeltspillere videobilder av seg selv:

Vi er flittig bruker av interplay på video. I tillegg har vi også, det å trene er jo en ting, du kan ikke trene 24 timer i døgnet, så der det jo interplay som du er inne på et godt virkemiddel. Vi har hatt en del teoriøkter med dem. For å enda mer bevisstgjøre dem i forhold til kravene som ligger der da(...). I fellesskap så går det ofte på mer helhetlig forståelse. Så er vi også inne på enkeltspilleren og viser dem bilder på seg selv.

Trener 3 benytter også videobilder inn mot både lag og enkeltspillere. Det er viktig for dem at kampen er gått gjennom med spillerne kort tid etter kampen, sånn at det sitter best mulig for spillerne:

Det som er viktig med analyse tenker vi da er at det er ferskvare tenker vi, altså 1-2 dager etter kamp bør den kampen være evaluert ferdig og tilbakemeldinger være gitt. Det er vanskelig å ta igjen den kampen etter ei uke, da er det glemt, så det må være ferskvare, det må være håndterlig for spillerne våre.

Trener 4 bruker video både individuelt og i forhold til lag i sin klubb. Assistenttreneren gjør analyse med de beste enkeltspillerne, mens de går gjennom lagmessige ting med hele gruppen:

Lars Fredrik Madsen han har ansvaret for å sette seg ned med 5-6 spillere og har kun fokus på dem. Når det gjelder det lagmessige så har jeg i begynnelsen av året gått gjennom ulike faser av spillet med alle spillerne og går gjennom lagmessige ting og det

gjør vel sikkert de fleste lag og viser stort sett flest positive bilder. Men ja, de beste spillerne følges opp med video av seg selv.

Trener 5 bruker også video individuelt og lag, de har som regel en gjennomgang en gang i uken:

Vi bruker det ofte 1 gang i uken, det er ofte litt sånn tidkrevende, da du ikke er heltid og få til det her. Men stort sett prøver vi å få det til en gang i uken. Så viser vi det på storskjerm, så tok jeg også individuelt 1 og 1, så dem fikk se seg selv.

5. Diskusjon

Det har det siste drøye året vært mange store diskusjoner i Norsk fotball om hva som må til for å skape bedre spillerutvikling i landet vårt. Blant annet har det vært poengtert at man på Island har utdannede trenere fra barna starter med å spille fotball og at dette vil kunne bidra til å øke kvaliteten på spillerutviklingsarbeidet (Sande, 2014; Aas, 2014). Denne studien har sett på hvordan 5 trenere som er godt utdannet innen fotballfaget jobber for å fremme læring, prestasjon og refleksjon blant sine spillere.

Vi vet allerede at unge fotball som er dyktige på refleksjon har en positiv sammenheng med prestasjon på fotballbanen (Toering, 2011). I denne delen vil det bli sett nærmere på de resultatene som ble presentert i resultatkapittelet og det vil bli diskutert hva slags betydning de har for læring, prestasjon og refleksjon.

5.1 Forberedelsesfasen

Trenerne i denne studien beskrev ulike målsettingsstrategier som skulle kunne være behjelpelig for spillerne til å prestere på et høyere nivå. Blant annet ble det beskrevet utviklingsmål som et virkemiddel som ble brukt overfor spillerne. I Zimmerman (2006) sin sykliske modell ble målsetting beskrevet som en del av en oppgaveanalyse knyttet til det som skal læres. Forberedelsesfasen sånn den blir beskrevet i denne modellen består av læringsprosesser som kan øke innsatsen til å lære, trene og prestere (Zimmerman, 2006). I så måte vil det kunne bli sett på som en positiv strategi av trenerne som anvender målsettingsprosesser i forhold til det å skape bedre læring og bedre prestasjoner. Tidligere forskning på volleyballspillere har vist at jo høyere nivå spillerne er på, jo flinkere er dem til å sette teknikkspesifikke mål (Kitsantas & Zimmerman, 2002). Dette kan sammenlignes med å sette utviklingsmål, som trenerne beskriver som mål knyttet til enkeltspillerens rolle i laget eller for å ta steget opp til å bli en toppspiller, det kan være tekniske, taktiske eller fysiske mål. Det har blitt poengtert at det å sette mål knyttet både til resultat eller hva det er man ønsker å oppnå, noe som i den her konteksten for eksempel kan være en debut på a-laget i tippeligaen, men også mål knyttet til prestasjon har vært viktig. Prestasjonsmålene har uansett vært mer effektive (Gould, 2007). Trenerne i min studie beskriver som nevnt at utviklingsmålene kan være knyttet opp mot hva som kreves for å ta steget opp til å bli en toppspiller og i så måte vil det kunne bety at utviklingsmålet eller prestasjonsmålet som oppnås kan lede til at resultatmålet også oppnås. Det er nærliggende å tro at mange av spillerne som

har nådd et juniorlag i en eliteseriekubb vil ha et mål om å ta steget opp til a-laget uavhengig av om dette er noe de snakker om sammen med sine trenere eller ikke.

I tillegg til å sette utviklingsmål, beskrev trenerne i studien at de også satte mål knyttet til trening. En studie gjort på olympiske idrettsutøvere viste at disse også var flinke til å sette seg mål før treningene, de viste hva de måtte fokusere på til den aktuelle treningen og de gikk 100% inn for det (Orlick & Partington, 1988). Mål knyttet til treningsøkter vil kunne øke innsatsen og motivasjonen knyttet til treningsøkter (Gould, 2007). Dette bør kunne øke kvaliteten på treningene, noe som kan føre til at læringsutbytte og prestasjonen blir bedre.

En annen faktor knyttet til forberedelsesfasen som ble beskrevet av trenerne i studien som noe positivt var deres relasjon med spillerne. Blant annet ble det beskrevet det å være tilgjengelig for spillerne som å være en person spillerne alltid kan komme til for å snakke, diskutere, be om tips og råd. Som beskrevet i teorikapittelet så handler et autonomistøttende klima om å gi utøvere valg, gi ikke-kontrollerende positiv feedback og gi utøvere mulighet til å vise initiativ og handle uavhengig, i tillegg til en rekke andre faktorer (Mageau & Vallerand, 2003). En nylig publisert studie der man så på unge fotballspillere sin motivasjon knyttet opp mot hvor autonomistøttende treneren var og hvor involvert treneren var, viste at gjennom et autonomistøttende klima, så kan det indirekte være med på å skape indre motiverte utøvere gjennom at utøverne føler økt tilfredsstillelse. Mens dersom treneren er moderat til høy grad involvert i utøverens liv på og utenfor vil det direkte være med på øke utøverens indre motivasjon (Reynolds & McDonough, 2015). Det er også blitt påvist at med et autonomistøttende klima fra treneren vil føre til høyere grad av selv-bestemt motivasjon blant utøverne, noe som igjen vil føre til bedre prestasjoner i konkurranser (Gillet, Vallerand, Amoura & Baldes, 2010). Det at trenere er tilgjengelig for sine utøvere er ikke noe nytt. I en studie der man intervjuet en rekke danske idrettsutøvere som hadde kommet opp på et profesjonelt nivå om hvem de anså som nøkkelpersonen for at de nådde et toppnivå i sin idrett beskrev svært mange en av sine trenere som nøkkelpersonen. Det ble også beskrevet hva som gjorde disse til nøkkelpersoner og i enkelte av tilfellene kan man se at det var svært dedikerte trenere som jobbet hardt for sine utøvere (Storm, Henriksen, Larsen & Christensen, 2014). I min studie er spillersamtaler blant virkemidlene som utviklingstrenerne bruker knyttet til det å bygge relasjoner med sine spillere.

Gjennom et sterkt trener-utøverforhold der trenerne er delaktig og tilgjengelig for sine utøvere vil det kunne bidra til å skape økt mestringstro til å lære og prestere idrettsrelaterte ferdigheter hos utøverne (Saville, Bray, Martin Ginis, Cairney, Marinoff-Schupe & Pettit, 2014). Det har vist seg at høyere grad av mestringstro kan føre til bedre prestasjoner, samt at man med høyere grad av mestringstro setter seg høyere mål og er mer forpliktet til målene (Zimmerman, 2006). Dette vil kunne føre til at læringsutbytte vil kunne bli bedre.

Selv-regulering blir beskrevet som selv-genererte tanker, følelser og handlinger som er strategisk planlagt for å oppnå personlige mål (Zimmerman, 1989). Trenerne beskriver i denne studien hvordan de gir spillerne ansvar for egen karriere, både gjennom å oppfordre til å putte ekstra trening i potten for å bli en bedre spiller, men også for å ta ansvar for at man har et sunt kosthold og tar vare på kroppen utenfor banen. Disse trenerne jobber daglig for at spillerne skal bli bedre fotballspillere, noe som betyr at de leverer bedre prestasjoner. Målet er selvsagt at de skal oppnå ekspertise, som betyr at de mestrer en rekke utfordringer med økt vanskelighetsgrad innenfor fotballen (Ericsson, 2003). Det kan for eksempel bety at de takler nivået når de tar steget opp i tippeligaen. Ekspertise handler om å tilegne seg kunnskap og ferdigheter, selv-regulering kan bidra til å øke en person sin kunnskap og ferdigheter automatisk, men selv-regulering vil ikke automatisk bidra til ekspertise (Zimmerman, 2006). Glaser (1996) beskriver at å lære av seg selv også omhandler det å dra nytte av situasjoner hvor man kan lære av andre, for eksempel en feedback fra en trener. Dette til tross, så nevner han hvordan trener ikke trenger å fortelle alt til sine utøvere, men å gi feedback som utøverne selv kan lære av. Sånn trenerne i denne studien gjør det, ved blant annet å oppfordre til egentrening, men ikke direkte overvåke dem eller fortelle dem konkret hva de skal gjøre vil kunne bidra til å øke utøverne sine ferdigheter til å selv-regulere.

Gjennom en strategisk og godt planlagt målsettingsprosess, samt det å være tilgjengelig for sine spillere kan trenerne i denne studien ha bidratt blant annet til å styrke motivasjonen til sine utøvere. Økt motivasjon og mestringstro vil kunne bidra til å skape en bedre læringsprosess og bedre prestasjoner.

5.2 Prestasjonsfasen

Prestasjonsfasen er ulike prosesser som kan øke kvaliteten og kvantiteten på læringen, treningen og prestasjonen (Zimmerman, 2006). Sånn den er skilt ut i denne studien, så

tar vi for oss prosesser som er knyttet direkte opp mot situasjoner hvor spillerne er satt til å lære eller prestere, da primært treninger og kamper. Hvordan trenere kommuniserer under en læringsprosess, som for eksempel en øvelse eller spillsituasjon på trening vil kunne påvirke læringen. Innenfor læreryrket så er det å stille spørsmål en læringsstrategi for å skape kritisk tenkning (Walker, 2003). Flere av trenerne i min studie beskriver nettopp det at de stiller spørsmål for å skape tenkende spillere. Innenfor idrett har det også vist seg det at å stille spørsmål som en del av det å gi feedback har bidratt til å øke læringen hos utøverne og styrke trener-utøverforholdet (Chambers & Vickers, 2006). Også når det kommer til å skape taktisk bevissthet i lagidrett, så har det vist seg at en læringsstrategi der utøverne kommer i fokus og treneren sin jobb blir å stille spørsmål kan bidra til å øke den taktiske bevisstheten (Vande Broek, Boen, Claessens, Feys & Ceux, 2011). Ved å stille spørsmål når en gir feedback vil det også kunne føre til at man skaper mer bevissthet hos den man gir feedback, sånn at den latent klarer å lære av egen utførelse (Stelter, 2011).

Knyttet til prestasjonsfasen blir det også beskrevet hvordan utviklingstrenerne jobber for å forsøke å få spillerne til å overvåke seg selv under en prestasjonssetting. Selv-monitoreringsstrategier kan være en måte å bidra til at treningene blir bedre på, da alle må være fokuserte på oppgaven (Yukelson, 1997). For å utvikle ekspertise, læring og prestasjon har det vist seg at eksperter innenfor et felt er flinke til å overvåke egen lærings- og prestasjonssituasjon. Ved å gjøre dette vil de kunne skaffe seg kunnskap om hva som er viktig, hvorfor det er viktig og hvordan de skal tilegne seg den kunnskapen som er viktig for dem å innhente for å nå sine mål. På samme måte overvåker de om de strategiene de bruker er gode nok, så man kan fortsette med dem eller om de må endres eller ikke anvendes i det hele tatt (Ertmer & Newby, 1996). Toering (2011) fant ut at ungdomsspillere i fotball i eliteklubber scoret høyere på selv-monitorering enn ungdomsspillere i breddeklubber. Trenerne i min studie beskriver ulike strategier for å få spillerne til å reflektere over egen læring når det kommer til hvordan de skaper selv-monitorering. Refleksjon kan bli sett på som en av de mest sentrale ingrediensene for å utvikle ekspertise innenfor læring. Grunnen til dette kan blant annet være at refleksjon skaper en link mellom kunnskapen man har og kontrollen på læringsprosessen (Ertmer & Newby, 1996). En studie der utviklingstrenerne i fotball på høyt nivå ble intervjuet knyttet til aspekter ved selv-regulering viste at trenerne blant annet så på det å beklage seg overfor lagkameratene når man hadde gjort feil som en sterk evne til å reflektere da

det viste at man hadde bevissthet til handlingene sine (Toering, Elferink-Gemser, Jordet, Jorna, Pepping & Visscher, 2011). Dette kan like gjerne sees på som en evne til å overvåke seg selv, da man har kontroll over hva man holder på med.

Innenfor læreryrket så har læreren vist seg å være en av de sterkeste faktorene for å fremskaffe læring blant elevene (Terhart, 2011). Gjennom blant annet en spørrende veiledningsstil kan trenere være med på å fremskaffe læring. Deres evne til å skape refleksjon hos spillerne bidrar også til at de i større grad kan overvåke seg selv, noe som styrker deres evne til å selv-regulere læring.

5.3 Evalueringsfasen

Evalueringsfasen omhandler prosesser som oppstår etter en lærings- eller prestasjonssituasjon og som påvirker spillerne sine kognitive og atferdsmessige reaksjoner til disse situasjonene (Zimmerman, 2006). I denne studien tar vi for oss hvordan trenerne evaluerer sammen med spillerne som forhåpentligvis kan skape læring, prestasjon og refleksjon. Trenerne i denne studien har ulike tilnærminger til hvordan de evaluerer prestasjoner foran hele gruppen. Det blir blant annet nevnt evaluering inn mot arbeidsoppgaver og mål for kampene. Det å være tydelig på dette når man evaluerer kan blant annet føre til en sterkere gruppedynamikk som kan føre til at prestasjonen i laget forbedres (Yukelson, 1997). Det blir også nevnt det å være tydelig på det man evaluerer, der man har en veldig positiv vinkling på det som er bra og en problemløsende vinkling på det som ikke er så bra. En problemløsende vinkling vil kunne bidra til å skape sterkere prestasjoner i fremtiden, etter hvert som man blir mer erfaren på området (Ericsson, 2008). Positiv feedback vil i tillegg bidra til å styrke gruppedynamikken (Yukelson, 2010). Enkelte av trenerne beskriver også hvordan de ikke evaluerer for mye rett etter en kamp, men at de gjør en større evaluering ved neste trening. Dette kan bidra til at spillerne i større grad vil evaluere seg selv, noe som kan bidra til å skape refleksjon. Dette til tross, selv-evalueringen er ikke nødvendigvis et resultat av prestasjonen, men det kan like fullt være et resultat av de kriteriene spilleren setter for seg selv eller laget (Zimmerman, 2006). Flere av trenerne beskriver at de har en spørrende tilnærming når de evaluerer sammen med hele gruppen. Det betyr at spillerne får mulighet til å ordlegge sine selv-evalueringer og refleksjoner. Som tidligere beskrevet vil man ved å stille spørsmål kunne skape større bevissthet hos den man stiller spørsmål (Stelter,

2011). I tillegg vil man som trener få en bevissthet på hvordan ting ligger an og hvordan spillerne opplever at laget gjør det. Dette vil kunne gjøre det enklere for treneren og sørge for at laget utvikler bedre prestasjoner sammen (Yukelson, 2010).

Evaluering sammen med enkeltspillere er også en viktig del av trenerrollen. Spillerne trenger tilbakemeldinger på hvor de står i henhold til utviklingsmål og rollekrav. Evaluering er en viktig del av målsettingsprosessen til spillerne (Yukelson, 2010). Når utøvere evaluerer seg selv, så vil de ofte sammenligne seg med hvordan de tidligere har prestert, hvordan andre har prestert eller presterer, for eksempel lagkamerater eller de sammenligner seg med referanser eller krav inn mot roller på neste nivå, for eksempel tippeligaen (Zimmerman, 2006). I en del av tilfellene som trenerne i denne studien beskriver, så evaluerer de sammen etter utfordringer som a-lagstrening eller landslagssamling. Her vil referansene være svært synlig for spillerne og de har fått kjenne dem på kroppen. En samtale etter en utfordring som dette vil trolig kunne skape enda mer bevissthet på disse referansene blant utøverne. Evaluering sammen med treneren kan også bidra til å skape et mer riktig bilde av seg selv hos utøveren.

I en studie der det ble sett på treffprosenten blant basketballspillere som ble definert som eksperter og ikke-eksperter, så beskrev ikke-eksperterne at de var mer fornøyd med egen prestasjon enn det ekspertene var til tross for at ekspertene hadde høyere treffprosent (Cleary & Zimmerman, 2001). Dette støttes av Zimmerman & Bandura (1994) som fant ut at eksperter stiller høyere krav til seg selv når de evaluerer seg selv, enn det ikke-eksperter gjør. Legger man da til at positive tilbakemeldinger fra treneren kan bidra til å skape mer stabile prestasjoner, så kan evaluering sammen med trener bidra til å forbedre prestasjonene (Yukelson, 2010). Dette til tross, så er det ikke nødvendigvis bare positive tilbakemeldinger som kan bidra til å forbedre en spiller. Ved å evaluere sammen med spilleren, der man har en dialog, så vil det kunne bidra til at spilleren evaluerer svake prestasjoner selv. Dette vil kunne bidra til at han blir mer motivert til å forbedre seg, samt at han kan føle selv-tilfredshet når han merker at han har forbedret seg (Smith, 2010). Som nevnt av noen av trenerne i studien, så evaluerer de ofte på mål for kampene eller utviklingsmål når de gjennomfører individuell evaluering. Ved å evaluere målsettingsprosesser kan det bidra til økt prestasjon. En studie Bandura og Cervone gjennomførte i 1983 på aerobic trening viste at prestasjonen

økte betraktelig mye mer hos dem som hadde både mål og evaluering knyttet til treningen enn dem som kun hadde mål eller kun evaluering.

Dersom man kan måle gode og svake prestasjoner objektivt kan man som trener bruke evaluering av prestasjonene som et effektivt virkemiddel til å forbedre både prestasjon og motivasjon (Smith, 2010). I fotball så kan det lett bli en del synsing, da det er en idrett som består av veldig mange valg og som er knyttet til både tekniske, taktiske og fysiske forutsetninger. Men ved å bruke videobilder i etterkant av en kamp, så vil man i større grad kunne gjøre gode beslutninger på hva som er gode og svake prestasjoner. I min studie beskriver samtlige trenere hvordan de bruker videoanalyse som en del av evalueringen sammen med spillere eller lag. I en studie der engelske utviklingstrenerne ble spurt om deres syn på bruk av videobilder overfor spillerne, ble det både beskrevet som et verktøy for å skape læring, prestasjon og refleksjon blant spillerne (Groom, Cushion & Nelson, 2011). Fra en spillers sitt ståsted så ble det gjennom en studie der en mannlig profesjonell ishockeyspiller ble intervjuet om sitt syn på videoanalyse poengtert at han hadde lært en hel del av videoanalysesekvensene, både fra trenerne, men også gjennom andre spillere når spillerne hadde fått ta del analysejobben. Likevel kom det frem at relasjonen med treneren var avgjørende for hvorvidt denne spilleren følte han lærte noe, dersom han ikke hadde respekt for treneren, så han på videoanalysen som mindre nyttig (Nelson, Potrac & Groom, 2014).

Gjennom ulike strategier der man evaluerer både i plenum og individuelt med spillerne, kan trenerne ha bidratt til å skape både læring, prestasjon og refleksjon.

5.4 Metodediskusjon

Med et utvalg på 5 trenere er det vanskelig å kunne generalisere funnene som er gjort. Dette til tross, så er det et utvalg med trenere med forskjellig bakgrunn noe som styrker studien (Smith et al., 2009). Innenfor IPA-analysen av intervjuene som ble gjennomført har jeg kunnet tolke det som trenerne beskriver i en teoretisk retning. Dette gjør at både det fenomenologiske og det hermeneutiske er tatt hensyn til. Dette blir blant annet beskrevet av Smith (2011b) som et av kriteriene for god IPA. Likevel kan man aldri vite hvorvidt de fortolkningene som er gjort stemmer helt overens med virkeligheten i de aktuelle trenerne sin trenerpraksis, enten det er ute på feltet, i 1 til 1 samtaler med spillere, i garderoben eller i spillermøter. Når det er sagt, så kan man ved enkelte anledninger kjenne igjen utsagn fra respondent til respondent. Når det i tillegg er

gjennomført pilotintervjuer som har styrket intervjuguiden og forhåpentligvis gjort den solid, så har jeg trolig fått svar på de spørsmålene jeg ønsker uten å skape for ledende spørsmål. Likevel som det blir beskrevet av blant annet Smith (2011a) vil en studie gjennomført med IPA være av individuell karakter og det er enkelttrenerne sine opplevelse av sin trenergjerning som vil være hovedfokuset i denne studien. Svarene respondentene har gitt, kan i tillegg settes i relasjon med tidligere forskning og litteratur, noe det er gjort i dette kapittelet. Dette har nok vært den største styrken i denne studien, det at fortolkningsprosessen har vært tett knyttet opp mot eksisterende litteratur, samt at det metodiske utgangspunktet har vært nøye planlagt og gjennomført deretter. Blant de nevnte kriteriene for god IPA, beskriver Smith (2011b) også hvordan prosessen bør være nøye beskrevet som den er i metodekapittelet i denne studien. Videre nevnes det at studier med 4-8 respondenter bør det presenteres funn fra minimum 3 av respondentene innenfor hvert tema. I denne studien med 5 respondenter presenteres det funn fra samtlige respondenter innenfor hvert tema. Analysen bør være sammenhengende, sannsynlig og interessant lesing for leserne. I denne studien er analysen presentert med utgangspunkt i Zimmermans sykliske modell (2006). Det gjør det hele oversiktlig og lett å lese.

Studien har kun tatt utgangspunkt i trenere som jobber med guttespillere og kun i eliteklubber. Det vil derfor ikke nødvendigvis kunne være overførbart til for eksempel jentespillere. Det er likevel et valg som er tatt og innenfor en IPA-analyse, så er det støtte for å ha et homogent utvalg (Smith et al., 2009). I tillegg er det fra tidligere forskning bevist at ungdomsspillere på guttesiden i eliteklubber scorer høyere på selvregulering enn ungdomsspillere på guttesiden i amatørklubber, derfor er det interessant å se hva trenerne i eliteklubber gjør med sine spillere (Toering, Elferink-Gemser, Jordet & Visscher, 2009).

5.5 Implikasjoner for utviklingstrenerne og videre forskning

Først og fremst belyser studien at utviklingstrenerne i fotball er ressurspersoner for spillerne de trener når det kommer til å fremme læring, prestasjon og refleksjon blant sine spillere. Læring kan på mange måter sees på som noe som driver deg fremover, noe som gjør at du lettere kan tilpasse deg nye kontekster og utvikle deg. Når man kommer inn i en utviklingsgruppe i en toppklubb er prestasjoner noe man ikke kommer utenom, å levere gode prestasjoner på trening og kamp er det som vil ta deg videre til neste nivå,

som til slutt for mange unge spillere med en drøm vil bety at man kan leve av fotballen. Refleksjon vil kunne være et nyttig verktøy for å lære av deg selv. Det å vurdere selv hva man må jobbe med, hva som er bra og hvordan det kan bli bedre vil kunne ta spillere et steg lenger.

Trenerne vil gjennom å være tilgjengelig for spillerne i forskjellige settinger, knyttet til forberedelse av prestasjon, prestasjon og evaluering av prestasjon utvikle spillerne sine evner til å lære, prestere og reflektere på en positiv måte. Som beskrevet tidligere i denne studien, så har det vist seg at læreren er en av de viktigste verktøyene for en elev til å lære. Det er nærliggende å tro at fotballtreneren også er en av de viktigste ressursene for unge spillere i deres utvikling.

Som tidligere beskrevet så er dette en fortolkende studie og man kan ikke vite om de tolkningene er gjort stemmer overens med trenerne sin praksis. Det kunne derfor vært interessant og gjort en studie der man observerer utviklingstrenerne på feltet og i andre settinger hvor de er i direkte interaksjon med sine spillere for å se hvordan det stemmer overens med det som kommer frem i denne studien. Det ville også kunne vært nyttig for fremtidig forskning på området og studert hvordan spillere opplever trenerens som en ressursperson og hva spillerne selv oppfatter som viktig i deres utviklingsprosess når det kommer til trenerrollen.

Referanser

- Adie, J.W. & Jowett, S. (2011). Meta-Perceptions of the Coach–Athlete Relationship, Achievement Goals, and Intrinsic Motivation Among Sport Participants. *Journal of Applied Social Psychology, 40*, 2750-2773
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist, 37*, 122-147
- Bandura, A. (1983). Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. *Journal of Personality and Social Psychology, 45*, 1017-1028.
- Baumeister, R. F. (1997). Esteem threat, self regulatory breakdown, and emotional distress as factors in self-defeating behavior. *Review of General Psychology, 1*, 145-174.
- Baumeister, R.F. (2005). *The Cultural Animal: Human Nature, Meaning, and Social Life*. New York: Oxford University Press.
- Baune, Ø. (1991). *Vitenskap og metode*. Oslo: Falch hurtigtrykk
- Bloom, B. S. (1985). *Developing Talent in Young People*. NY: Ballantine Books.
- Callow, N., Smith, M., Hardy, L., Arthur, C.A., & Hardy, J. (2009). Measurement of transformational leadership and its relationship with team cohesion and performance level. *Journal of Applied Sport Psychology, 21*, 395-412.
- Carver, C.S. & Scheier, M.F. (2011). Self-Regulation of Action and Affect. I: Vohs, K.D. & Baumeister, R.F. (Eds.). *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications*. New York, NY: The Guilford Press.
- Chamberlain, K. (2011). Troubling methodology. *Health psychology review, 5*, 48-54.
- Chambers, K.L. & Vickers, J.N. (2006). Effects of Bandwidth Feedback and Questioning on the Performance of Competitive Swimmers. *The Sport Psychologist, 20*, 184-197.
- Cleary, T. J. & Zimmerman, B. J. (2001). Self-regulation differences during athletic practice by experts, non-experts, and novices. *Journal of Applied Sport Psychology, 13*, 185-206.
- Coatsworth, J. D., & Conroy, D. E. (2009). The effects of autonomy-supportive coaching, need satisfaction, and self-perceptions on initiative and identity in youth swimmers. *Developmental Psychology, 45*, 320-328.
- Côté, J. & Sedgwick (2003). Effective behaviours of expert rowing coaches: A qualitative investigation of Canadian athletes and coaches. *International Sports Journal, 7*, 62- 77.
- Côté, J., Murphy-Mills, J. & Abernethy, B. (2004). The development of skill in sport. I: Williams, J.M. & Hodges, N.J. (Eds.), *Skill Acquisition in sport: Research, theory and practice* (s. 269-287). London: Routledge.
- Côté, J., Baker, J. & Abernethy, B. (2007). Practice and Play in the Development of Sport Expertise. I: Eklund, R. & Tenenbaum, G. (Eds.), *Handbook of sport psychology* (s. 184-203). Hoboken, NJ: Wiley

- Cushion, C., Ford, P.R. & Williams, M. (2012). Coach behaviours and practice structures in youth soccer: Implications for talent development. *Journal of sports science*, 30, 1631-1641.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. Th., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100, 363-406.
- Ericsson, K.A. (2003). The acquisition of expert performance as problem solving. Construction and modification of mediating mechanisms through deliberate practice. I: Davidson, J.E. & Sternberg, R.J. (Eds.), *The nature of problem solving* (s. 233-262). New York, NY: Cambridge university press.
- Ericsson, K. A. (2008). Deliberate practice and acquisition of expert performance: A general overview. *Academic Emergency Medicine*, 15, 988-994.
- Ericsson, K.A. (2013). Training history, deliberate practice and elite sports performance: an analysis in response to Tucker and Collins review: what makes champions? *British Journal of Sports Medicine*, 47, 533-535
- Erickson, K. & Côté, J. (2013). Observing the dynamics of coach-athlete interactions in real time: The state space grid methods. I: Potrac, P., Gilbert, W., & Denison, J. (Eds.), *The Routledge Handbook of Sports Coaching* (s. 108-121). London: Routledge.
- Ertmer, P.A. & Newby, T.J. (1996). The expert learner: Strategic, self-regulated and reflective. *International science*, 24, 1-24
- Fernández Pérez, R.C., Yagüe Cabezón, J.M., Molinero González, O., Márquez Rosa, S. & Salguero del Valle, A. (2014). Analysis of motivational differences between football 7 and 11. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14, 47-58.
- Filby, W.C.D., Maynard, I.W. & Graydon, J.K. (1999). The effect of multiple-goal strategies on performance outcomes in training and competition. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 230-246
- Gillet, N., Vallerand, R.J., Amoura, S. & Baldes, B. (2010). Influence of coaches' autonomy support on athletes' motivation and sport performance: A test of the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Psychology of sport and exercise*, 11, 155-161.
- Glaser, R. (1996). Changing the Agency for Learning: Acquiring Expert Performance. I: Ericsson, K.A. (Ed.), *The road to excellence* (s. 303-311). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Gould, D. (2010). Goal Setting for Peak Performance. I: Williams, J. M. (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (s. 201-221). Mountain View, CA: Mayfield.
- Grimen, H. & Ingstad, B. (2013). Kvalitative forskningsopplegg. I: Laake, P., Reino Olsen, B. & Breien Benestad, H. (Eds.), *Forskning i medisin og biofag* (s. 321-351). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Groom, R., Cushion, C. & Nelson, L. (2011). The Delivery of Video-Based Performance Analysis by England Youth Soccer Coaches: Towards a Grounded Theory. *Journal of Applied Sport Psychology*, 23, 16-32.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hardy, L., Jones, G., & Gould, D. (1996). Understanding psychological preparation for sport: Theory and practice of elite performers. Chichester, UK: Jones Wiley & Sons.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. NY: Routledge.
- Helsen, W. F., Starkes, J. L., & Hodges, N. J. (1998). Team sports and the theory of deliberate practice. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 20, 12-34.
- Holm, S. & Reino Olsen, B. (2013). Etikk i menneske- og dyreforskning. I: Laake, P., Reino Olsen, B. & Breien Benestad, H. (Eds.), *Forskning i medisin og biofag* (s. 90-114). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Janelle, C.M. & Hillman, C.H. (2003). Expert Performance in Sport: Current Perspectives and Critical Issues. I: Starkes, J. & Ericsson, K.A. (Eds.), *Expert performance in sport: Recent advances in research on sport expertise* (s. 19-49). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Kaufman, S.B. (2013). *The complexity of greatness: Beyond talent or practice*. New York, NY: Oxford university press.
- Kaufman, S.B. (2014). A proposed integration of the expert performance and individual differences approaches to the study of elite performance. *Frontiers in Psychology*, 5, 707.
- Kitsantas, A. & Zimmerman, B.J. (2002). Comparing self-regulatory processes among novice, non-expert, and expert volleyball players: A microanalytic study. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14, 91-105
- MacDonald, D.J., Cote, J. & Deakin, J. (2010). The impact of informal coach training on the personal development of youth sport athletes. *International journal of sports science and coaching*, 5, 363-372.
- Mageau, G.A. & Vallerand, R.J. (2003). The coach-athlete relationship: a motivational model. *Journal of sports science*, 21, 883-904.
- Maitland, A., & Gervis, M. (2010). Goal-setting in youth football. Are coaches missing an opportunity? *Physical Education & Sport Pedagogy*, 15(4), 323-343.
- Martens, R. (1987). *Coaches guide to sport psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Mills, A., Butt, J., Maynard, I. & Harwood, C. (2012). Identifying factors perceived to influence the development of elite youth football academy players. *Journal of Sport Sciences*, 30, 1593-1604.
- Munroe, K. J., Giacobbi, P. R. Jr., Hall, C , & Weinberg, R. (2000). The four Ws of imagery use: Where, when, why, and what. *The Sport Psychologist*, 14, 119-137

- Nelson, L., & Potrac, P. & Groom, R. (2014). Receiving video-based feedback in elite ice-hockey: a player's perspective. *Sport, Education and Society*, 19, 19-40.
- Opprett nytt meldeskjema. (u.å.). Hentet fra:
<http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeskjema>
- Orlick, T. & Partington, J. (1988). Mental links to excellence. *The sport psychologist*, 2, 105-130
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544–555
- Reynolds, A.J. & McDonough, M.H. (2015). Moderated and Mediated Effects of Coach Autonomy Support, Coach Involvement, and Psychological Need Satisfaction on Motivation in Youth Soccer. *The Sport Psychologist*, 29, 51-61.
- Rowold, J. (2006). Transformational and transactional leadership in martial arts. *Journal of Applied Sport Psychology*, 18, 312–325.
- Sande, E. (2014). NFF innrømmer: - Ikke gode nok på talentutvikling. *Nettavisen*. Hentet 21.april fra: <http://www.nettavisen.no/sport/fotball/nff-innrømmer---ikke-gode-nok-pa-talentutvikling/8451931.html>
- Saville, P.D., Bray, S.R., Martin Ginis, K.A., Cairney, J., Marinoff-Shupe, D. & Pettit, A. (2014). Sources of Self-Efficacy and Coach/Instructor Behaviors Underlying Relation-Inferred Self-Efficacy (RISE) in Recreational Youth Sport. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 36, 146-156.
- Schunk, D. H. (1983). Progress self-monitoring: Effects on children's self-efficacy and achievement. *Journal of Experimental Education*, 51, 89–93.
- Seale, C. (1999). Quality in qualitative research. *Qualitative inquiry*, 5, 465-478.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data*. London: Sage.
- Skancke Andreassen, O. (2013). *Selvregulering i football: En kvalitativ studie av de 8 beste selvregulerende spillerne i norsk toppfotball*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Smith, J. A. (1996). Beyond the divide between cognition and discourse: Using interpretative phenomenological analysis in health psychology. *Psychology and Health*, 11, 261–271.
- Smith, J.A. & Osborn, M. (2008). Interpretative phenomenological analysis. I: Smith, J.A. (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (s. 53-80). London: Sage publications ltd.
- Smith, J.A., Flower, P. & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. London: Sage.
- Smith, J.A. (2011a). Evaluating the contribution of interpretative phenomenological analysis: a reply to the commentaries and further development of criteria. *Health psychology review*, 5, 55-61.
- Smith, J.A. (2011b). Evaluating the contribution of interpretative phenomenological analysis. *Health Psychology Review*, 5, 9-27.

- Smith, J.A. & Eatough, V. (2012). Interpretative phenomenological analysis. I: Breakwell, G.M., Smith, J.A. & Wright, D.B. (Eds.), *Research methods in psychology* (s. 439-461). London: Sage publications ltd.
- Smith, R.E. (2010). A Positive Approach to Coaching Effectiveness and Performance Enhancement. I: Williams, J. M. (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (s. 42-58). Mountain View, CA: Mayfield.
- Stelter, R. (2010). Hvad er coaching. I: Stelter, R. (Ed.), *Coaching, læring og udvikling* (s. 21-45). Virum: Dansk Psykologisk Forlag.
- Storm, L.K., Henriksen, K., Larsen, C.H. & Christensen, M.K. (2014). Influential Relationships as Contexts of Learning and Becoming Elite: Athletes' Retrospective Interpretations. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 9, 1341-1356.
- Terhart, E. (2011). Has John Hattie really found the holy grail of research on teaching? An extended review of Visible Learning. *Journal of Curriculum studies*, 425-438.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Toering, T.T., Elferink-Gemser, M.T., Jordet, G. & Visscher, C. (2009). Self-regulation and performance level og elite and non-elite youth soccer players. *Journal of sport science*, 27, 1509-1517
- Toering, T.T. (2011). Self-regulation of learning and the performance level of youth soccer players. *Doctoral thesis*. University of Groningen. The Netherlands.
- Toering, T.T., Elferink-Gemser, M.T., Jordet, G., Pepping, G.J., & Visscher, C. (2011). *Self-regulation of learning and relative age in elite youth soccer: International versus national level players*. Hentet fra 10. September http://www.researchgate.net/publication/255568710_Self-regulation_of_learning_and_relative_age_in_elite_youth_soccer_International_versus_national_level_players
- Toering, T. T., Elferink-Gemser, M. T., Jordet, G., Jorna, C., Pepping, G.J., & Visscher, C. (2011). Self-regulation of practice behavior among elite youth soccer players: An exploratory observation study. *Journal of Applied Sport Psychology*, 23, 110-128
- Toering, T.T., Elferink-Gemser, M.T., Jordet, G., Pepping, G.J., Visscher, C. (2012). Self - regulation of Learning and performance level of elite youth soccer players. *International Journal of Sport Psychology*, 43, 312-325
- Usher, E.L. & Pajares, F. (2008). Self-Efficacy for Self-regulated learning: A validation study. *Educational and psychological measurement*, 68, 443-463
- Vande Broek, G., Boen, F., Claessens, M., Feys, J. & Ceux, T. (2011). Comparison of Three Instructional Approaches to Enhance Tactical Knowledge in Volleyball among University Students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30, 375-392.
- Vella, S. A., Oades, L. G. & Crowe, T. P. (2013). The relationship between coach leadership, the coach-athlete relationship, team success, and the positive

- developmental experiences of adolescent soccer players. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18, 549-561.
- Walker, S.E. (2003). Active Learning Strategies to Promote Critical Thinking. *Journal of Athletic Training*, 38, 263-267.
- Whittemore, R., Chase, S.K. & Mandle, C.L. (2001). Validity in qualitative research. *Qualitative Health Research*, 11, 522-537.
- Yukelson, D. (1997). Principles of effective team building interventions in sport: A direct services approach at Penn State University. *Journal of Applied Sport Psychology*, 9, 73-96.
- Yukelson, D.P. (2010). Communicating Effectively. I: Williams, J. M. (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (s. 149-167). Mountain View, CA: Mayfield.
- Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339
- Zimmerman, B.J. & Bandura, A. (1994). Impact of Self-Regulatory Influences on Writing Course Attainment. *American Educational Research Journal*, 31, 845-862.
- Zimmerman, B.J., Greenberg, D. & Weinstein, C.E. (1994). Self-regulating academic study time: A strategy approach. I: Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J. (Eds.), *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications* (s. 181-201). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J. (1996). *Measuring and mismeasuring academic self-efficacy: Dimensions, problems, and misconceptions*. Symposium presented at the meeting of the American Educational Association, New York.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1996). Self-regulated learning of a motoric skill: The role of goal-setting and self-monitoring. *Journal of Applied Sport Psychology*, 8, 60-75.
- Zimmerman, B.J. & Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in self-regulation: Shifting from process goals to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*, 89, 29-36.
- Zimmerman, B.J. & Kitsantas, A. (1999). Acquiring writing revision skill: Shifting from process to outcome self-regulatory goals. *Journal of Educational Psychology*, 91, 1-10
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into practice*, 41, 64-70
- Zimmerman, B.J. (2006). Development and Adaption of Expertise: The Role of Self-Regulatory Processes and Beliefs. I: Ericsson, K.A., Charness, N., Feltovich, P.J. & Hoffman, R.R. (Eds.), *The Cambridge handbook of Expertise and Expert Performance* (s. 705-723). New York, NY: Cambridge university press.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166-183.

Zinser, N., Bunker, L. & Williams, J.M. (2010). Cognitive Techniques for Building Confidence and Enhancing Performance. I: Williams, J. M. (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (s. 305-335). Mountain View, CA: Mayfield.

Aas, O.I. (2014). – De utskjelte fotballforeldrene er vår største og viktigste verdi. *Aftenposten*. Hentet 21.april fra:
http://www.aftenposten.no/100Sport/idrettspolitikk/--De-utskjelte-fotballforeldrene-er-var-storste-og-viktigste-verdi-473875_1.snd

Vedlegg 1 – Intervjuguide

Protokoll

- Jeg vil først starte med å gi deg litt informasjon rundt intervjuet. Intervjuet vil handle om hvordan du jobber med spillerne og laget inn mot en forberedelsesfase, en prestasjonsfase og en evalueringsfase.
- Jeg ønsker å høre din mening om disse fasene og det er ikke noe rett eller galt svar på spørsmålene
- Til slutt presiserer jeg at jeg har taushetsplikt og du vil bli anonymisert i datamaterialet.

Tema	Hovedspørsmål	Probes
Innledning	Hvor gammel er du? Hvor lenge har du vært trener? Hva fikk deg til å starte som trener? Hva legger du i det at spillere tar ansvar for egen læring?	Hvordan jobber du for å få spillerne til å ta ansvar for egen læringsprosess?
Forberedelsesfasen <ul style="list-style-type: none">- Planlegging- Evaluering- Refleksjon	Dersom spillerne dine setter seg individuelle mål, hvordan fungerer denne prosessen? Hvordan planlegger du treningen for å dekke spillernes behov? Hvordan ser spillernes hverdag ut med tanke på	Hva er din rolle i prosessen? Er spillerne noen ganger involvert i planleggingen?

	<p>egentrening, restitusjon og kosthold?</p> <p>Hvordan forbereder du spillerne på potensielle utfordringer og vanskelige situasjoner som å trene med a-laget for første gang?</p>	<p>Hvordan bidrar du for å optimalisere dette?</p>
<p>Prestasjonsfasen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Selv-monitorering - Evaluering - Refleksjon - Innsats - Mestringstro 	<p>Hva slags trenerfilosofi har du i forhold til hva slags veiledning du mener gir best mulig læring hos spillerne?</p> <p>Lar du noen ganger spillerne få instruere seg selv eller andre?</p> <p>Har du noen strategier for å la spillerne få evaluere eller reflektere over seg selv under en trening?</p> <p>Har du noen strategier for å få spillerne til å ha høy tilstedeværelse under trening og kamper?</p>	<p>Hvordan føler du din filosofi påvirker spillerne?</p> <p>Hvordan fungerer dette?</p> <p>Hvis ja, hvordan fungerer dem?</p> <p>Hvis nei, noen tanker om hvorfor?</p> <p>Hvis ja, hvordan fungerer dem?</p> <p>Hvis nei, noen tanker om</p>

	<p>Hvordan gir du spillerne ekstra tro på at de kan mestre noe under trening eller kamp?</p> <p>Hva gjør du for at spillerne skal yte maksimalt både når det kommer til fellesøkter, kamper og det å legge ned en jobb med egentrening?</p>	<p>hvorfor?</p> <p>Hvordan fungerer dette?</p> <p>Responderer spillerne bra til det?</p>
<p>Refleksjonsfasen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evaluering - Refleksjon 	<p>Hvordan evaluerer du en treningsøkt eller kamp foran hele gruppen?</p> <p>Hvordan evaluerer du en treningsøkt eller kamp sammen med en enkeltspiller?</p> <p>Bruker du noen spesielle strategier for å få spillerne til å evaluere seg selv?</p> <p>Dersom en spiller kommer</p>	<p>Er det noen forskjeller på for eksempel en svak og en sterk prestasjon når det kommer til hvordan den evalueres?</p> <p>Hvordan bruker du spillerens refleksjoner til videre arbeid med denne spilleren?</p> <p>Hvis ja, hvilke og hvordan fungerer dem?</p> <p>Hvis nei, hva hvis en spiller kommer til deg etter trening eller kamp og deler sine refleksjoner, hvordan håndterer du det?</p>

	til deg etter en lengre periode med svake prestasjoner og er frustrert, hvordan håndterer du dette?	
--	---	--

