

MASTEROPPGAVE

Hvordan utvikle spillkompetanse ved bruk av videobaserte refleksjonsoppgaver?

How to develop game competence using video-based reflections?

Morten Olsen

MIDR506 – Master i Idrettsvitenskap
Høgskolen på Vestlandet – Fakultet for Lærerutdanning,
kultur og idrett

Vegard Fusche Moe – Hovedveileder

Joar Fossøy – Biveileder

31.05.2019

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

Forord

Året med masterskriving har vært spennende og interessant på alle mulige måter. Å kunne bruke et år på å dykke i det man synes er det kjekkeste i verden har vært utrolig lærerikt og en erfaring jeg absolutt ikke ville vært foruten. Jeg må få takke de tre spillerne som ønsket å være med i prosjektet. Uten dere ville det ikke vært noe prosjekt. Utrolig kjekt å få bruke tre måneder på å arbeide med dere både individuelt og i grupper. Å se hvordan utviklingen har vært fra første til siste samling skal dere ha all ære for med tanke på hvordan dere var villige til å legge ned arbeidet som krevdes gjennom perioden.

En stor takk til mine veiledere, Vegard Fusche Moe og Joar Fossøy for gode veiledninger gjennom hele perioden. Begge innehar enorm praktisk og teoretisk kunnskap om fotballfeltet som jeg er takknemlig for at dere har delt med meg. Dørene har alltid vært åpne hos dere når jeg har banket på om både store og små spørsmål.

Ønsker også å takke Utviklingsavdelingen i Sogndal Fotball som har gitt meg muligheten til å kombinere studie og jobb de siste to årene. Takk for støtten og forståelsen dere har vist gjennom hele perioden.

Sammendrag

Denne studien er et aksjonsforskningsprosjekt som ble utført med tre spillere tilknyttet toppklubb på Vestlandet og kretslag gutter 14 år i fylket. Målet til studien har vært å undersøke hvordan videobaserte refleksjonsoppgaver fra spillsituasjoner kan brukes for å utvikle spillernes spillkompetanse.

I undersøkelsen har jeg arbeidet som aksjonsforsker. I tillegg til rollen som aksjonsforsker har jeg hatt en rolle som trener for spillerne og laget underveis i aksjonsperioden. Tre spillere har jobbet med videoklipp fra spillsituasjoner som oppstår underveis i kampene. De har jobbet individuelt med bruk av video for å finne egne klipp til intervju med forsker og i gruppesamtaler. Aksjonsforskningsperioden har strukket seg over drøye tre måneder, høsten 2018.

For å besvare på problemstillingen ble de tre spillerne intervjuet i etterkant av hver kamp som var starten på en syklus som inneholdt individuelle intervju, egenarbeid med video og gruppesamtale. Totalt i perioden ble det gjennomført sytten individuelle intervjuer i etterkant av kampene som blir omtalt som kamprefleksjon. Det ble gjennomført sytten individuelle samtaler med bruk av video som blir omtalt som kampgjennomgang, og det ble gjennomført totalt fem samtaler i grupper.

Spillernes refleksjoner rundt problemstillingen viser at man benytter seg av en fotballterminologi tidlig i sine beskrivelser av spillsituasjonene. Utviklingen skjer i spillernes beskrivelser fra det individuelle til det relasjonelle. Spillernes refleksjoner rundt egne handlingsvalg tyder også på at de har økt sin forståelse for hva som påvirker grunnlaget for egne handlingsvalg. Spillernes uttalelser tyder på at bruk av video og refleksjon som verktøy har vært med på å utvikle spillernes spillkompetanse i henhold til handlingsvalg i spillsituasjoner.

Nøkkelord: spillkompetanse, spillsituasjoner, Landslagsskolen, refleksjon, aksjonsforskning.

Abstract

This project was an action research project with three players from a top club in Norway. The players was also a part of a team with players from all over the county who was represented in a National League for boys under 14. The goal for the project is to see how video-based reflections from game situations can be used to develop the players game competence

In this project I have worked as an action researcher. In addition to the role as a researcher, I have also been coach for the players on the team during the period. Three players have been working with video clips from game situations that occur during the games. They have worked individually with the use of video to find their own clips for interviews with researcher and in group conversations. The action research period has stretched just over three months, from august to november 2018.

To answer the research question, the players was interviewed after each match that was the start of a cycle that included individual interviews, individual work with video and group conversations. A total of seventeen individual interviews carried out with the players after the matches. Seventeen individual interviews was done with video and a total of five group conversations was done in this period.

The players reflections to the research question shows that they uses a football terminology early in their descriptions of the game situations. The development takes place in the players' descriptions from the individual to the relational. The players reflections on their own choices of action also indicate that they have increased their understanding of what influences the basis for their own actions. The players' statement indicate that the use of video and reflection as a tool has contributed to the development of the players game intelligence in game situations.

Keywords: game competence, game situations, «Landslagsskolen», reflection, action research

Innhold

Forord.....	1
Sammendrag	2
Abstract	3
1. Introduksjon	6
2. Tidligere forskning	8
3. Problemstilling.....	9
4. Teori.....	10
4.1 Taktisk tilnærming til spillet	10
4.2 Landslagsskolen.....	10
4.3 Lagspill er problemløsning.....	11
4.4 Refleksjon	16
5. Metode.....	18
5.1 Design	19
5.2 Aksjonsforskning	20
5.3 Min rolle som aksjonsforsker	25
5.4 Utvalg.....	25
5.5 Datainnsamling.....	27
5.5.1 Det kvalitative forskningsintervju.....	28
5.5.2 Observasjon.....	30
5.5.3 Visuelle metoder i samfunnsforskningen.....	31
5.6 Intervjuopptak.....	32
5.7 Transkribering.....	32
5.8 Analysering av dataene	33
6. Etske retningslinjer	34
6.1 Intervju	34
6.2 Observasjon.....	34
6.3 Video.....	34
7. Reliabilitet.....	35
8. Validitet	36
Litteraturliste.....	37
Vedlegg 1.....	40
Vedlegg 2.....	41
Vedlegg 3.....	42
Vedlegg 4.....	43

Vedlegg 5	44
Vedlegg 6	45
Vedlegg 7	46
Cover letter	49
ARTIKKEL – Hvordan utvikle spillkompetanse ved bruk av videobaserte refleksjonsoppgaver?.....	50
Litteraturliste	74
Medforfattererklæring	77
Retningslinjer tidsskrift – Jased	78

1. Introduksjon

Denne studien handler om hvordan en kan utvikle spillkompetansen hos unge fotballspillere ved hjelp av videobaserte refleksjonsoppgaver. Med unge spillere tenker jeg på spillere i barne- og ungdomsfotballen. I denne studien blir det avgrenset til spillere som er 14 år gamle. Fotballspillet forstår jeg som en åpen og kompleks lagspillsaktivitet som stiller krav til problemløsning og samhandling som først og fremst uttrykkes kroppslig. Fotballspillet gis ofte oppmerksomhet rundt det man ser. Det fantastiske angrepet, skuddet i krysset, finten, klareringen, men fotball kan også spilles med hodet, og spillkompetanse til spillerne kan uttrykkes gjennom ord. Hva er egentlig grunnlaget for det fantastiske angrepet? Hvorfor valgte du å finte i denne situasjonen? Det som ligger bak handlingene og handlingsvalgene er noe jeg ønsker å utforske videre i denne studien ved hjelp av videobaserte refleksjonsoppgaver av fotballkamper.

Dette skal gjøres sammen med tre lovende fotballspillere hvor vi skal se hvordan spillkompetansen kan utvikles ved å snakke sammen med spillerne, reflektere over hvordan deres oppfattelser av videoklippene fra kampene de har spilt. Ved å bevisstgjøre spillerne på egen spillkompetanse, er målet å bygge bro mellom spillernes refleksjoner om spillhandlingene og handlingene i spillets gang. Gjennom slike prosesser tror jeg det er mulig å utvikle spillernes spillkompetanse i fotball.

Spillkompetanse kan forstås som «hensiktsmessige bevegelser for å skape og utnytte spillsituasjoner til fordel for eget lag» (Ronglan, 2008: 72). Begrepet tar utgangspunkt i spillernes evne til å mestre spillsituasjoner og komme til uttrykk gjennom kampen som tar utgangspunkt i interessekonflikter, spill-motspill. Med utgangspunkt i spillsituasjoner, kommer spillkompetanse til uttrykk gjennom spillernes evne til å handle hensiktsmessig ut ifra hvordan situasjonen er (Ronglan, 2008: 72). Med utgangspunkt i spillernes evne til å handle hensiktsmessig i spillsituasjonene, forstås spillkompetansebegrepet videre i denne studien ut ifra en taktisk forståelse, det vil si spillernes handlingsvalg (Bergo, Johansen, Larsen & Morisbak, 2003: 69). Spillets taktiske tilnærming tar utgangspunkt i «Game sense» (Pill, 2012; Breed & Spittle, 2011) som jeg oversetter til *spillforståelse* på norsk. «Game Sense» er en tilnærming som brukes innenfor skole- og veiledningskontekster, og har til hensikt å utvikle spillernes taktiske forståelse ved å ta utgangspunkt i spillet og spillsituasjoner (Breed & Spittle, 2011: 3). Ved å ta utgangspunkt i spillet og spillsituasjoner,

skal spillerne utvikle seg til å bli kompetente utøvere ved å bruke sine erfaringer fra tidligere situasjoner, som igjen skal være med på å bedre spillernes handlingsvalg i kommende situasjoner (Wein, 2004: 4).

Bruk av video har blitt brukt i intervensjoner for å bedre kommunikasjonsferdigheter, dokumentere atferd og som verktøy for feedback (Ives, Straub & Shelley, 2002: 237). Det har også blitt brukt som verktøy for å bedre individuelle og kollektive ferdigheter hos spillere og trenere (McGinnis, 2000, i Ives mfl, 2002: 237). Utviklingen av teknologien gjør at video kan brukes til å bedre prestasjoner og evaluere prosessene som har pågått (Drust, 2010: 922). Bruk av video som verktøy gjør det mulig å analysere prestasjonene gjentatte ganger i etterkant av handlingene for å se etter alternative løsninger eller reflektere rundt aktuelle handlingsvalg (Carson, 2008: 384).

Refleksjon er et verktøy som brukes mer og mer for å forstå og utvikle ferdigheter, og det brukes blant annet hos trenere for å evaluere egne handlinger (Carson, 2008: 381).

Fordelene med en reflekterende praksis har blitt diskutert i tidligere studier innenfor helsearbeidere, utdanning og coaching (Anderson, Knowles & Gilbourne, 2004: 185).

Refleksjon blir sett på som en menneskelig aktivitet som tar opp våre opplevelser og er noe vi prøver å vurdere i etterkant av at noe har skjedd (Boud, Keogh & Walker, 1985: 18). Målet med refleksjonene er å få tak i erfaringer og opplevelser fra handlingene og på den måten utvikle en personlig kunnskap og handling i praksis. Ved å ta utgangspunkt i individets refleksjoner, skal det gi innsikt til videre utvikling av praksis (Handal og Lauvås, 2014: 85).

Denne studien retter fokuset mot det taktiske aspektet ved spillkompetanse. Formålet er å jobbe med spillernes handlingsvalg og grunnlag for handlingsvalg i ulike spillsituasjoner. Det som skal undersøkes er hvordan video og refleksjon kan være med på å utvikle spillkompetansen til unge fotballspillere. Inspirasjonen for å undersøke dette nærmere er min egen nærhet til feltet. Som trener i daglig kontakt med spillere på feltet, så syns jeg det er interessant å undersøke hvordan bruk av ulike verktøy som video og refleksjon kan være med å utvikle spillernes kompetanse. I tillegg til spillernes kompetanseutvikling, så er det interessant i en treners perspektiv å få muligheten til å være tett på praksisfeltet og samtidig bruke forskning som en mulighet for å få en enda bedre kompetanse og ikke minst forståelse for hvordan spillerne tenker, men også hvordan tilnærmingen til treningene, kampene og spillerne kan utvikles ved hjelp av prosesser knytt til video og refleksjon.

2. Tidligere forskning

En del forskning er blitt gjort innenfor temaet refleksjon og refleksjon over handling. I disse forskningsprosjektene er det i hovedsak blitt forsket på treneres erfaring ved å bruke refleksjon som en del av praksisen. Carson (2008) gjennomførte et prosjekt som så på hvordan bruk av video kunne være med i utviklingen av trenere og deres praksis. Gjennom refleksjon av egen praksis fikk trenerne mulighet til å se seg selv og reflektere over deres atferd. Gjennomgående resultat av denne forskningen var at de fleste trenerne hadde positive opplevelser av bruk av video som grunnlag for refleksjon over egen praksis. Giske (2001), gjennomførte en studie sammen med noen av datidens landslagsspillere i fotball hvor spillerne fikk spørsmål i henhold til egne handlingsvalg i kampene. Utfallet av forskningen viser blant annet hvordan spillerne oppfatter ulike situasjoner som oppstår på banen, og hvordan de forholder seg til og handler ut ifra disse situasjonene. Bruk av en taktisk tilnærming til innlæring av spillet er det blitt forsket på gjennom blant annet skolesammenheng og i veiledningsprosesser (Harvey & Jarrett, 2014). De gjennomførte en reviewartikkel som tok for seg hvordan tilnærmingen til spillet kunne brukes i læring- og veiledningsprosesser. Forskningen viste blant annet hvordan taktisk kunnskap og prestasjon kunne forbedres ved hjelp av en spillsentrert tilnærming. Innenfor andre masteroppgaver, så skriver Hordvik (2011) om hvordan bruk av video fra kampsituasjoner kan være med å hjelpe i utviklingen av relasjonelle ferdigheter mellom spillere i håndball.

Det forskningen ikke sier så mye om, er hvordan refleksjon i henhold til handlingsvalg kan være med på å utvikle yngre spillere. Hvordan kan bruk av video og refleksjon av egne handlinger være med å utvikle yngre fotballspillere? Med bakgrunn i lite forskning på dette område, er det derfor interessant for meg å forsøke å få en bedre forståelse for hvordan man kan utvikle spillkompetansen til unge fotballspillere.

3. Problemstilling

Innenfor kvalitativ forskning tar gjerne forskningsprosjektet utgangspunkt i spørsmål eller temaer som forskeren er interessert i. Bakgrunn for valg av tema kan komme fra samfunnet eller noe forskeren har kjennskap til. Utgangspunktet blir da å utforme en problemstilling med tanke på de spørsmålene eller temaene forskeren tar for seg. Problemstillingen skal være med å gi prosjektet en retning med tanke på både hvilke personer som kan være aktuell i en eventuell intervjusituasjon, hvilke situasjoner som kan studeres eller hvilke metoder forskeren velger å benytte for å innhente data. Spørsmålet er gjerne hva undersøkelsen skal fokusere på. Med utgangspunkt i dette spørsmålet utarbeides en problemstilling. Et av kriteriene i utarbeidelsen av problemstillingen er at den er tydelig nok med tanke på de retningslinjene den gir for de valgene forskeren skal ta. Samtidig som problemstillingen bør være tydelig nok, må den ikke bli for snever. Det kan hindre forskeren i å følge opp ideer som oppstår underveis. En av fordelene med kvalitativ forskning er at problemstillingen kan bli til mens man går. Viktigheten med å ha en åpenhet i forhold til hva problemstillingen skal ta for seg, gir forskeren en større mulighet til å utnytte seg av det empiriske materialet som kommer frem i undersøkelsen (Thagaard, 2013: 49,50).

Den overordnede problemstillingen i denne studien er: Hvordan utvikle spillkompetanse ved bruk av videobaserte refleksjonsoppgaver? Ut fra denne problemstillingen, stiller jeg også to konkrete forskningsspørsmål: Hvordan uttrykker spillerne seg om opplevde spillsituasjoner i fotball? Hvordan forstår spillerne sin egen rolle individuelt og som en del av et lag?

Bukve (2016: 195) skiller mellom problemstilling og forskningsspørsmål. Problemstilling blir i denne studien forstått som hovedspørsmålet som er utgangspunktet for studien.

Forskningsspørsmål benyttes i beskrivelsen av de enkelte spørsmålene som skal være med å svare på problemstillingen. Samspillet mellom problemstillingen og forskningsspørsmålene er derfor sentralt i arbeidet med å utvikle spillernes spillkompetanse. Forskningsspørsmålene skal være med å si noe om spillernes utvikling gjennom perioden ved se hvordan språket til spillerne, og hvordan forståelsen mellom det individuelle og relasjonelle utvikler seg. Utviklingen av de to forskningsspørsmålene skal ta være med å svare ut hvordan den generelle spillkompetansen har utviklet seg.

4. Teori

I teoridelen vil jeg presentere en taktisk tilnærming til spillet som jeg knytter i relasjon til Landslagsskolen, lagspill som problemløsning og fotballferdigheten. Teorigrunnlaget er basert på en todeling mellom fotballspillet sin egenart gjennom en taktisk forståelse av spillet og refleksjon. Refleksjonsprosessene er verktøy som benyttes for å utvikle spillkompetansen til spillerne.

4.1 Taktisk tilnærming til spillet

Som en motpol til tradisjonell tilnærming til innlæring av ferdigheter, som fokuserer på delferdigheter i form av tekniske utførelse, er «game sense» en tilnærming som tar utgangspunkt i spillet og hvordan løse spillsituasjoner. «Game sense» tilnærmingen har utspring fra «Teaching games for understanding» og brukes blant annet i skole- og i veiledningssammenhenger (Pill, 2012: 42). Kunnskap og persepsjon blir sett på som fundamentalt når det gjelder spillers evne til beslutningstaking. Det er viktig for spillerne å kunne prioritere mellom hensiktsmessige og mindre hensiktsmessige valg i ulike situasjoner (Turner & Martinek, 1995: 45).

Grunnlaget for metodikken i Landslagsskolen viser til hvordan lagets suksess avhenger av hvordan man overvinner motstander i ulike spillsituasjoner (2018: 26). Spillsituasjonene skjer i ved interessemotsetninger mellom lagene og er utgangspunktet for kampen. Spillernes evne til å løse slike komplekse situasjoner med utgangspunkt i lagets relasjoner og strukturelle rammer er utgangspunktet for ferdighetsutviklingen i fotballspillet. Spillerne må derfor øve i å utføre handlingsvalg og handlinger med utgangspunkt i kamplike situasjoner (Bergo mfl, 2003: 51).

4.2 Landslagsskolen

Landslagsskolen er et verktøy som skal være med på å identifisere, stimulere og utvikle spillere som er mest lovende i alderen 13-16 år. Intensjonen med Landslagsskolen er å identifisere spillere som har eierskap til egen utvikling og som har potensiale til å utvikle seg til toppspillere både på nasjonalt og internasjonalt nivå. Potensiale er i denne sammenhengen ment som spillere som har et eierskap til egen utvikling og en motivasjon som gjør de i stand til å tilegne seg og maksimere sine ferdigheter i fremtiden. Eierskap til egen utvikling blir i Landslagsskolen ment som spillere som trener mye, og på egenhånd utenom de ordinære fotballtreningene.

Spillerne må være tilstedeværende både i trening og i kamp, og leve seg inn i aktiviteten. Spillerne i Landslagsskolen må teste egne grenser. De må tørre å utfordre seg selv ved å ta steget ut av komfortsonen. Spillerne må også være nysgjerrige og reflekterte, slik at de kan utvikle sine kunnskaper og forståelse for spillet. De må være reflekterte gjennom å være spørrende til egen og andres praksis. Planverket skal være med på å legge til rette for at spillerne får erfaringer og referanser med tanke på hva som kreves for å ha muligheten til å bli en nasjonal eller internasjonal toppspiller (Landslagsskolen, 2018).

Metodikken i Landslagsskolen er bygd opp med en forståelse om at fotballspillet handler om i hvor stor grad man klarer å overvinne motstanderen i ulike spillsituasjoner. Situasjonene som oppstår i spillet er komplekse, noe som gjør at tid- og romforholdene er i konstant endring. Spilleren må til enhver tid være i stand til å se, forutse, bestemme/ombestemme, og utføre ulike handlinger underveis i kampen. Ut ifra metodikken i Landslagsskolen er det blitt utarbeidet en spillmodell som har til hensikt å gi en felles forståelse for laget med tanke på hvilken del av spillet man befinner seg i. Modellen er delt inn i tre spillfaser i angrep-, og tre spillfaser i forsvar. I tillegg består den av faser for dødball og en fase som kalles «nulltilstand», altså en fase hvor ingen av lagene har ballen, eller har kontroll på ballen.

Den første fasen i angrep, A1, kjennetegnes ved at laget har kontroll på ballen og på den måten har en mulighet til å angripe motstanderen. Fasen blir omtalt som bearbeiding, hvor hensikten er å komme seg i posisjoner til å kunne spille seg inn i neste fase. A2, er ment som lagets evne til å nå prioriterte rom. En fotballbane gir ulike muligheter til å angripe ulike rom på banen. Dette kan for eksempel være bakrom eller mellomrom. Laget skal i denne fasen forsøke å angripe de ulike rommene for å komme nærmere motstanderens sitt mål. Den siste fase i angrep, A3, er det som kjennetegner det som skjer i og rundt 16-meteren. Her handler det om lagets evne til å komme seg til scoringsmuligheter og omsette sjansene i scoring (Landslagsskolen, 2018: 39-41). Vi ser her at Landslagsskolen blir en interessant og relevant kontekst som passer inn i rammen til en taktisk, spillorientert tilnærming til fotball.

4.3 Lagspill er problemløsning

Lagspill er en skapende og uforutsigbar aktivitet. Spillernes kroppslige muligheter begrenses eller muliggjøres av motspillere og medspillere. Ronglan (2008: 71) bruker begrepet «kompetanse» når han skal forklare hva som inngår i lagspill. Kompetanse er en videre forståelse av ferdighetsbegrepet, og er ment som å «kunne» noe, «være i stand til» noe,

eller å være «kvalifisert» til noe. Begrepet tar for seg både viten, ferdigheter og handlinger som ligger til grunn for spillernes handlinger. Handlingskompetansen dreier seg derfor om evnen til å beherske et område og bevege seg på hensiktsmessige måter ut fra de komplekse krav og situasjoner som oppstår på banen. Ronglan (2008: 71) kaller derfor kompetansen til spillerne på banen for spillkompetanse, mens det som skjer utenfor banen blir omtalt som sosial kompetanse. Denne studien handler om spillernes spillkompetanse.

Ronglan (2008: 39) beskriver spillsituasjoner som problemløsningsituasjoner av to grunner. Spillerne kan opptre på ulike måter i en gitt situasjon. Spissen kan komme i møte i mellomrom, eller han kan trekke inn bak stopperne. Spillsituasjonen som oppstår gir spillerne grunnlag for å gjøre hensiktsmessige valg. Samtidig så er spillet lagt opp til at det oppstår konfrontasjoner mellom laget som er i angrep og laget som er i forsvar. Grunnet motstridende interesser som å score eller hindre mål, oppstår det hele tiden situasjoner som gjør at spillerne må forsøke å løse oppgaver til lagets fordel. Gjennom spillets idé og regler gir det deltakerne både en skapende, men også begrensende mulighet for ulike handlinger. Deltakernes bevegelsesfrihet styres innenfor spillets regler. Uavhengig av spillets rammer og regler står deltakerne ovenfor situasjoner hvor de er avhengig av å velge.

Spillkompetanse handler da om spillernes evne til problemløsning på banen, ikke bare knytt til tekniske ferdigheter som å sentre, skyte eller finte, men evnen til å forstå når det er lurt å sentre, og ikke minst hvem det er mest hensiktsmessig å sentre til. Spillkompetanse omhandler også forståelsen av hvordan en spiller kan påvirke spillet, selv om han ikke har ballen. Hvordan skal spilleren bevege seg for å skape rom for medspillerne? Hvilke rom skal spilleren true for å gi medspillerne pasningsalternativ? Hvilken spiller har jeg ansvaret for i min sone i forsvar? Spørsmålene viser kompleksiteten i fotballspillet, og lagspillet blir derfor lagets evne til en felles problemløsning som skal gi laget gode forutsetninger for å score og hindre mål.

Ifølge Bergo mfl (2003: 50) definerer de fotballferdigheten som «*hensiktsmessige handlingsvalg og handlinger for å skape og utnytte spillsituasjoner til fordel for eget lag*». Forståelsen bygges på fire ulike dimensjoner. Den individuelle dimensjonen er ment som spillerens evne til å løse oppgaver som oppstår i kampen ved hjelp av ulike delferdigheter som pasning- medtak eller ulike dribleferdigheter. I tillegg til spillerens ulike delferdigheter

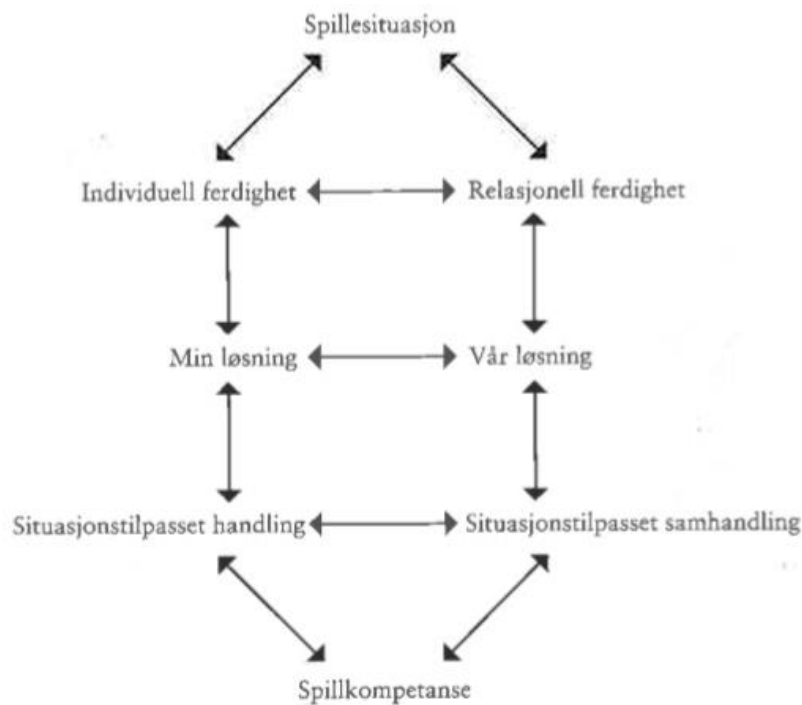
avhenger det at spilleren selv handler hensiktsmessig i forhold til den aktuelle spillsituasjonen (Bergo mfl, 2003: 94, 96).

Den relasjonelle og den strukturelle ferdighetsdimensjonen handler i større grad om individets evne til å utføre noe i sammen med andre. Det kan eksemplifiseres gjennom ett spisspar som jobber sammen ved at de utfyller hverandre med tanke på hverandres ferdigheter, og hvordan de løser ulike situasjoner sammen. Relasjonen spissene imellom kan også «styres» gjennom lagets strukturelle rammer. De kan for eksempel ha ulike oppgaver knytt til ulike deler av spillet. Eksempelvis hvor den ene er en type spiss som er bedre i oppspillsfasen, men den andre er bedre i bakrom. Gjennom lagets felles retningslinjer for hvordan de skal angripe, gir det spissene en mulighet til å jobbe sammen i forsøket på å score mål (Bergo mfl, 2003: 97, 100).

Den sisten dimensjonen i ferdighetsbegrepet er kampdimensjonen. Kampdimensjonen viser til hvordan motstanderlaget kan påvirke fotballspillet. Motstanderlaget gir både muligheter og setter noen begrensninger i forhold til hvordan man lykkes eller mislykkes som lag. Kampdimensjonen viser hvordan de ulike lagenes interesser kontinuerlig påvirker hvordan lagene fremstår på banen. Kampdimensjonen handler om lagenes motstridende interesser ved at laget som til enhver tid har ballen, har et ønske om å forsøke å score mål, mens laget som ikke har ballen, har et ønske om å hindre scoring eller ved å vinne ballen slik at de kan forsøke å score (Bergo mfl, 2003: 100).

Spillkompetansen kommer til uttrykk i løpet av kampen fordi kampen involverer både motspill og motstand. Gjennom det åpne og uforutsigbare spillet står spillerne ovenfor situasjoner som hele tiden må vurderes ut ifra hva som er mest hensiktsmessig i situasjonen. Ronglan definerer spillkompetanse som «hensiktsmessige bevegelser for å skape og utnytte spillesituasjoner til fordel for eget lag» (2008: 72), og knytter begrepet direkte opp mot konkrete spillsituasjoner. Begrepet består av delkomponenter som psykiske, fysiske, tekniske og taktiske ferdigheter som sammen utgjør begrepet spillkompetanse. Spillkompetanse i fotball handler om en evne til å skape og utnytte situasjoner til fordel for eget lag. Utviklingen av denne kompetansen handler om spillernes evne til å oppfatte og forstå situasjonen, og deres evne til å handle og samhandle hensiktsmessig med utgangspunkt i de mulighetene som er de ulike situasjonene (Ronglan, 2008: 74).

Kampen ligger til grunn for konfrontasjoner mellom de ulike lagene gjennom deres motstridende interesse mellom å score og hindre mål. Dette fører til en spill-motspill-dynamikk som driver spillet fremover og hvor spillerne er en stor del av dette. Spillernes bidrar til å forme ulike spillsituasjoner på bakgrunn av deres bevegelser og samhandling med resten av laget. Laget har som felles målsetting å skape gunstige situasjoner for seg selv. Bevegelse viser til både spillernes enkelthandlinger og individets samhandling med medspillerne. Den individuelle og relasjonelle dimensjonen i lagspill henger sammen i spillets gang. Spillerens bevegelsesløsning blir en del av laget bevegelsesløsning. Hvordan spillerne utnytter situasjonen kan forstås som en problemløsning som igjen viser til én bestemt løsning på en spillsituasjon. Lagspill handler om å få til noe sammen med andre, og spillernes enkelthandlinger integreres i samhandling med resten av laget. Utfallet av en spillsituasjon kan bli sett på som positiv eller negativ og avhenger av resten av lagets samtidige handlinger. Figur 1 nedenfor er ment å vise forholdet mellom spillkompetanse, spillesituasjonen og den individuelle og relasjonelle ferdighetsdimensjonen. Ut fra dette ble det en helhetlig forståelse løsning av spillsituasjonen hvor spillerens løsning relateres og blir en del av lagets løsning av situasjonen. Ronglan snakker her om «min løsning» og «vår løsning». Spillerens situasjonstilpassede handling blir på den måten koblet sammen med lagets situasjonstilpassede samhandling (Ronglan, 2008: 72, 74).



Figur 1.-: forholdet mellom spillkompetanse, spillesituasjon og individuelle/relasjonelle ferdigheter (etter Ronglan, 2008: 74).

Et eksempel som kan belyse en spillesituasjon ut ifra individuelle og relasjonelle ferdigheter. Spillerens gjennombruddspasning til en kantspiller som går i bakrom. I denne situasjonen så stilles det krav til ballførerens evne å oppfatte ledig rom og hvilke spiller som er aktuell for å bli spilt fri i det ledige rommet. Så stiller det krav til spillerens tekniske utførelse av pasningen. Den kan ikke være for hard for da går det ut av spill, men den kan heller ikke være for løs, for da kan en motstander bryte pasningen. I tillegg til ballførers evne til å oppfatte situasjonen og tekniske repertoar, avhenger situasjonen også av ballmottaker som også må se muligheten for å bevege seg inn i bakrom. Denne bevegelsen må times slik at når ballfører skal slå gjennombruddspasningen, så har han allerede observert en bevegelse inn i bakrom og kan dermed forsøke å slå en gjennombruddspasning. Spillernes individuelle handlinger er ikke gode så lenge de ikke er samstemte. Hvis pasningen kommer før bevegelsen er gått, så når ikke pasningen frem. Samtidig så kan løpet inn i bakrom være godt timet, og pasningen slått i rett tidspunkt, men den tekniske utførelsen er ikke god nok til at pasningen når frem. Dette viser bare hvor komplekst ulike spillesituasjoner kan være og viser hvor mange faktorer som må være på plass for å lykkes i kampsituasjoner.

Utvikling av spillkompetanse hos fotballspillere handler om å gjøre spilleren i stand til å lese spillet og forstå hva som skjer på banen, bruke tidligere erfaringer og situasjoner som grunnlag for hvordan man angriper en ny situasjon, og på den måten komme frem til «riktig» løsning, og gjennomføre handlinger med hurtige og gode ferdigheter. I tillegg til å være i stand til å lese ulike situasjoner, viser spillere med god spillkompetanse god evne til å forutse hvordan situasjoner utarter seg. På den måten er de i stand til å ta avgjørelser på bakgrunn av den informasjonen de har om spillsituasjonen, og dermed ha større forutsetninger for å gjøre «rette» valg. En spiller med god spillkompetanse bruker sin kompetanse i ulike aspekt ved spillet. Eksempelvis viser spilleren en evne til å prioritere ulike handlingsalternativ med tanke på hva som er mest hensiktsmessig i situasjonen. Spilleren er i stand til å ta vurderinger på hvem han skal spille til, og når det er best å spille ballen eller beholde ballen selv. Vurderingene spilleren tar i de ulike situasjonene på banen, viser spillerens evne til å handle ut ifra hva som er mest hensiktsmessig eller ikke og på den måten gi uttrykk for god spillkompetanse (Wein, 2004: 4, 6).

4.4 Refleksjon

Refleksjon blir forklart som en menneskelig aktivitet som er med på å ta opp igjen våre følelser og opplevelser som har oppstått i situasjonen og som vi prøver å begrunne å vurdere (Boud, Keogh og Walker, 1985: 19). Denne refleksjonsprosessen blir delt inn i tre ulike analytiske faser. Fase 1 handler om å hente fram ulike situasjoner som oppstår og forsøke å undersøke det som skjedde. Denne fasen knyttes til de bestemte situasjonene som oppstår i samspill med både omgivelser og aktører. Det er i denne fasen hvor man vender tilbake til situasjonene som har skjedd at man tilegner seg erfaringer. Den andre fasen blir personene oppfordret til å prøve å gi et bilde av hvordan følelsene var i situasjonen. Sitter de igjen med positive følelser, og hvordan kan disse følelsene være med på å være en drivkraft i refleksjonsprosessen, eller tar de opp kun de negative opplevelsene som oppsto i situasjonen, som kan gi en følelse av angst eller å mislykkes? Uavhengig i personenes positive eller negative følelser i henhold til situasjonen som oppsto er det viktig for personene å prøve å sette ord på disse følelsene. Den siste fasen inneholder kanskje det som de fleste forbinder med refleksjon, nemlig revurderingen av de opplevelsene og erfaringene som faktisk skjedde. Deler av denne fasen omhandler personenes erfaringer og muligheten til å innarbeide ulike begreper, modeller eller teorier som kan knyttes til de erfaringene som er blitt gjort.

Vurdering er også sentralt i denne fasen og er ment som muligheten til å vurdere de erfaringene som er blitt gjort opp mot det vi allerede eksisterende kunnskap, eller om erfaringene bidrar til ny kunnskap og ny innsikt i praktiske situasjoner. Denne fasen handler om å gi erfaringene en mening slik at det bidrar til mer innsiktsfull handling (Handal & Lauvås, 2000: 72, 73).

Refleksjon blir sett på som en viktig del for å øke kompetansen til yrkesutøvere i henhold til sin egen og andres yrkespraksis. På den måten så skal refleksjonen være med å gi innsikt til videre praksis. Et av målene med refleksjon rundt handlingene er å utvikle en personlig kunnskap og handling i praksis, i tillegg til å inngå i en refleksjon sammen med andre i håp om å utvikle deres kunnskap og praksis. Refleksjonen har til hensikt å ta utgangspunkt i den såkalte tause praksiskunnskapen som utgjør en del av den praktiske gjennomføringen. Målet er å gjennomføre refleksjonene i en mer språklig form, som gjør at den er tilgjengelig for andre (Handal & Lauvås, 2014: 85).

Schøn skiller mellom refleksjon i handling og refleksjon over handling. Refleksjon i handling blir i mange tilfeller sett på som en individuell og spontan handling som skjer i møtet med en situasjon som hele tiden er i forandring. Forandringene skjer på bakgrunn av personens handlinger i situasjonene. Refleksjon i handling er ofte liten grad språklig uttalt ettersom det ofte er en individuell prosess som skjer i handlingsforløpet. Samtidig kan det oppstå situasjoner hvor det vil være aktuelt å gjennomføre refleksjoner underveis i handlingen som foregår i mer språklig form og sammen med andre, eksempelvis mellom lege og sykepleier underveis i en operasjon eller trener og spiller i en fotballkamp eller spillerne seg imellom. Refleksjon over handling handler i større grad om refleksjon om handlinger som allerede er gjennomført og blir i større grad mer aktuelt i veiledningsprosesser. Her er det mulig for han eller hun som har gjennomført handlingene, å reflektere sammen med veileder. Disse refleksjonene kan omhandle handlingene som faktisk skjedde i situasjonene eller det kan reflekteres ut ifra hvordan handlingene ble gjennomført med utgangspunkt i hva og hvordan dette var planlagt på forhånd. Schøn tar i bruk begrepet *knowing in action*, som han forklarer som den automatiske tenkningen som følger vår generelle handlingskompetanse. En slik form for handlingskompetanse foregår spontant og gir en nødvendig flyt i hvordan handlingen gjennomføres. Begrepet handler om hvorvidt individet behersker ulike handlingsforløp.

En erfaren fotballspiller har kanskje opparbeidet seg en kompetanse i forhold til hvordan han opptrer i ulike situasjoner. Det er i situasjoner hvor ikke handlingskunnskapen strekker til, at refleksjon kan bli en nødvendig egenskap. Refleksjon kan være forbundet med handlinger på to ulike måter. Personen(e) kan reflektere over gjennomførte handlinger i etterkant av selve handlingsforløpet. For eksempel fotballspilleren som ser igjennom egne involveringer fra kampen for å se hva han kunne gjort bedre, og hva som var bra. En slik form for refleksjon blir betraktet som refleksjon over handling. En annen tilnærming er det som skjer underveis i selve handlingsforløpet. En slik form for refleksjon blir forstått som refleksjon i handling. Personen reflekterer da underveis i selve aktiviteten, som skal bidra til at personen kan endre forløpet med tanke på hvordan han har gjennomført noe, og hvordan han eventuelt skal gjennomføre noe i fremtiden. (Ronglan, 2008: 177-178).

5. Metode

Samfunnsvitenskapelig metode er ment å bidra til at man får et innblikk i hvordan kunnskap om verden ser ut og hvordan man bør gå frem på veien mot et bestemt mål. Det dreier seg om hvordan man skal gå frem for å få informasjon om den sosiale virkeligheten, og hva den forteller oss i samfunnsmessige forhold og prosesser. Gjennom samfunnsvitenskapelig forskning jobber man med å samle inn data, analysere og tolke den, som igjen er en sentral del av empirisk forskning. Metode er et virkemiddel for hvordan man jobber for å samle inn data som er nødvendig i forskningen. I samfunnsvitenskapen deler man metoden ofte inn i kvantitativ og kvalitativ forskning (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010: 29,31). Skillet mellom de ulike metodene vises ved at kvantitativ metode vektlegges av utbredelse og antall og har til hensikt å få svar som kan sees i den store sammenhengen. Kvalitativ metode søker etter å gå i dybden og baserer seg på få enheter og et subjekt-subjekt-forhold mellom forsker og undersøkelsesenheter, som er fotballspillere i dette arbeide. I kvalitativ metode ønsker man å oppnå en forståelse av sosiale fenomen gjennom interaksjon, observasjon og intervju med deltakerne i forskningsprosjektet. Forskningen ønsker å forstå sosiale fenomen ut ifra deltakernes verden (Thagaard, 2013: 11-19).

Studien tar utgangspunkt i en kvalitativ tilnærming og bygger på en fenomenologisk og hermeneutisk forståelse ved at man fortolker fotballspillers opplevelser for å forstå deres erfaringer og spillkompetanse. Utgangspunktet for forskeren er å beskrive omverdenen slik

den erfares av personene og oppmerksomhet rettes gjerne mot det man tar for gitt. Utgangspunktet av personenes oppfatninger om ulike fenomen, gjør det mulig å utvikle en generell forståelse av dette fenomenet (Thagaard, 2013: 40). Hermeneutikken har til hensikt å fremheve betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom utforskning av et dypere meningsinnhold enn dem som umiddelbart er innlysende, og legger vekt på at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer, er en del av. Tolkningen av tekstene blir gjerne sett på som en dialog mellom forsker og tekst, hvor forskeren skal prøve å studere den meningen teksten formidler (Thagaard, 2013: 41). Denne måten å tolke teksten på, ved å gå fram og tilbake mellom tekstens meningsinnhold, og ens egne oppfatninger, kalles for den hermeneutiske sirkel. Den viser til en stadig fram- og tilbakegang mellom forskjellige hypoteser, andre oppfatninger og materialet i undersøkelsen (Føllesdal & Walløe, 2000: 90-92).

En hermeneutisk tilnærming kan være med på å gi grunnlag for tolkninger på flere plan. Fortolkninger av første-grad er ment som forskerens fortolkninger av det som skjer, ut fra at han deltar selv. Deltakerne i feltene fortolker også sin livssituasjon på linje med forskeren, og på den måten blir forskerens tolkninger knyttet til kommunikasjonen med deltakerne. Fortolkninger av annen grad handler om å avdekke handlingers symbolske betydning. Forsker fortolker deltakernes fortolkning av sin egen situasjon. På den måten så fremstår annengrads-fortolkning som forskerens fortolkning av en allerede fortolket virkelighet. Slike tolkninger bygger på deltakernes egen forståelse, men forskeren ser de i sammenheng med teorier og begreper (Fangen, 2010, i Thagaard, 2013: 42).

5.1 Design

Et forskningsdesign er ment som en plan og en oversikt over hvordan man skal gjennomføre et forskningsprosjekt (Bukve, 2016: 11). I prosessen med å utarbeide et forskningsdesign må man vite hvordan man skal knytte de bakenforliggende interessene for forskningen og spørsmålene som stilles opp mot ideer og teori på feltet (Bukve, 2016: 184). I denne studien så har jeg valgt aksjonsforskning som metode for å samle inn empiriske data.

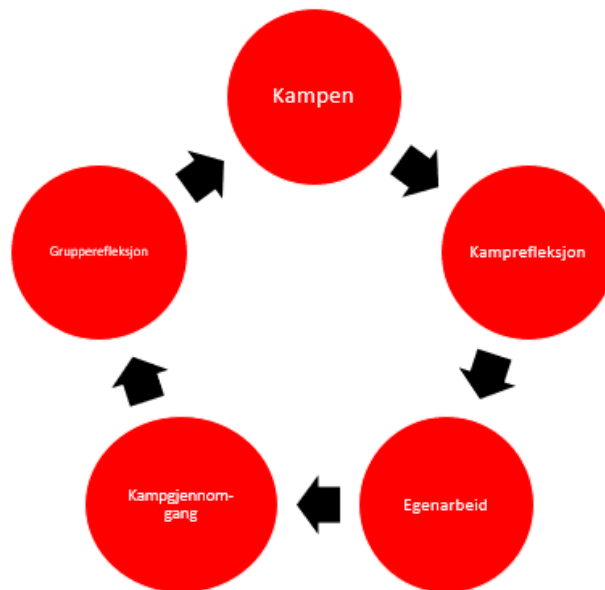
5.2 Aksjonsforskning

Aksjonsforskning er en tilnærming som har til hensikt å knytte sammen teori og praksis gjennom deltakelse og utvikling av kunnskaper eller teori rundt handlinger. Utfallet av forskningen har derfor fokus både på endring eller forbedring av praksis, samt forsterke teorien som støtter oppunder kunnskapen som utvikles eller utvikle ny teori (Coghlan & Brannick, 2005: xii). Forskningen fokuserer på forskning *i* handling og bruker en vitenskapelig tilnærming til å studere og forstå problemer, utfordringer eller muligheter sammen med deltakerne i praksisfeltet. Aksjonsforskningen foregår gjerne gjennom bevisste sykluser. Planlegging, gjennomføring, evaluering av gjennomføringen som fører til eventuell ny planlegging før nye handlinger finner sted (Coghlan & Brannick, 2005: 4). Bakgrunnen for fremveksten av aksjonsforskning som strategi for kunnskapsutvikling skyldes ønske om at vitenskapen skal bidra til å løse praktiske utfordringer og spørsmål på en mer direkte måte. Forskningen ønsker å skape en sammenheng mellom kunnskap og handling, teori og praksis. Tanken med dette er å utvikle et forhold som kan skape potensiale for en eventuell endring av praksis og på den måte generere ny kunnskapsutvikling.

Aksjonsforskning er en samarbeidende prosess i og med at personene som det blir forsket på, deltar aktivt i denne syklusen (Coghlan & Brannick, 2005: xii). Samarbeid i aksjonsforskning kan forstås som en prosess hvor deltakerne i bedriften, skolen eller idrettslaget blir oppmuntret til å vurdere og eventuelt endre ulike aspekter ved sin egen praksis (Gilbourne, 1999, gjengitt i Gilbourne & Richardson, 2005: 652). Kunsten er å tilrettelegge for samarbeid gjennom en syklus som fokuserer på evaluering, handling og refleksjon. En slik prosess vil gi deltakerne mulighet til å reflektere over egen handlingspraksis (Gilbourne & Richardson, 2005: 652). Aksjonsforskning egner seg når temaet for forskningen er handlinger som strekker seg over en periode med en gruppe, samfunn eller organisasjon, og når deltakerne i prosjektet har et ønske om å studere sin egen handling eller praksis og på den måten endre eller forbedre måten de lærer og forstår sine egne og andres handlinger på. Som en konsekvens av hvordan aksjonsforskningen egner seg i praksis, gir det muligheter for å benytte seg av syklusene for å innhente data, evaluere og analysere sammen med deltakerne, planlegge og iverksette tiltak, ny evaluering som igjen skal føre til ytterligere datainnsamling. Ønskede utfall av denne forskningstilnærmingen er ikke bare evnen til problemløsning på kort sikt, men lærdommen man tar med seg, tilsiktet eller utilsiktet i løpet av prosessen (Coghlan & Brannick, 2005: xii).

Aksjonsforskningen gjennomføres i nåtid og starter med et utgangspunkt om en forståelse av konteksten som prosjektet inngår i. I denne fasen er det relevant å stille seg spørsmålene om hvorfor akkurat dette temaet er aktuelt å forske på. Hovedfasene i aksjonsforskningen starter med å identifisere forskningsområde og hvordan gå frem når det gjelder planlegging og gjennomføring. Planleggingen tar utgangspunkt i den konteksten og det temaet som er lagt til grunn for forskningen. I denne fasen handler det om å identifisere hvem som skal ta del i forskningen og planlegge hvordan man på best mulig måte skal gjennomføre aksjonsprosessene. Deretter følger en fase hvor handlingen/ene blir gjennomført. I denne fasen gjøres det erfaringer som er utgangspunktet for evalueringen av aksjonsforskningen. Evalueringen tar utgangspunkt i de gjennomførte handlingene hvor man ser «resultatet» av handlingene opp mot de spørsmålene som var utgangspunktet for forskningen. Evalueringen ligger grunnlaget for en eventuell justering av videre aksjoner. På den måten blir det en kontinuerlig syklus hvor man alltid vil fortsette prosessen med å komme frem til korrekt handling eller korrekte svar (Coghlan & Brannick, 2005: 21-24).

Aksjonsforskningen i denne studien er bygd opp rundt sykluser i forbindelse med spillernes kamper på høstsesongen 2018. Syklusene bygger på Lewins firestegsmodell i aksjonsforskningsprosessen som inneholder stegene, planlegging, handling, observasjon og refleksjon. Disse stegene utgjør en aksjonssyklus, og aksjonsperioden består av flere slike sykluser som bygger på hverandre i løpet av perioden (McNiff, 2013: 56-57). Selve aksjonsperioden hvor forskningen pågår strekker seg fra august til november 2018. Utvalgte kamper vil være i forbindelse med Nasjonal G14-serie og lokal serie i fylket. Aksjonen deles inn i fem hovedfaser og hver syklus består av minst fire av disse fasene. Fase fem, som er grupperefleksjon blir brukt i ulike sykluser i løpet av perioden. Med utgangspunkt i de ulike fasene er det laget følgende modell som viser aksjonsforskningen:



Figur 2, Aksjonssyklusen.

Fase 1: Kampen

Kampen er første steg i aksjonssyklusen og vil alltid være utgangspunktet for de refleksjonene som skjer i etterkant. Underveis i kampen så oppstår det situasjoner hvor spillerne er direkte involvert, situasjoner som er felles for laget eller andre interessante situasjoner. Det er disse situasjonene som vi i de neste fasene i aksjonsforskningen ønsker å få tak på og få et bedre inntrykk av hvordan spillerne forstår de. Kampen er også utgangspunktet for de observasjonene forskeren gjør underveis i aksjonsperioden. I løpet av kampen gjør forskeren observasjoner som involverer både enkeltspillere og noen situasjoner som er felles for laget. Observasjonene underveis i kampen har i utgangspunktet to funksjoner. Den første handler om å få et inntrykk og bilde av hvordan spillerne fremstår i ulike situasjoner. Observasjonene kan være med på å gi forskeren bedre utgangspunkt i eventuelle tilbakemeldinger til spillerne underveis i kampen. Den andre funksjonen til observasjonene handler om etterarbeidet som skal gjøres etter kampene. Observasjonene som underveis i kampen virker interessante, det kan være situasjoner hvor spillerne er direkte involvert, eller noe som laget gjør bra blir notert ned på et skjema, gitt en tidskode og eventuelt en kort beskrivelse av hva som skjedde. På den måten kan forsker i etterkant av kampen finne frem tidskodene og se situasjonene på nytt.

Fase 2: Kamprefleksjon

I etterkant av kampene blir det gjennomført en kamprefleksjon mellom forsker og spiller hvor hensikten er å få spillernes tanker og oppsummering fra kampen. I denne fasen prøver vi å hente opp ulike situasjoner som oppsto underveis i kampen for å prøve å få inntrykk i hva som skjedde. Hva skjedde? Hvordan skjedde det, osv. Spillerne forteller om sine opplevelser fra kampen, hva som var utgangspunktet og hvordan gjennomføringen gikk. I denne fasen brukes det en standardisert intervjuguide som skal stille spillerne reflekterende spørsmål som igjen skal få de til å hente opp situasjoner fra kampen og beskrive de på en god måte. Disse situasjonene omhandler både spillerne selv, men kan også være situasjoner hvor laget gjorde noe bra.

Fase 3: Egenarbeid

I den tredje fasen i syklusen, så jobber spillerne på egenhånd med å se igjennom kampen og finne klipp som de tar med til neste fase. Spillerne noterer ned tidspunkt for de klippene de finner med en liten beskrivelse av klippet. Klippene kan være tilknyttet egne prestasjoner og involveringer i tillegg til at man kan finne klipp som omhandler lagets prestasjoner. I tillegg til spillernes egenarbeid, jobber også forskeren med å se igjennom kampen for å finne aktuelle klipp. Dette kan være ut fra de observasjonene og notatene som er blitt gjort underveis i kampene eller så er det andre ting i kampen som er interessant å ta opp. Klippene forskeren finner er ment som et supplement til de klippene spillerne selv finner. I tillegg så er forskerens klipp tiltenkt å bruke i en gruppedialog.

Fase 4: Kampgjennomgang

Når spillerne har sett igjennom kampen og funnet klipp så møtes forsker og spiller for en gjennomgang av disse klippene. Det er denne fasen av aksjonssyklusen som gir det største grunnlaget for datainnsamling, sammen med grupperefleksjon. Gjennomføringen fungerer slik at spillerne forteller om hva som skjer i de klippene de har funnet. Når de har fortalt om klippet starter da dialogen mellom forsker og spiller. Da handler det gjerne om å bryte klippet ned litt for å se på hva som skjer, hvem som gjør hva og hvorfor situasjonen blir som den blir. Det kan hende at spilleren selv er direkte involvert i klippet hvor vi da snakker om han sine opplevelser og valg i situasjoner, eller det kan være et klipp hvor laget kommer til en stor målsjanse eller scoring. Dette er ment for å få en dypere forståelse av hvordan

spilleren selv oppfatter situasjonen, og om spilleren bruker litt ulike begreper i sin beskrivelse av situasjonen. Forskeren sin rolle i denne fasen handler om å balansere mellom å være en forsker som gir spillerne tid og mulighet til å komme med sine forståelser og refleksjoner, og å være fotballtrener som skal være med på å utvikle spillernes kompetanse videre.

På bakgrunn av klippene som spillerne har valgt i kampgjennomgangen, lager spillerne utviklingsmål som blir inngangen til neste kamp. Utviklingsmålene baseres gjerne på likheter i klippene som spillerne har valgt. Her er det viktig at det er spillerne selv som lager sine utviklingsmål. Jeg som trener/forsker kan selvsagt styre de inn mot noen temaer eller faser i spillet som aktuelt for spilleren, men i hovedsak så er dette noe spillerne gjør selv. Det gjøres for at spillerne skal ha større eierskap til sine utviklingsmål å bli bevisste på hva det innebærer.

Fase 5: Grupperefleksjon

Den siste fasen i syklusen gjennomføres som en grupperefleksjon. Da møtes spillerne og forsker for å se på aktuelle problemstillinger og diskutere ulike situasjoner fra kampene. Denne grupperefleksjonen starter med at spillerne får fortelle hva de har satt seg som utviklingsmål inn mot neste kamp. Deres utviklingsmål eksemplifiseres gjerne med et videoklipp som viser hvorfor spilleren har satt seg dette som mål. Denne fasen gir også mulighet til å ta opp litt ulike begreper som har gått igjen i spillernes refleksjoner for å diskutere hva spillerne mener og hvordan de forstår de ulike begrepene. Til dette blir det utarbeidet en intervjuguide som er ment å ta opp de ulike problemstillingene som har oppstått i de tidligere intervjufasene. På den måten skapes det en felles forståelse av begrepet, noe som er viktig i fremtidige tilbakemeldinger mellom spillerne og trener-spiller. Grupperefleksjonen blir også brukt for å diskutere ulike handlingsvalg i situasjoner som oppstår underveis i kampene. Tanken med det er å få et innblikk i de ulike tankene eller likhetene spillerne har i samme situasjon. Det er ikke meningen å finne ulikheter for å skulle sammenligne spillerne, men ved at de ser ulike løsninger skal det være med på å gi de andre en forståelse for hvordan situasjoner kan løses på ulik måte.

5.3 Min rolle som aksjonsforsker

Aksjonsforskeren utgjør en viktig rolle i en slik forskning med tanke på bidraget han har for å legge til rette for endringer. Han og deltakerne i studien knyttes sammen gjennom kunnskapen som er med på utviklingen. En av de viktigste utfordringene blir da å bidra til en tydelig relasjon mellom handling og refleksjon og teori og praksis slik at deltakerne kan utnytte eventuelle begrep, modeller eller metoder som oppstår underveis i forskningen (Lund, 2010: 49).

I dette forskningsprosjektet så har jeg som forsker vært en del av kretslag for gutter 14 og hatt rollen som både forsker og som en del av trenerteamet i aksjonsperioden. Rollen som aksjonsforsker har gått med på å observere spillerne i kampsituasjoner og følge opp spillerne i etterkant gjennom ulike intervju- og aksjonssykluser. Som trener er jeg en del av teamet som er rundt laget og derfor har jeg hatt en rolle og en relasjon med spillerne som deltok i prosjektet i tillegg til resterende spillere på laget. Arbeidet som aksjonsforsker kan utføres ifølge Carr & Kemmis (1968, i Posthold, 2007: 1) innenfor en praktisk eller teknisk retning. Den praktiske retningen har som mål om å utvikle praktikernes forståelse om han eller hennes praksis, og rollen som aksjonsforsker består i større grad av å være en konsulent enn en ekstern ekspert. Den tekniske retningen velges forskningsdeltakerne ut av forskeren som fungerer som eksperter underveis i aksjonsforskningen. Forskeren har da valgt ut problemstilling på forhånd, noe som er med å definere retningen for prosessen. Den tekniske retningen kan i dette prosjektet forstås som at jeg som forsker har valgt ut problemstilling på forhånd og med bakgrunn i problemstillingen valgt ut deltakere som skal kunne være med å svare på denne problemstillingen. Den praktiske retningen sees på gjennom et ønske om å utvikle forskningsdeltakernes kompetanse om egen praksis hvor jeg er i større grad med på å fasilitere det gjennom ulike intervjusituasjoner.

5.4 Utvalg

Utvalget av deltakerne baserer seg på hvem forskeren skal få informasjon fra. I denne studien ble det benyttet en strategisk utvelgelse av deltakere. Deltakerne ble i denne studien valgt med utgangspunkt i deres egenskaper og kvalifikasjoner som gjør det mulig å innhente data fra, og som er relevant i forhold til problemstillingen som er utarbeidet og teorien som studien bygger på (Thagaard, 2013: 60).

Strategisk utvelgelse av respondenter kan beskrives som teoretisk med tanke på utvikling av ny teori eller hvordan allerede eksisterende teori er styrende for utvalget (Glaser & Strauss, 1967, gjengitt i Thagaard, 2013: 60). En slik form for utvelgelse er gjort med en tanke om at utvalget er hensiktsmessig både i forhold til teoretisk rammeverk og empiriske data. På denne måten kan de gi grunnlag for utvikling og utforskning av teoretiske perspektiver (Mason, 2002, gjengitt i Thagaard, 2013: 60).

Utvalgets størrelse er i kvalitative studier basert på utvalgets evne til å utforske problemstillingen. Sagt på en annen måte, gir utvalget av respondenter nok data til å kunne bruke i seinere analyser? Størrelsen på utvalget vurderes i forhold til de målene forskeren har for undersøkelsen. En sentral retningslinje når det gjelder utvalg av respondenter er at det ikke bør være et større antall enn at man kan gjennomføre gode analyser. Analyser av data er en omfattende og tidkrevende prosess, og med tanke på perioden forskeren har tilgjengelig så gir dette begrensinger i forhold til utvalg. I prosessen med å rekruttere respondenter til forskningen kan størrelsen på utvalget vurderes ut ifra et slags metningspunkt. Betydningen av det er at enhetene som blir studert ikke gir noe ny informasjon om det forskningsspørsmålet som blir stilt. Utvalget gir da nok forståelse og innblikk i de prosessene som blir studert. En utfordring kan selvsagt være at man som forsker på forhånd har valgt ut antall respondenter. Det kan føre til en situasjon hvor respondentene ikke nødvendigvis gir nok informasjon om det som blir forsket på, noe som kan føre til utfordringer for forskeren (Thagaard, 2013: 65).

Begrepene informanter og respondenter skilles ved at respondenter er personer som har direkte kjennskap til fenomen ved at de selv har deltatt i en hendelse, mens informanter er personer som ikke representerer gruppen som undersøkes, men som har kunnskap om gruppen eller fenomenet. Videre i denne studien blir deltakerne omtalt som respondenter eller spillere med utgangspunkt i at selv har deltatt i ulike hendelser som man ønsker å få informasjon om (Jacobsen, 2015: 178).

Respondentene og deres foresatte ble invitert til et informasjonsmøte angående prosjektet i forkant av prosjektstart. Dette ble gjort 20.06.2018. Her ble det lagt frem hvilken hensikt prosjektet hadde, og hva som var ønskelig å forske på. Tidsperioden for prosjektet ble også lagt frem, og ikke minst hvilke retningslinjer det var for informantene å bli med i prosjektet. Prosjektet inneholdt en del arbeid på egenhånd, så det var viktig at informantene var klar

over hva som kreves for å bli med i prosjektet. Spillernes navn i studien er anonymisert, og det vil bli brukt betegnelser som Spiller 1, Spiller 2, Spiller 3 videre i studien. En kort presentasjon av spillerne følger nedenfor.

Spiller 1

Kretslagsspiller for G2004 siden oppstart i 2017. Spilt fotball siden han var 6 år. Spiller til daglig i en ambisiøs klubb på Vestlandet. Deltok i alle fem kampene i Nasjonal G14 serie, i tillegg til 1 kamp i lokal serie i på Vestlandet. Totalt seks kamper i løpet av perioden som vi brukte som grunnlag for datainnsamling. Posisjon på banen er sentral midtbane eller indreløper

Spiller 2

Kretslagsspiller for G2004 siden oppstart i 2017. Spilt fotball siden han var 6 år. Spiller til daglig i en ambisiøs klubb på Vestlandet. Deltok i fire kamper i Nasjonal G14 serie, mistet 1 kamp grunnet sykdom. Spilte i tillegg 1 kamp i lokal serie i på Vestlandet. Spilte totalt 5 kamper som vi brukte som grunnlag for datainnsamling. Posisjon på banen er høyreback eller midtstopper

Spiller 3

Kretslagsspiller for G2004 siden oppstart i 2017. Spilt fotball siden han var 6 år. Spiller til daglig i en ambisiøs klubb på Vestlandet. Deltok i tre kamper i Nasjonal G14 serie. Mistet de tre første kampene grunnet skade. Spilte derfor tre kamper i lokal serie på Vestlandet. Spilte totalt seks kamper i løpet av perioden som vi brukte som grunnlag for datainnsamling. Posisjon på banen er midtstopper eller sentral midtbane.

[5.5 Datainnsamling](#)

I denne studien blir det brukt ulike måter å innhente data på. Hovedformen for datainnsamling skjer gjennom intervju. Intervjuene blir gjennomført individuelt og i grupper. Video blir brukt i forbindelse med opptak av kampene som spilles og i intervjusituasjonen hvor spiller og forsker ser igjennom ulike klipp fra kampene som har blitt spilt. Observasjoner og notater blir brukt i forbindelse med kampene som spilles.

Spillerne blir observert i kampsituasjonen og det er mulig for forsker å notere seg stikkord underveis med tanke på spillernes handlinger på banen. Observasjonene og notatene kan brukes som supplement i de ulike intervjusituasjonene. Thagaard (2013: 90, 91) viser til denne måten å kombinere de ulike formene for datainnsamling som passende i studier hvor formålet er å få en helhetlig forståelse av det som undersøkes.

5.5.1 Det kvalitative forskningsintervju

Det kvalitative intervjuet søker etter å forstå verden fra intervjupersonenes side. Målet for intervjuet er å få frem betydningen av folks erfaringer og avdekke hvordan deres opplevelse av verden er. Et forskningsintervju bygger på dagliglivets samtaler og er et intervju hvor det konstrueres kunnskap mellom forsker og respondenter. Intervjuet er en utveksling av synspunkter mellom to personer hvor det tas opp temaer som er interessante for dem begge (Kvale & Brinkmann, 2009: 21, 22). Målet med et dybdeintervju er å skape en relativt fri samtale som tar utgangspunkt i noen enkelte temaer som er bestemt av forskeren. Gjennom intervjuet skal informantene få reflektere over egne erfaringer og meninger knytt til temaet som er valgt, og på den måten komme med sin forståelse i forhold til temaet (Tjora, 2017: 113, 116).

I denne studien blir det brukt ulike tilnærming til de ulike intervjusituasjonene. Den første intervjusituasjonen, kamprefleksjon, gjennomføres i etterkant av kampene. I dette intervjuet blir det utarbeidet en standardisert intervjuguide med fire spørsmål som har til hensikt å få informantene til å reflektere over tidligere erfaringer. Thagaard (2013: 98) viser til fordelene med en standardisert intervjuguide ved at man kan sammenligne svarene til respondentene seg imellom, eller sammenligne svarene over en periode. Dette er et intervju på 15-20 minutter som har til hensikt å få spillerne umiddelbare refleksjoner etter kampen. Spørsmålene er åpne med bakgrunn i at informantene skal få mulighet til å komme med sine refleksjoner og tanker om kampen som er blitt spilt. I tillegg til en standardisert intervjuguide, er det også mulig for forsker i denne intervjusituasjonen å komme med oppfølgings spørsmål med bakgrunn i det informantene forteller. Det kan være oppfølgings spørsmål i henhold til ulike situasjoner som man ønsker å få en tydeligere forståelse av eller hvis noe skulle være uklart.

Intervjusituasjon 2, kampgjennomgang, ble gjennomført individuelt med de ulike respondentene. Intervjuet ble gjennomført i etterkant av respondentene sitt egenarbeid med kampen. I denne intervjusituasjonen ble det ikke utarbeidet en intervjuguide, men heller fokusert på den frie samtalen mellom spiller og forsker ut ifra klippene spillerne hadde med. Denne tilnærmingen stiller krav til forskerens evne til å stille gode oppfølgings spørsmål gjennom aktiv lytting (Kvale & Brinkmann, 2009: 151). Oppfølgings spørsmålene kunne være «Hvordan forstår du denne situasjonen her?», «Hva skjedde?», «Kan du forklare litt mer?» for å få enda tydeligere spillernes tanker og refleksjoner om de situasjonene de har med seg (Kvale & Brinkmann, 2009: 152). Respondentene sine klipp var utgangspunktet for samtalen, men forsker hadde også med klipp til denne samtalen. Klippene ble benyttet hvis forsker ønsket mer informasjon om enkelte situasjoner, eller hvis han hadde et klipp som han ønsket respondentenes tanker om.

Intervjusituasjon 3, refleksjon i gruppe, ble gjennomført med alle respondentene tilstede. Fokusgruppeintervju er en intervjuform hvor hensikten er å samle et antall respondenter for å diskutere ett eller flere temaer (Tjora, 2017: 123). Denne formen for intervju kjennetegnes ved en ikke-styrende intervjustil, men en intervjustil hvor det fokuseres på å få frem informantens synspunkter i forhold til temaet som diskuteres (Kvale & Brinkmann, 2009: 162). Fokusgruppen består av tre respondenter pluss forsker som ifølge Krueger (1994, i Jacobsen, 2015: 124) kan forstås som en mini-fokusgruppe. I denne formen for fokusgruppe består informantene gjerne av personer som har høy kompetanse på det feltet som skal diskuteres. Intervjuformen ble utarbeidet som et semistrukturert intervju som tok utgangspunkt i spillernes utviklingsmål og sentrale temaer som spillerne hadde vært innom i kampgjennomgangen, og som kanskje var felles for flere spillerne. Fokusgruppeintervju gir en mulighet til å fange flere menneskers oppfatninger på samme tid, samtidig styre interaksjonen mellom dem ut fra de forhåndsbestemte temaene som diskuteres. En fordel ved å bruke fokusgruppeintervju er at man får samlet flere personer samtidig, noe som kan føre til en ekstra trygghet for informantene ved at de er i en setting sammen med andre (Tjora, 2017: 124). Som andre kvalitative metoder, så egner fokusgruppeintervju seg godt hvis vi ønsker å utvikle ny kunnskap. Diskusjoner rundt bestemte temaer gir deltakerne mulighet til å komme med sine synspunkter og det gir mulighet for diskusjon rundt likheter eller ulikheter. Gjennom fokusgrupper så kan det være med på å starte tankeprosesser hos

de andre informantene gjennom en fortolkningsutvikling som skjer mens en informant forteller om sine erfaringer knytt til temaet. På denne måten så gir det mulighet for kunnskapsutvikling gjennom en bekreftelse på at informantene har oppfattet situasjonen på samme måte, men også når det gir informantene grunnlag for å se situasjoner på andre måter enn det de har gjort tidligere (Jacobsen, 2015: 160).

5.5.2 Observasjon

Når man bruker observasjon som en metode for å samle inn data, handler det om å samle informasjon om hva mennesker gjør i ulike situasjoner. Denne metoden handler om å observere grupper og mennesker sin(e) atferd(er). Observasjon foregår som regel i den konteksten som er av interesse for problemstilling og temaet i forskningen. Konteksten hvor observasjonene ble gjennomført i denne studien var fotballkampene som spiltes gjennom perioden. Observasjon aleine er ikke nok til å få personenes subjektive opplevelse av ulike situasjoner. Derfor så passer observasjon sammen med bruk av intervju for å få et enda bedre inntrykk av hva og hvordan personene opplever og føler i ulike situasjoner. Forsker kan gjøre notater ved spillernes atferd som kan omformes til spørsmål eller på tas opp i en intervjusituasjon med spillerne i etterkant av kampen. På den måten så kan forskeren få svar på sine observasjoner ved å intervju spillerne for å høre hva de tenker om situasjonen og hvorfor de gjorde som de gjorde (Jacobsen, 2015: 165, 166).

Observasjon som metode for å samle inn data kan gjøres på to ulike måter. Man skiller gjerne mellom åpen eller skjult observasjon. I denne studien ble det benyttet åpen observasjon. Som en del av trenerteamet til laget hvor spillerne var en del av, var det en naturlig del av kampobservasjonene å se på laget og spillerne i aksjon. Eneste forskjell fra tidligere var at forsker kunne notere ned enkelte situasjoner som oppsto underveis i kampen (Jacobsen, 2015: 166).

Forsker i studien fungerte som deltakende ved at han aktivt deltok i forskningsprosessen. Deltakende observasjon betyr at forskeren deltar i miljøet sammen med de personene som observeres (Jacobsen, 2015: 167). Et eksempel på dette kan være fotballtreneren som observerer spillernes relasjon til hverandre. Treneren er da en del av miljøet hvor observasjonene finner sted. Deltakende observasjon er aktuelt hvis man skal undersøke hva som skjer i en gruppe over tid. utfordringer knytt til å være deltakende observatør er at forskerens tilstedeværelse kan være en faktor for å påvirke resultatet. Forskeren må

balanserer mellom å ikke bli for passiv eller for aktiv underveis i observasjonene (Jacobsen, 2015: 167). Som forsker med tilknytning til feltet som det forskes på, er det med på å gi noen utfordringer og muligheter. Mulighetene knyttes til forskerens evne til en innlevelse og forståelse for det som studeres. Innlevelse er viktig for å kunne oppnå forståelse (Thagaard, 2013: 15). Ved å være oppriktig engasjert i forskningsarbeidet, gir det gode muligheter for et godt arbeid. Utfordringene knyttes til distansen til det som undersøkes. Avstand til forskningen er nødvendig for å få oversikt og på den måten nye innblikk i fenomenet som studeres (Ronglan, 2013: 39).

Bruk av feltnotater er ofte sentralt i observasjonsstudier. Notatene blir skrevet underveis i observasjonen og skal hjelpe med å bearbeide og analysere dataene som blir innsamlet. Hvordan undersøkelsessituasjonen er, kan være med på å bestemme når det er mulig å notere ned notater fra observasjonene. Som forsker kan man enten notere underveis eller i etterkant av observasjonene. Å notere underveis i observasjonene kan være problematisk hvis forskeren er deltaker i den gitte konteksten. Notater underveis kan være forstyrrende for deltakerne. Hvis man som forsker ikke har mulighet til å notere underveis, er det viktig å ta notater så fort som mulig etter at feltarbeidet er avsluttet. I tillegg til feltnotater er det også mulighet å bruke teknologiske hjelpemidler som lyd og video. Slike hjelpemidler gir en mulighet til fange ord eller handlinger som kan forsterke forskerens observasjoner og notater, eller det kan bli brukt i en intervju situasjon i etterkant av observasjonene (Thagaard, 2013: 80, 90).

5.5.3 Visuelle metoder i samfunnsforskningen

Bruk av video som hjelpemiddel for å registrere data, er relativt lite benyttet i samfunnsvitenskapene. Dette til tross for mulighetene som ligger ved å bruke video for å få mer detaljerte analyser av handling og samhandling (Heath mfl, 2010, i Tjora, 2012: 75). En av fordelene med å bruke video i datagenereringen er at man har en mulighet til å skaffe seg detaljerte gjengivelser av det som skjer i en sosial situasjon. Videomaterialet kan også være med å forsterke inntrykk fra tidligere observasjoner og gjennom intervju mellom forsker og respondenter. Ved å bruke video i forskningen, gir det mulighet for både forsker og spillere å se opptak i etterkant av handling for å kontrollere egne inntrykk, gjenoppleve fenomener som man opplevde i situasjonen eller kanskje oppdage nye fenomener som man ikke var klar over (Tjora, 2012: 76).

Bruk av video ble i denne studien brukt i forbindelse med kampene som spiltes og i kampgjennomgang med forsker og i gruppesamtalene. Ved å bruke video sammen med intervju, er det med på å utlevere flere sider hos de personene som vi studerer. Video som hjelpemiddel gir en mulighet å analysere det man ser, noe som kan være med å gjøre det lettere for respondentene å reflektere tilbake til situasjonene. I analyser av videomaterialet er det derfor viktig å tenke over hvordan videoopptakene kan bidra til å fremheve noen sider ved ulike situasjoner og nedtone andre (Thagaard, 2013: 143, 144).

5.6 Intervjuopptak

Opptak av intervju kan gjøres på ulike måter enten gjennom bruk av lydopptak, video, notater eller rett og slett bruk av hukommelse. Den vanligste formen for opptak er bruk av lyd og da gjennom en båndopptaker. Fordelen med bruk av hjelpemiddel underveis i intervjuet, er at det frigir intervjuer fra å notere hva som blir sagt underveis i intervjuet. På den måten kan intervjuer konsentrere seg mer om det som blir sagt fra informanten og på den måten skape en bedre dynamikk i intervjuet. Samtidig så kan det anbefales å notere ned stikkord eller fraser som informanten kommer med underveis i intervjuet. Slike stikkord eller fraser kan være nyttige når det er nødvendig å stille oppfølgingsspørsmål. En annen fordel ved å bruke båndopptaker, er at det gir forsker en mulighet til å høre opptakene flere ganger. På den måten kan forsker virkelig gripe fatt i det som blir sagt av informanten, og det gir forsker en bedre forutsetning for å analysere dataene og ikke minst transkribere intervjuet i etterkant (Kvale & Brinkmann, 2009: 187, 188). I denne studien benyttes lydopptak ved hjelp av båndopptaker for å innhente intervjudata. Intervjuene blir så gjort fra talespråk til skriftspråk gjennom transkribering av intervjuene.

5.7 Transkribering

Transkripsjon kan forstås som å transformere eller å skifte fra en form til en annen. Transkripsjonene blir sett på som de grunnleggende empiriske dataene som kommer som en følge av intervjuet. Kvaliteten på transkriberingen er noe som ikke blir diskutert ofte, men viser seg å være likeså viktig som selve intervjuet. Transkripsjonen kan være en utfordring nettopp fordi det stiller krav til forskerens fortolkning og evne til å omsette talespråk til skriftspråk. utfordringer knytt til transkripsjonene er at man kan miste «følelser» som kommer frem under intervjuet. Stemmeleie, kroppsspråk og ironi er vanskelig å gjengi i

skriftlig form, og det kan dermed miste noe fra intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009: 186, 187).

5.8 Analysering av dataene

Når man skal vurdere hvordan man skal analyserer dataene i prosjektet, er det viktig at man tar stilling til hvordan man ønsker å fremstille resultatene. Fremstillingen av dataene kan være med å presentere sentrale temaer som blir diskutert gjennom undersøkelsen, eller den kan ta for seg personene som har deltatt i prosjektet. I tillegg til en temasentrert eller personsentrert analyse, kan man som forsker velge å kombinere disse to analytiske tilnærmingene. I denne studien benyttes det en temasentrert tilnærming.

Utgangspunktet for det er for å løfte frem de ulike temaene som oppstår underveis i prosjektet og mellom respondentene. For å bevare et helhetlig perspektiv av uttalelsene, er det viktig at utsnittene fra datamaterialet settes inn i den sammenhengen det er en del av. Utsagn fra datamaterialet som er med på å fremheve meningsinnholdet knyttes til et kodeord som gjør at forsker i ettertid kan kategorisere kodene og på den måten finne utsnitt fra datamaterialet som representerer samme tema og som kan brukes i funndelen i oppgaven (Thagaard, 2013: 181, 182).

Analysen av materialet kan ifølge Thagaard (2013: 161) deles inn i en deskriptiv og en tolkende fase. Den deskriptive fasen er gjerne den som brukes tidlig i analysefasen, hvor forskeren jobber i hovedsak for å få en oversikt over sentrale temaer som ligger i materialet. Begrepene som blir brukt i denne delen av analysen, knyttes til deltakerne i forskningsprosessen fordi det har som utgangspunkt å fremheve det meningsinnholdet som deltakerne gir uttrykk for. Dette kalles da for det erfaringsnære.

Det erfaringsfjerne, brukes i henhold til forskerens refleksjoner over hvordan ulike mønstre i materialet kan tolkes. Teoretiske begreper som kommer fram fra datamaterialet, kan knyttes opp mot teorier og det som i utgangspunktet var målet med undersøkelsen. I tillegg så kan teoretiske begreper brukes for å fortolke mønstre i materialet. På denne måten så innebærer analysen både en sammenfatning av dataene, og en utvidelse av teksten med tanke på de refleksjonene som knyttes til dataens meningsinnhold. Analyseprosessen innebærer at forskeren må rette oppmerksomheten mot ulike nivåer at hvordan teksten kan fortolkes. Tekstmaterialet kan fortolkes på en deskriptiv måte gjennom å vise til hva

deltakerne i forskningsprosjektet sier og gjør. Samtidig kan det besvarer på en mer teoretisk måte ved at man bruker forskerens fortolkninger av utsagn og handlinger (Thagaard, 2013: 161).

6. Etiske retningslinjer

6.1 Intervju

De etiske problemstillingene i gjennomføring av intervju i er særlig grad knyttet til forskerens balansegang med tanke på hvor personlig og nærgående spørsmål han eller hun kan stille. Det er viktig at informanten føler at forskeren viser respekt ovenfor situasjonen han er i, samtidig så må man passe seg for at ikke forholdet mellom forsker og informant blir slik at informanten føler seg presset til å gi informasjon som kan føre til at informanten angres. Derfor så handler det om å vedlikeholde tillitten mellom forsker og intervjuperson gjennom prosessen. Det gjelder for eksempel at forskeren ikke skal provosere intervjupersonen sin forståelse av sin egen situasjon ved å komme med sitt eget syn på situasjonen. Et viktig etisk prinsipp under intervjuprosessen er at deltakelse i ulike forskningsprosjekter ikke skal skade personene som deltar i ettertid (Thagaard, 2013: 119, 120).

6.2 Observasjon

De etiske problemstillingene knytt til observasjon som metode for datainnsamling handler i størst grad om observasjonene skal være åpen eller skjult for de personene som observeres. I hovedsak er det en utbredt oppfatning om at forskere må tilkjenne sin identitet ovenfor personene eller gruppen som observeres. Ved å bruke observasjon som metode gjelder de samme etiske retningslinjene ovenfor deltakerne i studien når det gjelder å innhente samtykke og at deltakelse ikke skal skade personene som deltar. Samtidig er det dilemmaer knytt til grad av åpenhet rundt prosjektet. Fullstendig åpenhet kan være en utfordring med tanke på studien kan være fleksibel og på den måten hele tiden vurderes og revideres underveis i prosessen (Thagaard, 2013: 80, 91).

6.3 Video

Bruk av video stiller spesielle krav til informert samtykke fra respondentene. Bakgrunnen er at video utleverer mange sider ved personene som filmes. Utfordringene knyttes til å oppfylle kravet om anonymitet. Med utgangspunkt i anonymiseringen, setter det begrensninger på hvordan datamaterialet kan brukes (Thagaard, 2013: 154).

Videobildene i denne oppgaven har til hensikt å gjøre respondentene anonyme ved å benytte seg av bilder som er tatt fra avstand der en ikke kan identifisere ansiktene på spillerne.

7. Reliabilitet

Reliabilitet brukes for å stille spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk om at forskningen er gjennomført på en pålitelig og tillitvekkende måte. Begrepet brukes til spørsmålet om en annen forsker kommer frem til de samme resultatene hvis han bruker og gjennomfører de samme metodene. Bruken av reliabilitet innenfor kvalitativ forskning knyttes opp til forskerens argumenter for reliabiliteten ved å gjøre rede for hvordan dataene er blitt utviklet underveis i prosessen. Argumentasjonen har til hensikt å overbevise leserne om kvaliteten på forskningen og på den måten gi resultatene av forskningen er verdi (Thagaard, 2013: 201, 202). Seale (1999: 140, i Thagaard, 2013: 202) deler begrepet reliabilitet inn i ekstern- og intern reliabilitet. Ekstern reliabilitet handler om graden av repliserbarhet, altså om forskningen er mulig å gjenta av andre forskere i en annen situasjon. Intern reliabilitet er ment å forklare graden av samsvar mellom konstruksjonen av dataen mellom forskere som arbeider innenfor samme prosjekt. For å oppnå dette er det nødvendig for forskeren å være konkret og spesifikk i forhold til rapporteringen av fremgangsmåtene og hvordan han analyserer dataene. Ved å gi et detaljert innsyn i forskningsstrategi og analysemetoder, gjør det at forskningsprosessen kan vurderes trinn for trinn. En mulighet man har for å styrke studiens reliabilitet er ved å ha flere forskere i prosjektet. På den måten kan de diskutere og samarbeide for å ta beslutninger i forskningsprosessen. I tillegg er det mulig å ha en forsker utenifra som kan komme inn med et kritisk blikk på studien og stille spørsmål ved metoden som er brukt. Reliabiliteten vil da knyttes den kvaliteten som prosjektet baserer seg på og til de vurderingene av hvordan forskeren bruker og videreutvikler informasjonen på (Thagaard, 2013: 203).

8. Validitet

Validitet knyttes til tolkning av data og handler om gyldighet av de tolkningene som forskeren kommer frem til. Validiteten vurderes ut ifra forskerens blikk på om resultatene av undersøkelsen representerer det vi har forsket på (Silvermann 2011: 369-373, i Thagaard, 2013: 204). Det er i tilfeller hvor resultatene av forskningen er tiltenkt å gå utover det deskriptive at analysen representerer forskerens fortolkninger av de fenomenene som studeres. Validitetsbegrepet blir da stilt i forhold til de tolkningene som forskeren kommer frem til, er gyldige med tanke på den virkeligheten som er studert (Thagaard, 2013: 205).

Seale (1999: 38-40, i Thagaard, 2013: 205) skiller mellom intern og ekstern validitet. Intern validitet knyttes til hvordan årsakssammenhenger støttes innenfor en bestemt studie.

Ekstern validitet knyttes til hvordan forståelsen av forskningen kan utvikles og brukes i andre sammenhenger. Her brukes gjerne begrepet overførbarhet som et grunnlag for hvordan man argumenterer at de fortolkningene som er blitt gjort, også er gyldige i andre sammenhenger.

Validiteten i forskningen kan styrkes gjennom forskerens åpenhet og kritiske blikk på hva som ligger til grunn for de fortolkningene som er blitt gjort og hvordan han ser på sin egen analyseprosess.

Litteraturliste

Anderson, A., Knowles, Z., & Gilbourne, D. (2004). Reflective Practice for Sport Psychologists: Concepts, Models, Practical Implications, and Thoughts on Dissemination. *The Sport Psychologist*, 18(2), 188-203.

Bergo, A., Johansen, P.A., Larsen, Ø., Morisbak, A. (2003). *Ferdighetsutvikling i fotball – handlingsvalg og handling*. Oslo: Akilles

Boud, D., Walker, D., & Keogh, R. (1985). *Reflection: Turning Experience Into Learning*. London: Routledge.

Breed, R., & Spittle, M. (2011). *Developing game sense through tactical learning: A resource for teachers and coaches*. Cambridge University Press.

Bukve, O. (2016). *Forstå, forklare, forandre: Om design av samfunnsvitskaplege forskingsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget

Carson, F. (2008). Utilizing video to facilitate reflective practice: Developing sports coaches. *International journal of sports science & coaching*, 3(3), 381-390.

Coghlan, D., & Brannick, T. (2005). *Doing action research in your own organization*. Sage.

Drust, B. (2010). Performance analysis research: Meeting the challenge. *Journal of Sports Sciences*, 28(9), 921-922.

Føllesdal, D., Jåsund, K., Ugelvik, I., & Walløe, L. (2000). *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi* (7. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.

Gilbourne, D., & Richardson, D. (2005). A practitioner-focused approach to the provision of psychological support in soccer: Adopting action research themes and processes. *Journal of sports sciences*, 23(6), 651-658.

Giske, R. (2000). Individuelle handlingsvalg i lagballspill. En teoretisk og empirisk analyse. Norges Idrettshøgskole. Oslo

Hordvik, Mats Melvold, H. (2011). *Læring gjennom videofeedback: Et aksjonsforskningsprosjekt om hvordan anvende video for å bidra til eget lags utvikling.*

Ives, J., Straub, W., & Shelley, G. (2002). Enhancing Athletic Performance Using Digital Video in Consulting. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14(3), 237-245.

Jacobsen, D. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg. ed.). Oslo: Abstrakt.

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Ladkin, D. (2004). Action research. I Seale, C. (2007). *Qualitative research practice* (Concise paperback ed.). London: Sage.

Lauvås, P., Handal, G., & Ytreland, A. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (Rev. utg.]. ed.). Oslo: Cappelen akademisk.

Lauvås, P., & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Lund, T. (2010). Problemer med deltakerbegrepet i aksjonsforskning. I Lund, T., Postholm, M. B., & Skeie, G. (2010). *Forskeren i møte med praksis: refleksivitet, etikk og kunnskapsutvikling.* Tapir akademisk forlag.

McNiff, J. (2013). *Action research: Principles and practice* (3rd ed.). London: Routledge.

Norges Fotballforbund. (2018). *Landslagsskolen*. Hentet fra; <https://www.fotball.no/barn-og-ungdom/spillerutvikling/landslagsskolen/>

Pill, S. (2012). Teaching Game Sense in Soccer. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 83(3), 42-52.

Postholm, M. (2007). *Interaktiv aksjonsforskning: Forskere og praktikere i gjensidig bytteforhold* (pp. S. 12-33). [Oslo].

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

Ronglan, L. T. (2013). Idrætsforskerens engagement: Om hvordan man arbejder sig” ind og ud af feltet”. I: Thing, LF og LS Ottesen (red): *Metoder i idrætsforskning*, side 38-55. København: Munksgaard.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg. ed.). Bergen: Fagbokforlaget

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Turner, A., & Martinek, T. (1995). Teaching for Understanding: A Model for Improving Decision Making During Game Play. *Quest*, 47(1), 44-63.

Wein, H. (2004). *Developing game intelligence in soccer*. Reedswain Inc.

Vedlegg 1

Intervjuguide Kamprefleksjon

- **Hvordan vil du oppsummere kampen?**

- **Er det noen situasjoner fra kampen som du husker?**
 - Hvilke?
 - Hva skjedde?
 - Hvordan oppsto de?

- **Er det noen individuelle situasjoner/involveringer som du er fornøyd med?**
 - Hvilke?
 - Hva skjedde?

- **Er det noen situasjoner som laget gjorde bra som du husker?**
 - Hvilke?
 - Hva skjedde?

Vedlegg 2

Intervjuguide gruppesamtale**26.09.2018**

- **Introdusere hva som er tanken med disse gruppesamtalene**

- **Hver spiller forteller litt om deres utviklingsmål**
 - **Hvorfor har de valgt disse utviklingsmålene?**
 - **Kampen som var**
 - **Inn mot neste kamp**
 - **Viser bilder som viser utviklingsmålene til spillerne i praksis**

- **Trener/forsker tar opp temaer som er gjennomgående hos spillerne seg i mellom, og individuelt med tanke på kampene som er spilt**

- **Hvordan forstår de begrepene «ro med ball» og «tempo med ball»**
 - **Når skal vi ha ro med ball?**
 - **Når skal vi ha tempo med ball?**

- **Trener/forsker tar opp klipp fra kampene for å høre spillernes tanker om situasjonen. Gjerne klipp som viser bilder på noe av det spillerne har nevnt tidligere (ro med ball, tempo, osv).**

Vedlegg 3

Intervjuguide gruppesamtale**17.10.2018**

- **Introdusere hva som er tanken med disse gruppesamtalene**

- **Hver spiller forteller litt om deres utviklingsmål**
 - **Hvorfor har de valgt disse utviklingsmålene?**
 - **Kampen som var**
 - **Inn mot neste kamp**
 - **Viser bilder som viser utviklingsmålene til spillerne i praksis**

- **Trener/forsker tar opp temaer som er gjennomgående hos spillerne seg i mellom, og individuelt med tanke på kampene som er spilt**

- **Hvordan forstår de begrepene «Nærhet»?**
 - **Når ha nærhet?**

- **Trener/forsker tar opp klipp fra kampene for å høre spillernes tanker om situasjonen. Gjerne klipp som viser bilder på noe av det spillerne har nevnt tidligere (Nærhet, frispilling).**

Vedlegg 4

Intervjuguide gruppesamtale**07.11.2018**

- **Introdusere hva som er tanken med disse gruppesamtalene**

- **Hver spiller forteller litt om deres utviklingsmål**
 - **Hvorfor har de valgt disse utviklingsmålene?**
 - **Kampen som var**
 - **Inn mot neste kamp**
 - **Viser bilder som viser utviklingsmålene til spillerne i praksis**

- **Trener/forsker tar opp temaer som er gjennomgående hos spillerne seg i mellom, og individuelt med tanke på kampene som er spilt**

- **Hvilke faser kan vi dele angrepsspillet inn i?**
 - **Fase 1**
 - **Fase 2**
 - **Fase 3**

- **Hvordan kan du være med å påvirke de ulike fasene?**

- **Hva innebærer din rolle i de ulike fasene?**

Vedlegg 5

Intervjuguide gruppesamtale**16.11.2018**

- **Introdusere hva som er tanken med disse gruppesamtalene**

- **Hver spiller forteller litt om deres utviklingsmål**
 - **Hvorfor har de valgt disse utviklingsmålene?**
 - **Kampen som var**
 - **Inn mot neste kamp**
 - **Viser bilder som viser utviklingsmålene til spillerne i praksis**

- **Trener/forsker tar opp temaer som er gjennomgående hos spillerne seg i mellom, og individuelt med tanke på kampene som er spilt**

- **Hva kjennetegner de ulike fasene?**

- **Hva er kjennetegnet på at vi lykkes?**

- **Hvordan kan andre spilleres valg påvirke situasjonen?**

Vedlegg 6

Intervjuguide gruppesamtale**28.11.2018**

- **Tar opp ulike situasjoner som oppsto i siste kampen**
- **Viser bilder som viser utviklingsmålene til spillerne i praksis**
- **Trener/forsker tar opp temaer som er gjennomgående hos spillerne seg i mellom, og individuelt med tanke på kampene som er spilt**
- **Tilbakeblikk på kampene som er spilt**
 - **Hva husker spillerne fra kampene**
 - **Hvordan har forståelsen for spillet utviklet seg?**
- **Oppsummering av perioden**
 - **Hva sitter spillerne igjen med?**

Vedlegg 7

Vil du delta i forskningsprosjektet

Utvikling av fotballforståelse hos talentfulle fotballspillere i Sogn og Fjordane

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få et innblikk i talentfulle fotballspillere sin fotballforståelse av handlinger i kampsituasjon. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å utforske talentfulle fotballspilleres sin fotballforståelse av handlinger i kampsituasjon, og hvordan man kan utvikle deres forståelse ved hjelp av refleksjon over egne og andres handlinger og veiledning. Perioden hvor deltakerne er involvert, strekker seg fra 19. august til 1. desember 2018. Deltakelsen er bygd opp rundt kampene i nasjonal G14-serie. Kampene spilles fra og med 19. august til 17. november. Grunnen til at deltakerne må være involvert til ca. 1. desember er for å få gjennomført de siste intervjurundene i etterkant av siste kamp.

Forskningsprosjektet er en del av en masterstudie i Idrettsvitenskap ved Høgskulen på Vestlandet i Sogndal.

- Problemstillingen som skal undersøkes er: Hvordan utvikle spillkompetanse hos talentfulle fotballspillere gjennom videobaserte refleksjonsoppgaver og veiledning?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Forskningsprosjektet blir gjennomført som en del av en masterutdannelse ved Høgskulen på Vestlandet, avdeling Sogndal. Høgskulen på Vestlandet ved rettleiar Vegard Fusche Moe og masterstudent Morten Olsen er ansvarleg for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du deltek i nasjonal serie for 14-åringer i regi av NFF Sogn og Fjordane, og fordi du hører til ein toppklubb i fylket.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metodene for datainnsamling i denne studien blir gjort gjennom intervju/spillersamtaler og observasjon. Intervju blir gjort i etterkant av kampene som spilles og kan foregå enten individuelt eller i gruppe. Intervjuene blir tatt opp på diktafon og vil handle om hvordan du opplevde spillsituasjoner i kampen. Vi vil komme inn på valg i ulike situasjoner, hva som fungerte godt og hva som kunne vært gjort annerledes. Som forsker vil jeg observere kamper og treninger og jeg vil bruke observasjonene som bakgrunnsinformasjon for samtale våre. I observasjonene beskriver jeg kort interessante spillsituasjoner og gir de en tidskode.

I tillegg til intervju og observasjon, må spillerne belage seg på å gjennomføre egenarbeid i etterkant av kampene som også blir tatt opp på video. Egenarbeidet skal gjennomføres ved at spillerne ser gjennom kampene som spilles, lager egne klipp fra kampene og det er disse klippene som vi vil komme nærmere inn på i spillersamtalene. Det kan også bli aktuelt å inkludere utvalgte videoklipp som del av prosjektdata.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Personer som vil ha tilgang på personopplysninger vil være Morten Olsen, masterstudent/forsker, og Vegard Fusche Moe, veileder.
- Dataopplysninger fra intervjuet vil bli oppbevart på en båndopptaker som forsker vil ha tilgjengelig under hele perioden. Samtalene fra intervjuet vil bli transkribert og oppbevart på forskers pc som er beskyttet med brukernamn/passord. Deltakerne vil ikke bli identifiserte med navn, men vil gå under alias som for eksempel, Spiller A, Spiller B, osv.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes *30.mai.2019*. Når prosjektet er avsluttet, blir data anonymisert og lydopptak slettet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Høgskulen på Vestlandet, avdeling Sogndal* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- *Høgskulen på Vestlandet, avdeling Sogndal* ved student Morten Olsen tlf:93864549, epost: mo@sogndalfotball.no eller veileder Vegard Fusche Moe, m. 922 84 709, epost vegardfm@hvl.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Vegard Fusche Moe & Morten Olsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Utvikling av fotballforståelse av talentfulle fotballspillere i Sogn og Fjordane*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju/spillersamtaler som inkluderer videomateriale fra kamper/treninger
- å delta i observasjoner
- å gjennomføre egenarbeid i perioden august 2018 - november 2018.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. (30.mai.2019)

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

(Signert av foresatte til prosjektdeltaker, dato)

Cover letter

Jeg fremlegger med dette manuskriptet «Hvordan utvikle spillkompetanse ved bruk av videobaserte refleksjonsoppgaver?» til Jased – Journal for research in arts and sports education.

Bruk av video og refleksjon som verktøy for kompetanseutvikling er tidligere benyttet i idrettssammenheng. Forskningen har tidligere fokusert på trenernes kompetanseutvikling ved bruk av video og refleksjon, og trenernes bruk av video inn mot spillere. Det forskningen ikke sier så mye om, er hvordan man kan bruke disse verktøyene for å utvikle kompetansen til unge fotballspillere.

Studien har undersøkt hvordan bruk av video og refleksjon om spillesituasjoner kan være med å utvikle unge fotballspillers spillkompetanse. Gjennom et aksjonsprosjekt viser studien hvordan spillkompetansen utvikler seg fra det individuelle til det relasjonelle.

Studien er av særlig interesse fordi den viser hvordan man praktisk kan benytte seg av video og refleksjon for å utvikle spillkompetanse, og bør være av interesse ettersom det fremstår av tidligere forskning som et kunnskapshull knyttet til unge spillere.

Jeg håper dere vil vurdere å publisere dette manuskriptet.

Med vennlig hilsen

Morten Olsen

ARTIKKEL – Hvordan utvikle spillkompetanse ved bruk av videobaserte refleksjonsoppgaver?

Sammendrag

Denne studien har som målsetting å utvikle spillkompetanse til unge fotballspillere ved hjelp av videobaserte refleksjonsoppgaver. Studien har foregått som et aksjonsforskningsprosjekt som har strukket seg over tre måneder, høsten 2018. Tre spillere med tilknytning til toppklubb på Vestlandet og kretslaget for gutter 14 år i fylket har gjennomført et aksjonsprosjekt som inneholdt seks aksjonsykluser med utgangspunkt fra kampene i Nasjonal gutter 14-serie og lokal serie i fylket. Undertegnede har fungert som aksjonsforsker i tillegg til å ha en rolle som trener for spillerne og spillernes lag i perioden. Individuelle intervju både med og uten video er brukt som utgangspunkt for samtale med spillerne. I tillegg besto perioden av fem gruppesamtaler. Spillernes refleksjoner kan tyde på at video og refleksjon kan være med å hjelpe for spillernes spillkompetanse i henhold til handlingsvalg i spillsituasjoner. Spillernes uttalelser tyder på at de utvikler en begrepsforståelse og kan benytte seg av ulike begrep i sine refleksjoner i henhold til spillsituasjoner som oppstår.

Nøkkelord: spillkompetanse, spillsituasjoner, Landslagsskolen, refleksjon, aksjonsforskning.

Introduksjon

Fotball er et lagspill og blir kategorisert som et invasjonsspill som viser til lagenes oppgave om å invadere motstanderes område med hensikten om å score eller hindre mål. (Ronglan, 2008: 54). På bakgrunn av lagenes motstridende interesser, score og hindre mål, gir det spillet en egen dynamikk gjennom konfrontasjon mellom lagene. Denne dynamikken kan forstås som kampdimensjonen i fotball (Bergo mfl, 2003: 100). Spillerne er med på å forme ulike spillsituasjoner med bakgrunn av deres bevegelser og samhandling med resten av laget (Ronglan, 2008: 72). Kampdimensjonen blir derfor sentral når man skal jobbe med utvikling av spillernes spillkompetanse. Kampen er utgangspunktet for ulike spillsituasjoner laget og spillerne må løse. Basert på lagets egne interesser og motstanderens motstridende interesser byr kampen både på muligheter og utfordringer.

Med utspring fra «teaching games for understanding» er det utviklet en rekke andre tilnærminger til ferdighetslæring av spillet. Felles for disse tilnærmingene er fokuset som retter seg mot læring av taktisk forståelse og beslutningstaking gjennom en spillsentrert tilnærming (Breed & Spittle, 2011: 6). Målet er å utvikle spillere som er i stand til å løse spillsituasjoner gjennom å «lese» spillet og bruke erfaringer fra tidligere situasjoner som grunnlag for nye løsninger (Wein, 2004: 4). Prestasjoner i idrett blir ifølge Thomas, French & Humphries (1986: 259) forstått som kompleks kognitiv kunnskap om nåværende og tidligere situasjoner som kombineres med spillerens evne til å utføre hensiktsmessige ferdigheter. Spillerne bør derfor få læring til å jobbe med handlingsvalg og problemløsninger innenfor komplekse situasjoner (Ronglan, 2008: 131; Bergo mfl, 2003: 51).

Spillkompetanse kan defineres som «evne til å skape og utnytte spillesituasjoner til fordel for eget lag» (Ronglan, 2008: 74). Kompetansebegrepet er direkte knyttet til konkrete spillesituasjoner og kan forstås som spillernes evne til oppfattelse og forståelse av situasjoner som sammen med medspillere må samhandle hensiktsmessig ut ifra de mulighetene situasjonene åpner for. Graden av god spillkompetanse måles derfor med bakgrunn i spillesituasjoner og hvordan spillerne i ulik grad mestrer det. Spilletets åpenhet gjør at spillesituasjonene er i kontinuerlig endring. Det gjør at spillerne må handle med utgangspunkt i ballens bevegelse, i tillegg til med- og motspillernes forflytninger (Giske, 2001: 47). Spillkompetanse bygges opp av ulike delferdigheter som psykiske, fysiske, tekniske og taktiske ferdigheter (Ronglan, 2008: 72). I denne studien rettes fokuset mot det taktiske aspektet av spillkompetanse, hvor vi skal jobbe med spillernes handlingsvalg og grunnlag for handlingsvalg i ulike spillesituasjoner. Handlingsvalg i fotball inkluderer den individuelle, relasjonelle og strukturelle dimensjonen i fotballspillet. I tillegg er kampdimensjonen sentral med utgangspunkt i spillernes handlingsvalg (Bergo mfl, 2003: 69). Handlingsvalg kan forstås som spillernes valg i en gitt spillesituasjon hvor spillerne står overfor valg i ulike spillesituasjoner og blir nødt å ta valg ut ifra deres observasjoner (Giske, 2001: 46). Spillernes refleksjoner i henhold til individuelle og relasjonelle handlingsvalg ved hjelp av videobilder er det som skal forsøkes utvikles hos deltakerne.

Refleksjon er blitt et utbredt rammeverk for profesjonell læring og ser ut til å være en viktig egenskap for utvikling av faglig kompetanse. Reflekterende praksis sees på som en dialog mellom et tenkende og praktisk område hvor individet tilegner seg ferdigheter (Hall & Gray, 2016: 365). Refleksjon sees på som en viktig kompetanse for yrkesutøvere ved at de kan reflektere over sin egen og andres virksomhet. Gjennom refleksjon er målet å utvikle personlig kunnskap og handlinger, og i tillegg inngå i en felles refleksjon med kolleger som har utgangspunkt i å utvikle profesjonens kunnskap og praksis (Handal & Lauvås, 2014: 85). Studier har vist at en reflekterende tilnærming til trening kan hjelpe deltakernes forståelse for ens handlingsvalg og erfaringer og dermed øke deres forståelse i forhold til seg selv og sine handlinger (Anderson, Knowles & Gilbourne, 2004: 189, 199). En reflekterende tilnærming har som utgangspunkt å få tilgang til, gjøre greie for og lære av den tause kunnskapen som kommer frem gjennom personens handlinger. Ved å få tilgang til og ikke minst forstå den tause kunnskapen som ligger til grunn for handlingene, vil det være med på å øke sjansen for deltakernes profesjonelle og personlige utvikling (Knowles, Gilbourne, Tomlinson & Anderson, 2007: 109).

Bruk av video har lenge vært brukt som verktøy for utvikling av individuelle og kollektive prestasjoner, og brukes for å analysere og forbedre tekniske ferdigheter og lagtaktikk (McGinnis, 2000, i Ives, Straub & Shelley, 2002: 237). Video som metode for tilbakemeldinger gir en unik mulighet for deltakerne å se dem selv fra avstand og gir muligheter for refleksjoner i henhold til observasjonene som blir gjort (Fukkink, Trienekens & Kramer, 2010: 46). Observasjoner av seg selv på video kan deles inn i to underkategorier hvor den ene fokuserer på positive opplevelser, mens den andre bruker videoklippene som grunnlag for å finne noe som kan vise til endring hos personene ved at videobildene viser noe han eller hun ikke har gjort før (Dowrick, 1991, i, Ives mfl, 2002: 238).

I denne studien rettes fokuset mot det taktiske aspektet av spillkompetanse, hvor vi skal jobbe med spillernes handlingsvalg og grunnlag for handlingsvalg i ulike spillsituasjoner. Det som undersøkes er hvordan video og refleksjon kan være med på å utvikle spillkompetansen til unge fotballspillere. Forskningen har vist at refleksjon kan være positivt for utvikling av ferdigheter (Hall & Grey, 2016; Carson, 2008). Denne forskningen fokuserer i midlertidig på utviklingen av trenere i idretten, og sier ikke noe hvordan refleksjon kan brukes som verktøy for yngre fotballspillere. Video har i tillegg blitt sett på som et godt hjelpemiddel i utviklingen av ferdigheter hos idrettsutøvere (Ives mfl, 2002; Hordvik, 2011). Det forskningen ikke sier så mye om, er hvordan man kan bruke video og refleksjon som verktøy for utvikling av unge spilleres kompetanse i fotballspillet. Dette er noe jeg ønsker å undersøke i denne studien. Problemstillingen i denne studien er:

- *Hvordan utvikle spillkompetanse ved bruk av videobaserte refleksjonsoppgaver?*

Med utgangspunkt i problemstillingen, stilles det følgende forskningsspørsmål

1. Hvordan uttrykker spillerne seg om opplevde spillsituasjoner i fotball?
2. Hvordan forstår spillerne sin egen rolle individuelt og som en del av et lag?

Teori

I teoridelen presenteres en taktisk tilnærming til fotballspillet som jeg knytter i relasjon til Landslagsskolen sitt planverk for spillerutvikling. Spillkompetanse knyttes opp til spillsituasjonene som er utgangspunktet for refleksjon. Refleksjon bli benyttet som et verktøy for å utvikle spillernes spillkompetanse med utgangspunkt i en taktisk tilnærming.

Taktisk tilnærming til spillet

«Game sense», spillforståelse på norsk, er en tilnærming som kan brukes i lærings- eller veiledningskontekster. Denne tilnærmingen til læring tar utgangspunkt i utvikling av taktiske ferdigheter og beslutningstaking. Som et rammeverk, fokuserer «game sense» tilnærmingen å utvikle strategisk tenkende spillere (den Duyn, 1996: 7) eller spillere med god spillforståelse (Wein, 2004). Tilnærmingen tar utgangspunkt i *spillet* og fokuserer på utvikling av taktisk forståelse gjennom oppgaveløsning. Ferdighetsaspektet kommer som en konsekvens av forståelse for spillet og hva som kreves av spillerne i sine roller og i ulike situasjoner. Deltakerne lærer å løse spillsituasjoner og utfordringer for seg selv med bakgrunn i tidligere erfaringer fra tidligere situasjoner (Breed & Spittle, 2011: 3). Ferdighetsaspektet blir da sett på som spillernes evne til å lese spillet og respondere på best mulig måte ut ifra hvordan situasjonen ser ut og hvilke ferdigheter som kreves for å løse situasjonen (Pill, 2012: 43).

Landslagsskolen, (2018) bygger metodikken på forståelsen av at fotball er en intelligensidrett, hvor lagets oppgave er å forsøke å overvinne motstanderen i ulike *spillsituasjoner*. Fotballspillet består av komplekse *spillsituasjoner*, og er kjennetegnet med at tid og romforholdene endres konstant med bakgrunn i lagenes ulike interesser (spill-motspill). Denne spill-motspillkonteksten kan man forstå som kampdimensjonen i fotball

(Bergo mfl, 2003: 28). Kampdimensjonen er da det ferdige spillet og kjennetegnes ved at det stilles krav til spillerens evne til samhandling med sine medspillere innenfor lagets overordnede struktur og regler. Utgangspunktet for ferdighetsutvikling i fotball, bør derfor øves så helhetlig som mulig for å sikre at konteksten inneholder fotballspilletts viktigste ingredienser som en motstander som prøver å ødelegge ditt spill, medspillere som prøver å hjelpe, en retning man skal angripe og forsvare seg i. Ved å ta utgangspunkt i denne helhetlige forståelsen av fotballspillet, skal dette være med å sikre at hjernen og nervesystemet får stimuli som skal være med å utvikle spillernes evne til å løse *spillsituasjoner* gjennom en konstant finjustering og påvirkning av mentale, fysiske, tekniske og taktiske aspekter (Landslagsskolen, 2018: 26). Med utgangspunkt i denne tilnærmingen er det også utarbeidet beskrivelser for de ulike spillfasene Landslagsskolen tar utgangspunkt i. Spillfasene danner grunnlaget for en rollebeskrivelse for hver av de ulike posisjonene på banen. Gjennom fase- og rollebeskrivelsene skal det være med å hjelpe trenere og spillere med tanke på hva som kreves i de ulike fasene av spillerne i de ulike rollene (Landslagsskolen, 2018: 45).

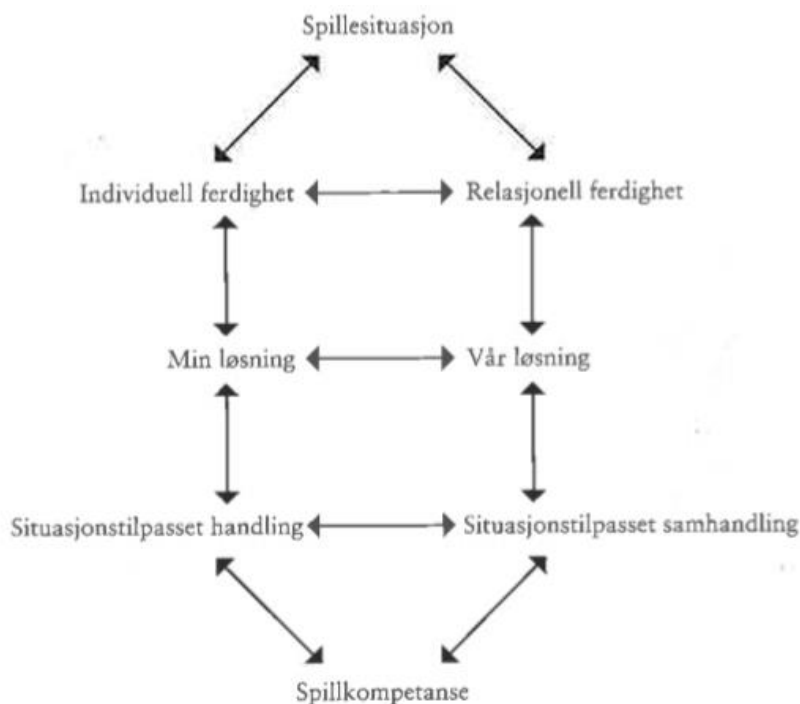
Ifølge Bergo mfl (2003: 51) blir en *spillsituasjon* definert som «en spillsekvens som kan betraktes som en enhet ut fra vår forståelse av spillet, og som i hvert enkelt tilfelle kan avgrenses ut fra funksjonelle hensyn». Gjennom ulike *spillsituasjoner* som oppstår underveis i kampen, kommer spillernes og lagets ferdigheter til uttrykk. *Spillsituasjonene* er derfor sentrale for å forstå hva fotballferdighet er. Ronglan (2008: 39) betegner *spillsituasjoner* som problemløsningssituasjoner. Bakgrunnen for dette er individets mulighet til å opptre på ulike måter på banen. Spilleren med ballen kan velge å utfordre på egenhånd mot en forsvarer eller han/hun kan velge å spille en medspiller i en bedre posisjon. Uavhengig av avgjørelsen til spilleren, blir individet utfordret på å handle hensiktsmessig ut ifra situasjonen han befinner seg i. I tillegg til individets handlingsvalg, blir også valget påvirket av medspillere som forsøker å hjelpe, og motstandere som forsøker å ødelegge. Medspillere og motspillere blir derfor en viktig faktor med tanke på spillernes handlingsvalg. *Spillsituasjonene* oppstår derfor i brytningen mellom spill og motspill, hvor hvert lag forsøker å løse *spillsituasjonene* til fordel for eget lag.

Spillkompetanse

Spillkompetanse i fotball kan ifølge Ronglan (2008: 74) forstås som evnen til å skape og utnytte *spillesituasjoner* til fordel for eget lag. Utviklingen av denne kompetansen avhenger både av spillerens evne til å oppfatte og forstå en situasjon og evnen til å handle og samhandle med andre ut ifra hvordan situasjonen ser ut. Spillkompetanse handler da om spillernes evne til problemløsning på banen, ikke bare knytt til tekniske ferdigheter som å sentre, skyte eller finte, men evnen til å forstå når det er lurt å sentre, og ikke minst hvem det er mest hensiktsmessig å sentre til. I tillegg til de tekniske utførelsene, handler også begrepet *spillkompetanse* om spillernes evne til å forstå hvordan de kan påvirke spillet selv når man ikke har ballen. Hvordan bevege seg for å gjøre seg spillbar for andre? Hvilket rom skal jeg angripe i når midtstopperen har ballen? Slike spørsmål viser til kompleksiteten knytt

til fotballspillet. Ronglan sin definisjon av spillkompetanse knytter seg derfor direkte opp mot konkrete *spillsituasjoner*.

Spillkompetansen kommer samlet til uttrykk gjennom Ronglan (2008: 74) sin figur som tar for seg nettopp forholdet mellom begrepet spillkompetanse, den individuelle og relasjonelle ferdighetsdimensjonen ut ifra en gitt spillsituasjon. Figuren kan forstås som at spillerens evne til å løse en spillsituasjon må sees ut ifra hvordan spillsituasjonen ser ut, spillerens individuelle ferdigheter, og relasjonene spilleren har med andre spillere på laget.



Figur 1.-: forholdet mellom spillkompetanse, spillesituasjon og individuelle/relasjonelle ferdigheter (etter Ronglan (2008: 74)).

Refleksjon

Refleksjon blir forklart som en menneskelig aktivitet som har til hensikt å gjenskape personers erfaringer, tenke over den og evaluere den (Boud, Keogh & Walker, 1985: 19). Handal & Lauvås (2014: 85) viser til hvordan refleksjon kan gi et innblikk i egen og andres yrkespraksis og hvordan refleksjonene er med på å gi innsikt til videre praksis gjennom utvikling av egen og andres kunnskap og handling i praksis. Ved å ta utgangspunkt i den tause praksiskunnskapen som er en del av den praktiske gjennomføringen, er målet å gjennomføre refleksjonene i en mer språklig form som gjør at den er tilgjengelig for andre.

Refleksjonsprosessen kan deles inn i tre ulike analytiske faser (Handal & Lauvås, 2000: 72). Fase 1 handler om å hente fram ulike situasjoner som oppstår og forsøke å undersøke det som skjedde og knyttes til bestemte situasjoner som oppstår i samspill med både omgivelsene og aktørene. Det er i denne fasen man vender tilbake til situasjonene som har

skjedde og tilegner seg erfaringer fra de. Fase 2 handler om at aktørene prøver å gi et bilde av hvordan følelsene var i situasjonen. Sitter de igjen med positive følelser som kan være en drivkraft videre i refleksjonsprosessen, eller fokuserer de mye på de negative opplevelsene som oppsto? Fase 3 inneholder kanskje det de fleste forbinder med refleksjon, nemlig revurderinger av de opplevelsene og erfaringene som faktisk skjedde. Deler av denne fasen omhandler personenes erfaringer og muligheter til å innarbeide ulike begreper, modeller eller teorier som kan knyttes til de erfaringene som er blitt gjort. Vurdering er også sentral i denne fasen og er ment som muligheten til å vurdere de erfaringene som er blitt gjort opp mot allerede eksisterende kunnskap, eller om de erfaringene bidrar til ny kunnskap og ny innsikt i praktiske situasjoner. Denne delen av refleksjonsprosessen handler om å gi erfaringene en mening, som igjen skal bidra til mer innsiktsfull handling (Handal & Lauvås, 2000: 72, 73).

Donald Schön beskriver handlingskunnskap som det som bringer oss gjennom hverdagen. Ut ifra personens handlingskompetanse kan han handle automatisk i situasjoner hvor handlingskompetanse strekker til. En slik form for kompetanse er nødvendig ettersom det gir nødvendig flyt i våre handlinger. Graden av handlingskunnskap avhenger av personens opparbeidete erfaringer i ulike situasjoner. En erfaren fotballspiller har kanskje opparbeidet seg en god erfaring gjennom mange år som fotballspiller. Han bruker tidligere erfaringer og sin handlingskunnskap for å løse situasjoner han befinner seg i på fotballbanen (Ronglan, 2008: 177).

I situasjoner hvor handlingskunnskapen ikke strekker til, er det behov for refleksjon. Refleksjon i forbindelse med handling kan foregå på to ulike måter. Refleksjon over handling er det som skjer i etterkant av handlingen. Personen ser tilbake på det han har gjort for å reflektere over hvordan hans handlinger bidro til utfallet av resultatet. Refleksjon i handling handler om personens refleksjoner underveis i handlingsforløpet som kan være med å bidra til endring av personens handlinger i kommende situasjoner (Ronglan, 2008: 177, 178).

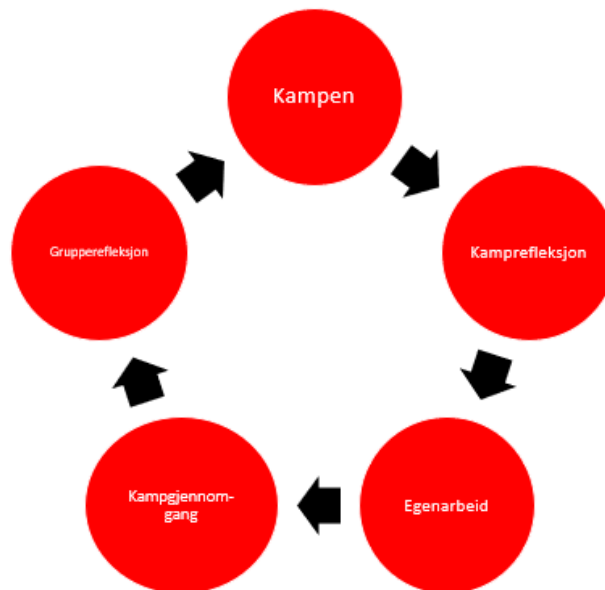
Metode

Aksjonsforskning

Aksjonsforskning har som mål å knytte sammen teori og praksis gjennom deltakelse og utvikling av kunnskaper eller teori rundt handlingene. Forskningen baserer seg på en samarbeidende og problemløsende tilnærming mellom forsker og de som blir forsket på (Coghlan & Brannich, 2005: 9). Utfallet av forskningen har derfor fokus på endring eller forbedring av praksis, samt forsterke teorien som støttes oppunder kunnskapen som utvikles, eller utvikle ny teori (Coghlan & Brannich, 2005: xii). Aksjonsforskning gjennomføres gjennom bevisste sykluser som inneholder stegene planlegging, gjennomføring, evaluering/refleksjon som tilslutt fører til en ny planlegging før nye handlinger finner sted (Coghlan & Brannich, 2005: 4).

Den totale aksjonsperioden strakk seg fra 18.08.2018-26.11.2018. I denne perioden var det lagt opp til at deltakerne i prosjektet skulle spille 5 kamper i Nasjonal Liga for 14-åringer.

Disse kampene var også utgangspunktet for mine samtaler med spillerne. Grunnet skader, sykdom på spillere og omramming av enkeltkamper, ble det også benyttet enkelte kamper i den lokale serien i fylket for 14-åringer. Dette for å få likt antall kamper på spillerne, i tillegg til å få en så jevn tidsperiode mellom kampene som mulig. Aksjonsforskningen baserer seg på arbeid i ulike sykluser som inneholder stegene, planlegging, gjennomføring, observasjon, refleksjon. Fasene ligger til grunn for videre handlinger (McNiff, 2013: 57). Totalt i perioden ble det gjennomført sytten individuelle intervjuer, kamprefleksjon. Det ble gjennomført sytten individuelle samtaler med bruk av video, kampgjennomgang, og det ble gjennomført totalt fem samtaler i grupper, grupperefleksjon.



Figur 2.- Aksjonssyklusene

Fase 1: Kampen

Kampen er alltid starten på de ulike aksjonssyklusene, og vil være utgangspunktet for videre refleksjoner og diskusjoner. Spillernes utvalgte spillsituasjoner fra kampen vil være grunnlaget for videre refleksjoner og samtaler. Kampen gir også forsker mulighet til å observere spillerne i en sosial kontekst. Observasjonsnotater kan være supplement til spillernes refleksjoner

Fase 2: Kamprefleksjon

Kamprefleksjonen gjennomføres som en individuell samtale med spillerne etter kampen. Utgangspunktet er å få spillernes refleksjoner fra kampen og spillsituasjoner de har bemerket seg.

Fase 3: Egenarbeid

Spillerne jobber på egenhånd med å finne videoklipp fra kampen. Klippene spillerne finner kan omhandle seg selv og sine egne involveringer eller det kan være noe som laget har gjort

bra og som er interessant å reflektere rundt. Klippene er utgangspunkt for kampgjennomgang med forsker.

Fase 4: Kampgjennomgang

Kampgjennomgang gjennomføres individuelt med spillerne med utgangspunkt i spillernes medbrakte klipp. Samtalen gjennomføres med at spillerne forteller om hva som skjer i klippet, hvilke tanker de har gjort seg og hvorfor de har valgt å ha med klippet. Forskeren sin oppgave i denne fasen blir å stille oppfølgingsspørsmål som på den måten skal få frem spillernes refleksjoner om klippet.

Fase 5: Grupperefleksjon

Den siste fasen i aksjonssyklusen gjennomføres som en grupperefleksjon med alle respondentene tilstede. Her gjør respondentene rede for valg av utviklingsmål og det reflekteres rundt sentrale temaer som oppsto i kampen. Sentrale temaer kunne omhandle begreper som spillerne hadde brukt i kampgjennomgang med forsker som var av interesse å ta opp i en gruppesamtale.

Aksjonsforskers rolle

I mitt forskningsprosjekt har jeg som forsker vært en del av et kretslag for gutter 14 år og hatt rollen som både forsker og trener i aksjonsperioden. Rollen som aksjonsforsker har gått med på å observere spillerne i kamp og følge spillerne opp i etterkant av kamp gjennom ulike intervjusituasjoner. Som trener har jeg vært med i teamet rundt laget som assistent og dermed hatt en rolle inn mot spillerne som deltok i prosjektet og andre spillere på laget. Arbeidet som aksjonsforsker kan utføres ifølge Carr & Kemmis (1986, i Postholm, 2007: 1) innenfor en praktisk eller teknisk retning. I den tekniske retningen velges forskningsdeltakerne ut av forskeren som fungerer som eksperter underveis i aksjonsforskningen. Her har forskeren på forhånd valgt ut problemstillingen som er med på å definere retningen for prosessen. Innenfor den praktiske retningen er målet å utvikle praktikernes forståelse om han eller hennes praksis, men nå handler rollen som aksjonsforsker i større grad av å være en konsulent enn en ekstern ekspert. I dette prosjektet kan da den tekniske retningen forstås slik at jeg som forsker har valgt ut problemstillingen på forhånd og gjennom denne problemstillingen også valgt ut forskningsdeltakere som skal kunne svare på denne problemstillingen. Den praktiske retningen i mitt forskningsprosjekt kan sees på gjennom ønske om å utvikle forskningsdeltakernes kompetanse om egen praksis hvor jeg som forsker er med å fasilitere det gjennom ulike intervjusituasjoner. Å være aksjonsforsker med tilknytning til feltet gir noen utfordringer og muligheter. Utfordringene knyttes til balansegangen mellom nærhet og distanse til de som undersøkes. Avstand er nødvendig for å få oversikt og på den måten få nye innblikk i fenomenet som studeres. Nærhet og engasjement er også viktig for å ha et godt utgangspunkt for en god forskningsprosess (Ronglan, 2013: 38).

Utvalg

Utvalget av respondenter ble gjort strategisk. Ved strategisk utvelgelse gjør forskeren seg opp noen tanker på forhånd for å finne ut av hvilken målgruppe som må delta for å få inn ønsket nødvendig data og henter respondenter med bakgrunn i det (Thagaard, 2013: 60). Utvelgelsen baserte seg også på nærhet og tilgang til respondentene med tanke på praktisk gjennomføring av studien. Informantene besto av tre personer som ble valgt ut ifra kriteriene at de er spillere på et krets lag for gutter 14 år, i tillegg til at de er tilknyttet en toppklubb på Vestlandet.

Respondentene og deres foresatte ble invitert til et informasjonsmøte angående prosjektet i forkant av prosjektstart. Dette ble gjort 20.06.2018. Her ble det lagt frem hvilken hensikt prosjektet hadde, og hva som var ønskelig å forske på. Tidsperioden for prosjektet ble også lagt frem, og ikke minst hvilke retningslinjer det var for informantene å bli med i prosjektet. Prosjektet inneholdt en del arbeid på egenhånd, så det var viktig at informantene var klar over hva som krevdes for å bli med i prosjektet. Spillernes navn i studien er anonymisert, og det vil bli brukt betegnelser som Spiller 1, Spiller 2, Spiller 3 videre i studien. En kort presentasjon av spillerne følger nedenfor.

Spiller 1

Vært en del av krets laget G2004 siden oppstart i 2017. Spilt fotball siden han var 6 år. Spiller til daglig i en ambisiøs klubb på Vestlandet. Deltok i alle fem kampene i Nasjonal G14 serie, i tillegg til 1 kamp i lokal serie i på Vestlandet. Totalt seks kamper i løpet av perioden som vi brukte som grunnlag for datainnsamling. Posisjon på banen er sentral midtbane eller indreløper

Spiller 2

Vært en del av krets laget G2004 siden oppstart i 2017. Spilt fotball siden han var 6 år. Spiller til daglig i en ambisiøs klubb på Vestlandet. Deltok i fire kamper i Nasjonal G14 serie, mistet 1 kamp grunnet sykdom. Spilte i tillegg 1 kamp i lokal serie i på Vestlandet. Spilte totalt 5 kamper som vi brukte som grunnlag for datainnsamling. Posisjon på banen er høyreback eller midtstopper

Spiller 3

Vært en del av krets laget G2004 siden oppstart i 2017. Spilt fotball siden han var 6 år. Spiller til daglig i en ambisiøs klubb på Vestlandet. Deltok i tre kamper i Nasjonal G14 serie. Mistet de tre første kampene grunnet skade. Spilte derfor tre kamper i lokal serie på Vestlandet. Spilte totalt seks kamper i løpet av perioden som vi brukte som grunnlag for datainnsamling. Posisjon på banen er midtstopper eller sentral midtbane.

Datainnsamling

Hovedkilden til datainnsamling kom gjennom intervju med spillerne i forbindelse med kampene i perioden. I tillegg til intervju, ble det også gjort observasjoner av spillerne og videoopptak fra kampene. Observasjonene og videoopptakene er ment å supplere refleksjonene og uttalelsene respondentene kommer med i intervjusituasjonene. Thagaard (2013: 91) viser til denne kombinasjonen av datainnsamling som gunstig for å få en helhetlig forståelse av fenomenene som studeres.

Intervjuene i aksjonssyklusen deles inn i tre ulike tilnærminger.

Intervjusituasjon 1, kamprefleksjon. Denne intervjusituasjonen ble gjennomført så nære etter kampslutt som mulig, og ble gjennomført individuelt med spillerne. Intervjuene i denne fasen er bygd opp som strukturerte intervju, og har til hensikt å få informantenes refleksjoner på konkrete spørsmål gjennom perioden. Thagaard (2013: 98) viser til fordelene med en strukturert tilnærming ved at man da kan sammenligne informantenes svar over en gitt periode. Det gir da forsker en mulighet til å se en eventuell utvikling i informantenes språk eller utvikling i deres beskrivelser av situasjoner.

Intervjusituasjon 2, kampgjennomgang, ble gjennomført individuelt med de ulike informantene. Intervjuet bygger på den frie samtalen mellom forsker og spillet med utgangspunkt i spillernes medbrakte klipp. Denne tilnærmingen stiller krav til forskerens evne til å stille gode oppfølgingsspørsmål gjennom aktiv lytting (Kvale & Brinkmann, 2009: 151). Oppfølgingsspørsmålene kunne være «Hvordan forstår du denne situasjonen her?», «Hva skjedde?», «Kan du forklare litt mer?» for å få enda tydeligere spillernes tanker og refleksjoner om de situasjonene de har med seg (Kvale & Brinkmann, 2009: 152).

Intervjusituasjon 3, refleksjon i gruppe ble gjennomført som et fokusgruppeintervju med alle respondentene samlet. Til denne intervjusituasjonen ble det utarbeidet en intervjuguide som hadde til hensikt å ta opp temaer som var sentrale for kampen som var spilt og som respondentene hadde gitt uttrykk for gjennom kamprefleksjon og kampgjennomgang med forsker. Ved å bruke fokusgruppe som intervjuform, gir det forsker mulighet til å plukke opp meningsutvekslingene i interaksjonene mellom respondentene (Tjora, 2012: 123).

Observasjon

Observasjon som grunnlag for datainnsamling ble brukt i forbindelse med kampene som spiltes. Min rolle som forsker var deltakende og åpen ved at jeg også var en del av trenerteamet som hadde ansvaret for laget i kampen (Jacobsen, 2015: 166). Thagaard (2013: 69) viser til denne metoden for å studere relasjoner mellom mennesker og ikke minst mennesker i kontakt med naturlige sosiale sammenhenger. Utgangspunktet for observasjonene var å notere ned interessante situasjoner som oppstår underveis i kampen, og som kunne brukes som supplement i seinere intervju.

Video

Bruk av video var et sentralt hjelpemiddel i dette prosjektet. Video ble brukt for å ta opptak av kampene som spiltes.. Bruk av video kan være med å utdype forskningen ved at man kan få en mer omfattende kunnskap om informantene i deres sosiale omgivelser (Thagaard, 2013: 143). Video gir også forsker en mulighet til å se situasjoner om igjen, studere fenomener som kanskje ikke var så synlig under selve observasjonene og ikke minst bruke det som et supplement sammen med informantenes refleksjoner og uttalelser for å få et mer komplett bilde av deres forståelse (Tjora, 2012: 76).

Stillbilder fra spillsituasjoner blir klippet ut og lagt ved i studien sammen med spillernes refleksjoner og samtalene vi har rundt disse situasjonene. Gjennom bruk av bilder sammen med spillernes refleksjoner skal det være med på å gi en dypere og fyldigere innsikt i forståelse av situasjonene.

Under ligger et eksempel på hvordan et stillbilde av en spillsituasjon vil bli brukt seinere i studien. Bildet er tatt ut ifra en tiltenkt spillsituasjon og skal være med å illustrere spillerens beskrivelse om situasjonen. Den aktuelle spilleren er markert i en rød sirkel for å vise hvilke spiller som beskrivelsene av situasjonene forstås ut ifra.



Dataanalyse

Dataanalysen i denne studien rettes inn mot temasentrerte tilnærminger som fokuserer på å gå i dybden på temaer som er representert i prosjektet. Temaene kodes og kategoriseres og blir utgangspunktet for analysene. Prosessen preges gjerne av at vi skifter mellom å utforske meningsinnholdet i empirien, og å innarbeide teoretiske begreper. Analyseprosessen preges av en induktiv og deduktiv tilnærming, hvor den induktive innebærer å jobbe fra data til begreper eller utvikle ny teori. Den deduktive prosessen knytter forbindelser mellom fenomen som prosjektet gir uttrykk for og i tilsvarende studier ved å knytte begreper fra andre teoretisk bidrag (Thagaard, 2013: 181, 187).

Dataanalysen i denne studien ble gjort ved at jeg gjennomførte transkripsjoner av alle intervjuene. Siden intervjusituasjonene tok utgangspunkt i spillsituasjoner, så ga deg meg en mulighet til å gi en tidskode for hver spillsituasjon. Det ga meg da muligheten til i ettertid å gå inn i datamaterialet å finne frem refleksjonene og dialogen mellom respondentene og forsker og i tillegg finne frem videoklippet for å gi en tydeligere og forsterkende bilde over situasjonen som det reflekteres over. Gjennom transkriberingen gir det også forsker en mulighet til å kategorisere ut ifra temaer som dukker opp. Eksempel kan være bruk av terminologi eller beskrivelser av like situasjoner.

Forskningsetikk

I denne studien knyttes det etiske retningslinjer til datainnsamling og fremstillingen av dataene. I studier hvor det er kontakt mellom forsker og forskningspersonene kan komme til å gi sensitive opplysninger til forskeren. Prosjektet var meldepliktig og ble meldt inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste og deltakerne i forskningsprosjektet er kjent med konsekvensene av deltakelse i prosjektet. Forskeren informerte deltakerne om prosessen og innhentet samtykke fra deltakerne og/eller deltakernes foresatte (Thagaard, 2013: 24, 26).

Det blir i denne studien i benyttet intervju som datainnsamling, men også observasjoner av deltakerne i praksis og videoopptak/videobilder blir benyttet. Fremstillingen av dataene skjer med bakgrunn i deltakernes forståelse og tolkninger innenfor fenomenet som beskrives. Oppgaven til forskeren blir å tolke deltakernes forståelse av fenomenet. Presentasjonene av dataene blir da en fortolkning av en allerede fortolkende virkelighet. I denne sammenheng er det viktig at forskeren er bevisst på hvordan han beskytter deltakernes integritet og anonymiserer dataene slik at det ikke er gjenkjennelig for andre. I tillegg til etiske retningslinjer innenfor fremstilling av datamaterialet, blir det i denne studien også benyttet video i datainnsamling og fremstilling. Ved bruk av video kan det være utfordrende å oppfylle kravet om anonymitet, og derfor bør spillerne være klar over hvordan dette skal brukes å forhånd. For å opprettholde kravet om anonymitet, ble det brukt videobilder som ikke identifiserer ansiktet på spillerne, og som er tatt fra distanse. Retningslinjene innenfor observasjon dreier seg mer om observasjonene skjer skjult eller om de er åpne. I denne studien så brukes åpen observasjon, hvor jeg som forsker observerer deltakerne i kamp. Observasjonene kan være en inngang til intervjusamtalene seinere i prosessen, eller observasjonene kan være sentrale i mine egne refleksjoner i løpet av perioden (Thagaard, 2013: 91, 152, 154).

Resultat

I denne delen vender jeg tilbake til problemstillingen og løfter frem sentrale elementer av spillernes oppfatninger og utvikling av spillkompetanse slik dette kommer til uttrykk i materialet. Jeg går først erfaringsnært til verks og beskriver spillernes oppfatninger av spillsituasjoner gjennom aksjonsperioden. Deretter går analysene over i en diskusjonsdel hvor jeg ser materialet i lys av modeller, teori og relevant forskning på området.

Problemstillingen i studien er hvordan utvikle spillkompetanse ved bruk av videobaserte refleksjonsoppgaver. Med utgangspunkt i hovedproblemstillingen, stilles det to forsknings spørsmål som tas opp i diskusjonen. Hvordan uttrykker spillerne seg om opplevde spillsituasjoner i fotball? Hvordan forstår spillerne sin egen rolle individuelt og som en del av et lag?

Spillsituasjoner

Spillsituasjonene som oppstår i kampene, åpner opp for studiens refleksjoner om spillkompetanse. Nedenfor går jeg gjennom spillernes oppfatninger om bestemte spillsituasjoner tidlig og sent i aksjonsperioden for å undersøke hvordan de uttrykker seg om spillsituasjoner og hvordan uttrykkene endrer seg underveis. Derfor handler resultatdelen om å utvikle spillernes spillkompetanse ved bruk av videobaserte refleksjonsoppgaver. Spillkompetanse tar utgangspunkt i spillernes evne til å skape og utnytte spillsituasjoner til fordel for eget lag (Ronglan, 2008: 74). Utgangspunktet for studien ble derfor å få frem spillernes refleksjoner om individuelle handlingsvalg i spillsituasjoner. Spillernes spillsituasjoner blir derfor sentrale i resultat- og diskusjonsdelen. Situasjonene som blir diskutert tar utgangspunkt i spillsituasjonene som spillerne har valgt ut i etterkant av kampene og som ble utgangspunkt for dialogen i kamprefleksjonen og i gruppesamtalene.

Spiller 1 – å slå eller gå

En av spillsituasjonene som var utgangspunktet for spilleren gjennom store deler av perioden kom allerede i første kamp i aksjonsperioden. Bildet nedenfor illustrerer hvordan situasjonen var. Spiller 1 er ballfører og er uthevet i rød sirkel.



I den første samtalen med forsker under kampgjennomgangen, del 4 av første aksjonssyklus, sier spiller 1:

«Her har jeg møtt nede i banen, vender opp også velger jeg å slå inn i bakrom, men her så burde jeg gått mye lenger med ballen og ikke bare slå med en gang».

Spilleren beskriver her situasjonen slik som han oppfatter den i etterkant, og viser selv til andre valgmuligheter i situasjonen. Spilleren uttrykker seg slik i forhold til handlingsvalget sitt:

«Jeg ser nå at det er mye rom foran meg, så jeg burde kanskje tatt den med videre og utfordret forsvaret». [Spiller 1]

Med utgangspunkt i spillerens refleksjoner velger han følgende utviklingsmål: «Å vise meg i mellomrommet og vende opp for å utfordre forsvarslinjen også velge om jeg skal slå eller utfordre selv».

Denne situasjonen, om ballfører skal slå eller gå videre selv, blir sentral å utforske for resten av aksjonsperioden for spiller 1. I de gjenstående kampene oppstår det tilsvarende situasjoner som er utgangspunkt for refleksjon og diskusjon mellom spiller og forsker.

I en gruppesamtale gjennomført to måneder etter første kamp ser vi gjennom en spillsituasjon som en av de andre spillerne har tatt med seg. Spillsituasjonen kan sammenlignes med hva spiller 1 tok opp i den første kampen. I gruppesamtalen sier spiller 1 følgende om situasjonen: *«Det der var nesten samme klippet som jeg hadde i første kampen, også da kommer det an på bevegelsene fremme om du skal slå den, også er det mye rom mellom backen og stopperen, men ballfører kan bestemme om han skal slå i rom eller gå»*

Spilleren trekker også sammenligninger mellom likheter og ulikheter i situasjonene.

«Som du ser så er det mye større avstand mellom stopperne og backen enn i den første kampen. De hadde i tillegg mye bedre linje i forsvaret deres. Også her så starter spissen bevegelsen før ballfører slår, mens i mitt tilfelle så står både spissen og kanten i ro og venter til jeg skal slå ballen». [Spiller 1]

I etterkant av kamp 4 i aksjonsperioden, i kampgjennomgang med forsker tar spilleren for seg en tilsvarende situasjon som i kamp 1. Spiller 1 beskriver situasjonen slik:

«Her så får jeg ballen i mellomrom, jeg får vendt rundt, også ser jeg at venstrebacken er på vei også går venstrekanten på løp. Så jeg spiller venstrekanten i bakrom imellom stopperen og backen».

Spilleren forklarer her bakgrunnen for handlingsvalget med utgangspunkt i en helhetlig forståelse og viser blant annet til medspillerne sine løp og avstandene i motstandernes forsvarspill som forutsetninger for handlingsvalget.

Han forklarer selv grunnlaget for valget i gruppesamtalen etter kampen. *«Jeg slår ballen på grunn av at venstrekanten er på løp, også var det mye rom mellom stopper og backen, i tillegg så er det liten mulighet for offside siden stopperen er så langt bak».*

Som uttalelsene til spilleren viser, så tyder det på at han har er i stand til å gjenkjenne situasjoner han selv har vært i, å dra sammenligninger mellom situasjonene med utgangspunkt i sine egne erfaringer. Spilleren er i stand til å identifisere forskjeller og

likheter mellom situasjonene, og viser samtidig til en utvidet forståelse for hvilke faktorer som er med å påvirke handlingsvalget. I spillerens refleksjoner så tyder det på en utvikling fra det individuelle, til en mer relasjonell og helhetlig forståelse om hvordan medspillere- og motspilleres handlinger kan påvirke egne handlingsvalg. Spilleren uttrykker seg også mere omfattende som kan også tyde på en utvikling i bruk av terminologi, og hvordan forståelsen av begreper er med i spillerens refleksjoner.

Spiller 2 – bevegelse for å skape rom

Utgangspunktet for refleksjonene og samtalene med spiller 2 kommer i etterkant av kamp 2 i aksjonsperioden hvor spilleren tar for seg en situasjon som ble sentral for han gjennom hele perioden. Bildet viser situasjonen som er utgangspunktet for diskusjonene og refleksjonene til spilleren.



I kampgjennomgangen med forsker, del 4 i andre aksjonssyklus, sier spiller 2:

«Ballen spilles inn sentralt som spiller opp på kanten, så da begynner jeg bevegelsen min. Løpet mitt er med på å skape rom for ballfører. Her så prøver han å spille meg, men det går ikke akkurat her, men du ser han har andre muligheter som for eksempel å spille inn sentralt før ballen spilles til meg».

Uttalelsene til spilleren viser en forståelse for hvordan han kan påvirke spillet selv uten å være ballfører. Spiller 2 setter seg følgende mål etter kampen. «Bevegelse for å skape rom», og beskriver det på følgende måte i en gruppesamtale i etterkant av kampen: *«Bevegelse for å skape rom, var at jeg så at bevegelsen min hadde, eller den skapte ikke bare rom for meg, men for ballfører og de andre».*

I kamp 4 i aksjonsperioden under kampgjennomgangen med forsker beskriver spiller 2 en tilsvarende situasjon som i kamp 2. Spiller 2 beskriver den slik:

«Som du ser så har vi en mulighet til å få en to mot en situasjon der han bare kan slippe meg igjennom også kan jeg komme til innlegg». «Den her situasjonen er jo litt lik som den i kamp 2, det med bevegelse for å skape rom».

Spilleren viser hvordan bevegelsen sammen med medspiller er med på å skape en overtallssituasjon. Spillerens uttalelser er også ekstra interessant fordi spilleren viser evne til å bruke tidligere erfaringer som grunnlag for handling. Uttalelsene tyder på at han klarer å se likhetene mellom spillsituasjoner fra ulike kamper.

I etterkant av siste kamp i aksjonsperioden, har spilleren valgt ut en spillsituasjon som han beskriver i kampgjennomgangen med forsker. Spiller 2 beskriver situasjonen slik:

«Her har vi hatt en spillvending hvor vi tilslutt får sentralmidtbane på ball. Så når jeg ser at han vender opp, så starter jeg inn bak. I denne sekvensen så lykkes vi også fordi du ser at spissen møter, og da blir venstrebacken med, så når jeg løper inn bak, så blir det motsatte bevegelse, at når spissen møter, så lager han rom for meg».

Uttalelsene tyder på at spilleren bruker sin forståelse for hvordan bevegelse er med på å skape rom, ved at han utnytter medspillers bevegelse som åpner opp rom for han selv. Spilleren reflekterer over sin egen forståelse for spillet, og hvordan hans handlingsvalg kan være med å påvirke spillet i gruppesamtalen etter siste kamp:

«Sånn som den der bevegelse for å skape rom, at jeg ser kanskje det nå at uansett hvor ballen er på banen, så har det jeg gjør noe å si for hvordan situasjoner blir etterpå og sånt»

«Nå så ser jeg også hvor mye en bevegelse kan utløse og hvor mye det hjelper den som har ballen at det er bevegelse fordi det er ganske vanskelig å være ballfører når man ikke har noen valg.

Spilleren viser i sine refleksjoner at han ser likheter mellom spillsituasjoner fra ulike kamper. Refleksjonene tyder på at han er i stand til å utnytte seg av sin forståelse i spillsituasjonene. Han viser blant også en utvikling fra å være den som skaper rom for andre med sin bevegelse, til å utnytte seg av medspillers bevegelse for å få rom selv. Spillerens uttalelser kan forstås som en utvikling av relasjonelle ferdigheter.

Spiller 3 – når ta på press?

Utgangspunktet for denne spillerens refleksjoner og spillsituasjoner kommer i etterkant av kamp 4 i aksjonsperioden. Spillsituasjonen som blir utgangspunktet for den gjenværende perioden er illustrert i bildet under.



Situasjonen viser laget i en igangsettingsfase i angrep. Ballfører, spiller 3, velger å ta med seg ballen fremover i forsøk på å spille fri medspillere høyere i banen. Situasjonen ender med et balltap høyere i banen. I kampgjennomgangen med forsker, del 4 i fjerde aksjonssyklus, sier spiller 3 følgende:

«I denne situasjonen så er vi veldig i undertall tror jeg, så hadde kanskje vært lurt å liksom fått vendt den siden da hadde vi vært mest sannsynlig i overtall på den andre siden, siden vi er i undertall her».

Situasjonen i andre omgang beskriver han slik:

«Sånn som den situasjonen i første omgang, så føler jeg kanskje at vi har bedre forutsetninger for å komme frem her enn i første omgang. Vi er kanskje litt kjappere i andre omgang, og i første omgang så var de kanskje bedre organisert for å vinne ballen enn i andre omgang»

Spilleren reflekterer her over forskjellene i situasjonene, og hvordan de er med på å danne forutsetningene for om handlingsvalget er hensiktsmessig eller ikke. Med bakgrunn i disse situasjonene, velger spilleren seg følgende utviklingsmål etter kampen: «Når jeg har ballen i beina, bør jeg sentre rundt igjen eller ta med ballen»? Spilleren legger frem grunnlaget for valg av utviklingsmål med bakgrunn i de to spillsituasjonene i gruppesamtalen som kommer i etterkant av kampen:

«I førsteomgangen i denne kampen i hvert fall så tok jeg liksom med ballen med frem liksom veldig ofte, så noen ganger var det ikke lurt kanskje der vi var litt sånn, hadde ikke fått de i nok ubalanse, så da var det stor sjanse for at vi mistet ballen, og da må jeg liksom passe på at av og til er det ikke vits, så da spiller vi rundt igjen, så heller prøve på andre siden»

I kamp 5 av aksjonsperioden befinner spilleren seg i tilsvarende situasjon som i kamp 4. Spiller 3 beskriver situasjonen på følgende måte:

«Her så har vi vunnet ballen også spiller vi litt rundt i backfireren, og venter til muligheten kommer. Muligheten kommer etter at vi har skapt ubalanse hos motstanderen, for du ser på den første situasjonen så ønsker jeg ikke å ta med ballen oppover selv fordi jeg føler det er litt stor risiko siden alle leddene deres er foran meg, men du ser etter vi har spilt litt rundt at angrepstrioen deres er splittet litt opp i forhold til i sted når de lå tettere, og da er situasjonen slik at jeg kan ta med ballen frem. I tillegg til motstanderens ubalanse så ser du at vi har god struktur i angrepet med at spillerne er i gode posisjoner til å kunne få ballen. Backen er høy, indreløper og spiss er i mellomrommet, andre spissen er på løp og ankeret er nede slik at jeg kan vende hvis det er nødvendig»

Spillerens uttalelser viser evne til å begrunne handlingsvalget med utgangspunkt i hvordan han oppfatter situasjonen, og viser til motstanders struktur, og eget lags posisjoner som grunnlag for handlingsvalg. Han benytter seg også av fotballterminologi som grunnlag for sine handlingsvalg i situasjonen. Som man kan lese ut av spillerens refleksjoner så viser han til timing som en forutsetning for sitt eget handlingsvalg. Timingen kommer som en konsekvens av at laget har bearbeidet og fått motstanderlaget i ubalanse. I tillegg så får egne spillere tid til å komme i rett posisjon slik at angrepet er mulig å gjennomføre. Spillerens

refleksjoner fra spillersituasjonene tyder på at han er i stand til å velge hensiktsmessig med bakgrunn i hvordan situasjonene ser ut.

Diskusjon

Jeg velger å dele inn diskusjonsdelen i tre ulike underkategorier. I første del så retter jeg fokuset mot spillernes bruk av fotballterminologi. Hvordan bruker de uttrykk i sine beskrivelser av situasjonene, og er det en endring i bruken av ulike uttrykk gjennom perioden? I andre del så ønsker jeg å rette fokuset mot konkrete spillersituasjoner fra kampene som har vært sentrale for spillerne gjennom perioden. Spillersituasjonene som blir tatt opp har gjerne vært sentrale igjennom perioden, og er ment å vise en utvikling i spillernes forståelse av spillersituasjonene. Målet her er å se spillerne som individ som en del av en helhet og hvordan andre faktorer som med- og motspillere er med å påvirke egne handlingsvalg. Til slutt så rettes fokuset inn mot selve aksjonsperioden. Her blir det rom for egne refleksjoner i henhold til gjennomføring av aksjonsforskningen.

Fotballterminologi

Terminologi er en betegnelse på et ordforråd, uttrykk og termer som er spesifikke for et bestemt fagområde og har til hensikt å lette kommunikasjon mellom personer som jobber innenfor samme fagfelt (Wikipedia, 2018). Fotballens terminologi er med på å gi et språk og et ordforråd som er felles, og som skal hjelpe spillerne og trenerne i en felles forståelse av spillet. Begrepene innenfor fotballspillet kan knyttes til ulike områder på banen, som bakrom og mellomrom eller det kan knyttes til en forståelse for hvordan man skal angripe gjennom å skape gjennombrudd ved bevegelse eller bredde. Begrepene kan være med på å danne grunnlaget for ulike spillmodeller som spilleprinsippmodellen (Bergo mfl, 2003: 56), eller Landslagsskolen (2018) sitt planverk for spiller- og trenerutvikling. Felles for modellene er å gi et delt språk og en felles forståelse mellom trenere og spillere.

Spillerne i studien viser allerede fra starten av aksjonsprosjektet at de evner å bruke ulike fotballterminologi i deres refleksjoner og beskrivelser av situasjonene. Begrepsbruken ser man igjen i spillernes refleksjoner i etterkant av kampene.

«...der har jeg bra ro, at jeg ikke stresser eller noe med ballen». [Spiller 3]

«Her så tar jeg med ballen fremover og spiller til kantspilleren, men hvis du tar tilbake der som jeg åpnet opp....». [Spiller 2]

«Her slår jeg i bakrom på spissen, også får vi en corner». [Spiller 1]

Som man ser i uttalelsene og refleksjonene til spillerne så er de i stand til å bruke ulike begreper i deres refleksjoner veldig tidlig i aksjonsperioden. De bruker blant annet romforståelsen når de beskriver hvilket rom de angriper i, og bruker blant annet begreper fra Landslagsskolen som «ro med ball» og «åpne opp i touch». Spillernes bruk av terminologien er med på å gi en forståelse for hvordan situasjonen er og ved bruk av begrepene er de med på å gi et bilde på hvordan situasjonen ser ut eller forespeilet seg.

Det som er interessant å stille spørsmål om er hvorvidt bruken av de ulike begrepene utvikler seg med tanke på at de bruker begrepene bevisst som grunnlag for sine handlingsvalg

Senere i aksjonsperioden beskriver spillerne situasjonene slik:

«Her så hadde vi ikke fått de i nok ubalanse, så da var det stor sjanse for at vi mistet ballen, og da må jeg liksom passe på at av og til er det ikke vits å ta med ballen fremover, så da spiller vi rundt igjen, så heller prøve på andre siden».[Spiller 3]

«Hvis du ser på situasjonen nå så ser du jo at han bare kan spille til meg og da blir jo det en to mot en situasjon som gjør at vi kan komme til innlegg. Du ser bevegelsen min er med på å skape rom». [Spiller 2]

Spillernes utvikling i egne beskrivelser tyder på at de ser på sin egen løsning (min løsning) som en del av de relasjonelle og strukturelle ferdighetene (vår løsning) som laget er avhengig av for å løse spillsituasjonene. Som spiller 3 sier, så *«hadde vi ikke fått de i nok ubalanse»*, og med bakgrunn i mangel på ubalanse hos motstanderen ser han ikke på valget som hensiktsmessig, og blir dermed nødt til å handle på en annen måte. Spillerens begrunnelse kan være med å vise spillerens forståelse for hvilke forutsetninger laget må skape for å gi seg selv muligheten til å angrip i. Dette er noe som er sentralt i forståelsen av fotball som invasjonsspill (Ronglan, 2008: 54). Spillernes uttalelser kan dermed tolkes slik at begrepsbruken som fotballspillet inneholder er med på å bevisstgjøre spillerne i henhold til egne refleksjoner og kan brukes som forutsetninger for å foreta handlingsvalg i kampsituasjonene.

Som man ser av uttalelsene, så vet spillerne å benytte seg av fotballterminologi i sine beskrivelser av spillsituasjonene. Utviklingen viser dermed at beskrivelsene og terminologien brukes i en helhetlig kontekst. Fra å beskrive sine egne handlinger som «slår pasning i bakrom», til å bruke begrep som «må skape ubalanse», «være med å skape overtall», viser hvordan spillerne har gått fra en individuell beskrivelse til en relasjonell og helhetlig beskrivelse. Det er grunn til å tro at spillernes forståelse av situasjonen kommer som en konsekvens av refleksjoner over handling og som gjør de i stand til å endre sine beslutninger gjennom refleksjon i handling. Denne vekslingen mellom refleksjon over og i handling kan sees i sammenheng med Schön sin forståelse om hvordan refleksjon kan knyttes til gjennomføring av handlinger (Ronglan, 2008: 177).

Fra det individuelle til det relasjonelle

Spillsituasjoner er det som er med på å legge utgangspunktet for spillernes handlingsvalg i kampsituasjoner. Spillsituasjoner defineres som *«en spillsekvens som kan betraktes som en enhet ut fra vår forståelse av spillet, og som i hvert enkelt tilfelle kan avgrenses ut fra funksjonelle hensyn»* (Bergo mfl, 2003: 64). Spillkompetanse kommer til uttrykk gjennom spillernes individuelle handlinger og handlingsvalg i tråd med medspillernes bevegelser, og utviklingen av spillkompetanse skjer gjennom en felles oppfatning og forståelse av

situasjonen og spillernes evne til å handle og samhandle hensiktsmessig med hverandre (Ronglan, 2008: 74).

Spillerne i prosjektet hadde i oppgave å finne klipp fra ulike spillsituasjoner og reflektere rundt disse i kampgjennomgang med forsker og i gruppesamtale med de andre spillerne. Utgangspunktet for spillsituasjonene var spillernes handlingsvalg i spillsituasjon. I starten av aksjonsperioden beskriver spillerne utvalgte spillsituasjoner slik:

«Her har jeg møtt nede i banen, vender opp også velger jeg å slå inn i bakrom». [Spiller 1]

Som beskrivelsen viser, så er det en enkel beskrivelse som synliggjør spillerens beskrivelser av handlingene. Spillerens beskrivelser kan forstås som spillerens individuelle løsning av situasjonen (Ronglan, 2008: 74). Seinere i perioden oppstår en tilsvarende situasjon som spiller 1 beskriver på følgende måte:

«Her så får jeg ballen i mellomrom, jeg får vendt rundt, også ser jeg at venstrebacken er på vei også går venstrekanten på løp. Så jeg spiller jeg venstrekanten i bakrom imellom stopperen og backen. Jeg slår ballen på grunn av at venstrekanten er på løp, også var det mye rom mellom stopper og backen, i tillegg så er det liten mulighet for offside siden stopperen er så langt bak». [Spiller 1]

Som refleksjonene til spilleren beskriver, så kan de tolkes ved at han beskriver ut ifra et individuelt perspektiv, og viser til seg selv i situasjonen. Spilleren beskriver situasjonene ut ifra deres løsning i situasjonen. Utfordringen med å forstå og beskrive situasjoner ut ifra sitt perspektiv er at *«lagspill handler om å få til noe sammen med andre»* (Ronglan, 2008: 72), og spillerens enkelthandlinger må sees i sammenheng med samhandlingen til andre spillere på laget. Beskrivelsen som å *«vende opp og slå inn i bakrom»* er spillerens beskrivelse av situasjonen. Beskrivelsen er forstått ut fra spillerens perspektiv og viser til spillerens (min) handling. Spørsmålet er om spillerens handlingsvalg var det mest hensiktsmessige i situasjonen, og om spilleren ser sin handling i relasjon med andre spillere på laget.

Refleksjonene på slutten av aksjonsperioden tyder på at spilleren er i stand til å handle med utgangspunkt i relasjonene til kantspiller. Spilleren viser til relasjonen mellom seg selv og kantspilleren som allerede er på løp i bakrom, og at rommet mellom motstanders back og stopper er stort, noe som gir gode forutsetninger for hensiktsmessige handlingsvalg. Refleksjonene kan tyde på at spilleren har utviklet en forståelse for at egne handlingsvalg må være i relasjon med lagkameratenes bevegelser. En slik forståelse kan sees i sammenheng med Ronglan (2008: 74) sin modell som viser viktigheten av samspillet mellom individets løsning (min løsning) og andre spillere på laget (vår løsning).

I denne delen av diskusjonen vender jeg tilbake til det overordnede i studien for å se på hvordan spillernes utviklingsmål har endret seg og hvordan aksjonsforskningsprosjektet kan sees på i ettertid.

Spillernes utviklingsmål

Spillernes utviklingsmål ble utarbeidet i etterkant av kampene og var utgangspunktet for neste kampen. Bakgrunnen for å gi spillerne utviklingsmål var å gjøre spillerne ansvarlig slik at de hadde et mål til kampene, de måtte tenke over hvilket mål de skulle ha, og det måtte komme som en konsekvens av de klippene spillerne valgte å ha med. Landslagsskolen (2018: 17) viser til ansvarliggjøring gjennom spillernes evne til å ta eierskap til egen utvikling. Spillerne skal være i stand til å være sine «egne trenere» Det innebærer blant annet å teste egne grenser ved å oppsøke situasjoner som man nødvendigvis ikke helt fikk til i forrige kamp og være nysgjerrig og reflektert i henhold til situasjonene som oppstår.

Ser man på utviklingsmålene til spillerne igjennom perioden, så kan det tyde på at utviklingsmålene og bakgrunn for valgene av utviklingsmålene er med på å beskrive spillernes utvikling av spillkompetanse ved at de har utviklingsmål som ser på helheten i fotballspillet.

Spiller 2 hadde blant annet følgende utviklingsmål i perioden.

- Etter kamp 1 «Tørre med ball og tidlig ut i posisjon»
- Etter kamp 3 «Vurdere når jeg skal holde på ballen eller når jeg skal ta den med fremover»
- Etter kamp 4 «Vurdere når jeg skal holde på ballen eller når jeg skal ta den med fremover, og valget etter jeg har holdt ballen eller tatt den med frem»

Som utviklingsmålene kan tyde på så utvikles de i løpet av perioden og går fra det mer individuelle til det mer relasjonelle. Utviklingsmålene øker i omfang og derfor også kompleksiteten. Fra å ha et avgrenset utviklingsmål som kun viser til spillerens løsning, til å bli mer helskaplig og se på sin løsning som en del av helheten. Utviklingen av spillernes utviklingsmål samsvarer med spillernes utvikling fra det individuelle til det relasjonelle som vi har belyst tidligere i studien. Spilleren reflekterer hvorfor han har valgt noen av de utviklingsmålene slik:

«Det med at jeg skal vurdere når jeg skal holde på den eller når jeg skal ta forbi, det er litt det som du ser at jeg i den ene situasjonen tar den på første, men på den andre situasjonen så tar jeg på andre touchet, og det handler egentlig om at jeg må vurdere det presset som er der». [Spiller 2]

Refleksjonene kan tyde på at spilleren ser viktigheten av å vurdere situasjonen med tanke på hvilke handlingsvalg han har. Handlingsvalget må være i samsvar med spillsituasjonen som han står i, noe som han viser ved at han må «vurdere det presset som er det». Refleksjonene tyder på at han er i stand til å se seg selv i situasjonen ut fra en helhet om at handlingsvalget påvirkes av motspillerne sitt press på han som er ballfører.

Aksjonsprosjektet

Aksjonsforskningen har som mål å knytte sammen teori og praksis gjennom deltakelse og utvikling av kunnskaper eller teori rundt handlingene. Utfallet av forskningen har derfor fokus på endring eller forbedring av praksis, samt forsterke teorien som støttes oppunder kunnskapen som utvikles, eller utvikle ny teori (Coghlan og Brannich, 2005: xii).

Gjennom prosjektet er teorien knyttet sammen med praksis på to måter. Den første gjelder ved bruk av fotballterminologi ved at spillerne blir med bevisste på bruk av fotballspråk i deres refleksjoner og beskrivelser av situasjonene. Den andre gjelder ved at bruken av video som verktøy for refleksjon og kunnskapsutvikling i henhold til refleksjon om spillsituasjoner.

Spillernes erfaringer til bruk av video var relativt likt før prosjektstart. De har tidligere hatt tilgang til kampene, men dette er første gang de har jobbet systematisk med video over en periode. Spillerne reflekterer over bruk av video i prosjektet.

«Det å jobbe med video får meg liksom til å huske kampene vi har spilt. Ved å se igjennom kampene å finne klipp, så husker jeg liksom kampene» [Spiller 1].

«Jeg føler at det å jobbe med video har gjort meg mer bevisst på hva jeg må jobbe med og sånt. I tillegg så føler jeg at det hjelper å se situasjoner eller kampen om igjen etter den er ferdig. Kanskje det var noe i kampen jeg ikke skjønnte helt, men så ser jeg på video, og da skjønner jeg det» [Spiller 3].

Spillernes uttalelser kan tyde på at video har vært med på å legge til rette for refleksjon over handling gjennom muligheten å se kampene eller situasjonene om igjen. Video gir spillerne en mulighet til å oppklare situasjoner fra kampen som de ikke helt fikk tak på underveis. Spillernes uttalelser kan sees i lys av Carson (2008: 384) sin studie som viser til hvordan refleksjon var med på å bedre trenernes prestasjoner og hvordan video kan brukes til oppklare situasjoner som har oppstått.

Utviklingen av spillernes spillkompetanse skjer i tråd med endringene i aksjonszyklusene. Tilnærmingen til prosjektet var å få innblikk i spillernes forståelse av spillsituasjonene hvor fokuset var på spilleren og hvordan han reflekterte om situasjonene. Endringene underveis i prosjektet går fra spillernes refleksjoner om seg selv i spillsituasjonen, til å se seg spilleren som en del av laget i spillsituasjonen. Endringene kommer som en konsekvens av egne refleksjoner i etterkant av kamp 3 i aksjonsperioden. I refleksjonsnotatene skriver jeg følgende: *«I denne kampen så syns jeg det var vanskelig å gjøre observasjoner på spillerne. Jeg føler at de omtrent ikke har vært med i kampen. Kan ikke huske å ha sett de i noen situasjoner som utmerker seg. Følte at de ble veldig lite involvert i spillet gjennom kampen».*

Refleksjonene jeg gjør i etterkant kan tyde på en snever inngang til prosjektet hvor fokuset rettes for mye mot de individuelle spillerne og deres handlingsvalg. Utvikling av spillkompetanse kan ikke bare ses ut fra spillernes individuelle handlinger, men handlingene må også være i relasjon til andre spillere på laget (Ronglan, 2008: 74). Derfor så rettes oppmerksomheten i større grad mot å se på forutsetningene for å gjøre hensiktsmessige handlingsvalg i relasjon til medspillere. Dermed så endres tilnærmingen i aksjonsprosjektet

fra å se på spillernes handlingsvalg individuelt til å se på spillernes handlingsvalg som en del av et lag.

Styrker og svakheter - kritisk blikk på studien

Implikasjoner for prosjektet kan blant annet knyttes til spillernes deltakelse på andre fotballarenaer. Spillerne deltar på treninger og kamper som ikke er med i prosjektet med eget lag og med andre trenere. Trenerens synspunkt på fotballspillet kan være med å gi annen informasjon enn hva vi har snakket om i prosjektet. Spillerne kan da bli usikre med tanke på ulike tilbakemeldinger. I tillegg til spillernes ulike arenaer i løpet av aksjonsperioden, kan implikasjoner knyttes til bruk av Ronglan (2008: 74) sin modell for spillkompetanse. Modellen inneholder blant annet individuelle og relasjonelle ferdigheter som sikter til den mer tekniske utførelsen. Den tekniske utførelsen har det ikke vært fokus på gjennom prosjektet og vi har ikke kunnet ta med oss de spillsituasjonene i treningssammenheng mellom kampene. Derfor har kampen alltid vært utgangspunktet for de refleksjonene spillerne har gjort i henhold til spillsituasjonene som oppsto i forrige kamp. Det tekniske ferdighetsaspektet er riktignok noe man kan videreutvikle i en tilsvarende studie for å få ta i bruk alle elementene i modellen.

Svakheter i studien kan knyttes til rollen min som aksjonsforsker. Som forsker og trener i aksjonsperioden er det viktig å balansere mellom nærhet, men samtidig også ha klare grenser til deltakerne. I slike tilfeller må man være oppmerksom på når man er trener og når man er forsker. Eksempelvis gjennom observasjoner underveis i kampen. Spillerne gjennomfører et handlingsvalg som kan bli sett på som lite hensiktsmessig. Hvordan reagerer jeg i den situasjonen? Er jeg trener som kanskje velger å gi en tilbakemelding ovenfor spilleren om at handlingsvalget var feil, eller er jeg forskeren som observerer, gir tid til refleksjon, og tar opp situasjonen i etterkant av kampen? Ved slike tilfeller er det viktig å være klar på skille mellom når ha de ulike «brillene» på.

Spørsmål rundt studiens validitet og reliabilitet kan knyttes til tolkningene av data. Reliabilitet knyttes opp til i hvilken grad en annen forsker ville kommet frem til samme resultat ved bruk av de samme metodene (Thagaard, 2013: 202). Ut ifra en slik forståelse vil ikke forskningen være reliabel med tanke på at prosesser innenfor kvalitativ forskning utvikles i samarbeid mellom forsker og deltakerne gjennom forskerens sosiale- og generelle kompetanse rundt undervisning og læring (Postholm, 2007: 14). Validiteten knyttes til tolkning av data med utgangspunkt i de forskningsspørsmålene som er stilt og metoden for å komme frem til svarene på. For forskeren er det viktig å beskrive erfaringene fra prosjektet og hvilken relasjon han hadde til deltakerne før prosjektstart (Thagaard, 2013: 206).

En klar styrke i denne studien er muligheten for utvikling av en felles begrepsforståelse mellom spillere og trener, og spillerne seg imellom. Fotballterminologien bygges opp på en del begreper som skal være med å forstå spillet. Eksempler som «bredde i angrep», «ta ut dybde», og mer nyere uttrykk som «ta på press» eller «spille inn i prioriterte rom». Utfordringen knytt til begrepsbruken ligger i de individuelle forståelse av begrepene. Hvordan kan du som trener være sikker på at spillerne forstår hvis du ber spillerne om å «ta

på press»? Styrken i denne studien ligger derfor i samtalene om begrepene som blir brukt både av spillerne og av trener. Det gir en mulighet til å få et inntrykk av hvordan spillerne forstår begrepene ved at de bruker de i sine refleksjoner og beskrivelser. Ved å ta dette opp felles, og knytte det opp mot videobilder, så skapes en felles forståelse av hva som menes ved bruk av ulike begreper.

Veien videre

Mulige utviklingspotensial for denne type prosjekt er å bruke det enda tydeligere inn i det praktiske treningsarbeidet. Treningsplanleggingen kan ta utgangspunkt i konkrete spillsituasjoner fra kamp eller trening som igjen kan være utgangspunktet for en treningsplan i ukene fremover, eller inn mot neste kamp. Utfordringen ligger selvsagt i tid og ressurser. Det er tidkrevende å ha tre spillere gjennom tre ulike intervjusituasjoner, for ikke å tenke på hvor lang tid det eventuelt ville tatt med et helt lag. Løsningen kan være at det legges mer opp til gruppesamtaler hvor spillerne har med seg 2-3 klipp fra kampen som er spilt, og legger frem sine refleksjoner og tanker om situasjonene til de andre i gruppen. Gruppene kan så legge frem situasjonene som de diskuterte, til resten av spillergruppen. På den måten så kan de få innblikk i andre sine tanker om ulike spillsituasjoner, og som trener så kan du se likhetene mellom situasjonene, og bruke refleksjonene fra de ulike gruppene til å komme frem til en felles tanke om hvordan laget ønsker å fremstå i ulike situasjoner. Refleksjonene til spillerne vil da være sentrale for arbeidet inn mot neste kamp, og spillerne kan gjenkjenne situasjonene i spillsekvensene på feltet. For forskningen sin del, så kan veien videre være å gå fra å følge individuelle spiller i et lag, til å følge et lag som prøver å implementere en slik tilnærming i sitt treningsarbeid. Ved en slik tilnærming kan man selvsagt knytte opp mot spillkompetanse, men man kan også se på de relasjonene som oppstår mellom spillerne i ulike grupper, og relasjonen mellom spillere og trener.

Konklusjon

Formålet med studien var å undersøke hvordan spillkompetanse kunne utvikles ved bruk av videobaserte refleksjonsoppgaver. Studien har vist at spillerne tidlig benytter seg av fotballterminologi i sine beskrivelser. Disse beskrivelsene var derimot rettet mest mot individuelle handlinger og sett ut fra spillernes egne løsninger. Utviklingen knyttet en mer relasjonell og helhetlig beskrivelse av spillsituasjonene. Spillerne viser hvordan relasjoner med medspillerne er avgjørende for gode handlingsvalg. Studien har vist at spillerne, ved hjelp av refleksjon kan trekke sammenhenger mellom situasjoner og bruke erfaringene fra tidligere situasjoner som grunnlag for handlingsvalg. Spillerne har i studien utviklet en mer helhetlig forståelse av spillkompetanse og viser det gjennom beskrivelsene av spillsituasjonene.

Litteraturliste

Anderson, A., Knowles, Z., & Gilbourne, D. (2004). Reflective Practice for Sport Psychologists: Concepts, Models, Practical Implications, and Thoughts on Dissemination. *The Sport Psychologist*, 18(2), 188-203.

Bergo, A., Johansen, P.A., Larsen, Ø., Morisbak, A. (2003). *Ferdighetsutvikling i fotball – handlingsvalg og handling*. Oslo: Akilles

Boud, D., Walker, D., & Keogh, R. (1985). *Reflection: Turning Experience Into Learning*. London: Routledge.

Breed, R., & Spittle, M. (2011). *Developing game sense through tactical learning: A resource for teachers and coaches*. Cambridge University Press.

Carson, F. (2008). Utilizing video to facilitate reflective practice: Developing sports coaches. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 3(3), 381-390.

Coghlan, D., & Brannick, T. (2005). *Doing action research in your own organization*. Sage.

Duyn, N. D. (1996). Coaching Children: Game Sense-Why it Makes Sense to Play Games. *Sports Coach*, 19, 6-9.

Fukkink, Ruben Georges, Trienekens, Noortje, & Kramer, Lisa J. C. (2010). Video Feedback in Education and Training: Putting Learning in the Picture. *Educational Psychology Review*, 23(1), 45-63.

Giske, R. (2001). *Individuelle Handlingsvalg I Lagballspill: En Teoretisk Og Empirisk Analyse*, IV, 241, VII.

Hall, E., & Gray, S. (2016). Reflecting on reflective practice: A coach's action research narratives. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 8(4), 365-379.

Hordvik, Mats Melvold, H. (2011). *Læring Gjennom Videofeedback: Et Aksjonsforskningsprosjekt Om Hvordan Anvende Video for å Bidra Til Eget Lags Utvikling*

Ives, J., Straub, W., & Shelley, G. (2002). Enhancing Athletic Performance Using Digital Video in Consulting. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14(3), 237-245.

Jacobsen, D. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Knowles, Z., Gilbourne, D., Tomlinson, V., & Anderson, A. (2007). Reflections on the Application of Reflective Practice for Supervision in Applied Sport Psychology. *The Sport Psychologist*, 21(1), 109-122.

Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Lauvås, P., & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Lauvås, P., Handal, G., & Ytreland, A. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (Rev. utg.]. ed.). Oslo: Cappelen akademisk.

McNiff, J. (2013). *Action research: Principles and practice* (3rd ed.). London: Routledge.

Norges Fotballforbund. (2018). *Landslagsskolen*. Hentet fra; <https://www.fotball.no/barn-og-ungdom/spillerutvikling/landslagsskolen/>

Pill, S. (2012). Teaching Game Sense in Soccer. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 83(3), 42-52.

Postholm, M. (2007). *Interaktiv aksjonsforskning: Forskere og praktikere i gjensidig bytteforhold* (pp. S. 12-33). [Oslo].

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

Ronglan, L. T. (2013). Idrætsforskerens engagement: Om hvordan man arbejder sig” ind og ud af feltet”. I: Thing, LF og LS Ottesen (red): *Metoder i idrætsforskning*, side 38-55. København: Munksgaard.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg. ed.). Bergen: Fagbokforlag.

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

Thomas, J., French, K., & Humphries, C. (1986). Knowledge Development and Sport Skill Performance: Directions for Motor Behavior Research. *Journal of Sport Psychology*, 8(4), 259-272.

Wein, H. (2004). *Developing game intelligence in soccer*. Reedswain Inc.

Wikipedia. (2018, 8. oktober). *Terminologi*. Hentet fra <https://no.wikipedia.org/wiki/Terminologi>

Medforfattererklæring



Jeg samtykker i at artikkel

Tittel: Hvordan utvikle spillkompetanse ved bruk av videobaserte refleksjonsoppgaver?

Sendes til tidsskrift: Journal of Research in Arts and Sports Education

Dato: 30.05.19 (Artikkelen er planlagt sendt inn etter ein runde med innspel under munnleg eksamen på masteroppgåva.)

Forfattere: Morten Olsen, Joar Fossøy og Vegard Fusche Moe

kan inngå som del av mastergradsavhandling for

Student: Morten Olsen

Beskriv kandidatens bidrag:

Kandidaten har designa studien og utvikla prosjektplan, søkt og fått godkjenning frå NSD, rekruttert deltakarar, gjennomført aksjonsperioden, samla inn data og analysert og drøfta funn. Kandidaten er den som har rapportert studien ut i artikkelform. Alt dette har skjedd under rettleiing og innspel frå medforfattarar.

Dato og sted: Sogndal, 30.05.2019

Signatur medforfatter(e) :

Signatur kandidat:

Retningslinjer tidsskrift – Jased

Author Guidelines

Manuscripts submitted to *Journal for Research in Arts and Sports Education* should strictly follow the specifications below.

Profile & password

Instructions to update your user profile or change your password can be found [here](#).

Preparing for submission of peer-reviewed article

Journal for Research in Arts and Sports Education considers all manuscripts on the strict condition that:

- A manuscript submitted to the journal does not duplicate any other previously published work, including your own.
- The manuscript should not be under consideration elsewhere.
- Regular articles should not exceed 6000 words, including notes, references, abstract and acknowledgements. Manuscripts that greatly exceed this will be reviewed critically with respect to length.

Publication fees

Please notice the journal's [Publication fees](#).

Authorship

Please note that the submitting author will be the principal contact for editorial correspondence, throughout the peer-review and proofreading processes, if applicable.

The contributions of each author should be revealed clearly and will be published in the article.

Journal for Research in Arts and Sports Education recommends that authorship be based on the following 4 criteria:

1. Substantial contributions to the conception or design of the work; or the acquisition, analysis, or interpretation of data for the work; AND
2. Drafting the work or revising it critically for important intellectual content; AND
3. Final approval of the version to be published; AND
4. Agreement to be accountable for all aspects of the work in ensuring that questions related to the accuracy or integrity of any part of the work are appropriately investigated and resolved.

All contributors who do not meet the criteria for authorship should be listed in an acknowledgments section. Examples of those who might be acknowledged include a person who provided purely technical help, writing assistance, or a department chairperson who provided only general support. Financial and material support should also be acknowledged.

Plagiarism Detection

NOASP – Cappelen Damm Akademisk uses iThenticate to screen all submissions for plagiarism before publication. iThenticate is a plagiarism screening service that verifies the originality of content submitted before publication. iThenticate checks submissions against millions of published research papers, and billions of web content. The reports generated from iThenticate are evaluated by the editor-in-chief or a qualified subject editor.

iThenticate®

Editors and staff are required to report any case of suspected plagiarism to NOASP. The publisher and editor-in-chief determine the steps to be taken vis-a-vis a case of suspected plagiarism.

Ensuring anonymity

If submitting to a peer reviewed section of the journal, the identity of the authors must not be revealed, as this journal adheres to a 'double blind' review process. In order to ensure anonymization, you must upload the title page separately and remove the author's names from the manuscript text and the properties of the manuscript file, as explained in [Ensuring a blind review](#).

Language

All articles should be written in one of the Scandinavian languages or in English – British or American – as long as consistency is observed. Please subject the manuscript to professional language editing before submitting the final version.

Abstract

Articles must include an abstract of 150–200 words. After the abstract, please give 3-5 key words; avoid using the same words as in the title. An identical abstract and keywords should also be entered as metadata during the submission process. Articles in the Scandinavian languages should have a supplementary abstract and key words in

English, and the English versions should also be entered as metadata during the submission process.

Title page

If submitting to a peer-reviewed section of the journal, *the title page revealing the identity of the authors must be uploaded separately as an additional file during the submission process.*

Organize the title page in the following way:

1. title of manuscript
2. name of author(s)
3. name of department(s) and institution(s)
4. email addresses of all authors (listed by authors' initials)
5. name and full postal and email address of the corresponding author who also acts as 'Guarantor' for all parts of the paper
6. author biographies (three to five lines of text) for each author

Manuscript layout

Please follow a traditional layout and insert running page numbers, footnotes, etc. To facilitate the review process, please provide a complete manuscript, preferably a Word document including all figures/tables/graphics/images and legends placed in their correct places within the text.

Section headings

Please do not number section headings.

Format

Use Times New Roman, point 12 and double spacing throughout your manuscript, including indented quotations. Do not use any unnecessary formatting features (justification, hyphenation). Use one space between words. Use one tab stop in the beginning of a paragraph, except after headings and indented quotations. Do not use a blank line between paragraphs. Use a blank line before and after headings and indented quotations. Do not use quotation marks for indented quotations.

Quotations

Use double quotation marks; if there is a quotation within quotation, use single quotes. When quoting from existing texts in languages that are widely understood use the original text, and provide, if necessary, an existing translation into your own language in the endnote. If the work is not translated, provide your own translation, making a note of this (e.g. Gramsci, 1947, p. 13; my translation).

Italics

Use italics for whole works (books, journals, newspapers). Use double quotes for parts of a work (articles, fairy tales, verses).

Figures/tables/graphics/images

Please place suggested figures/tables/graphics/images in their correct places within the text. They should be referred to in the manuscript text, and abbreviations should be explained in the legends.

Upon acceptance, please supply figures/tables/graphics/images in at least 300 dpi.

If the figures/tables/graphics/images have been taken from sources not copyrighted by the author, it is the author's sole responsibility to secure the rights from the copyright holder to reproduce those figures/tables/ graphics/images for both worldwide print and web publication. All reproduction costs charged by the copyright holder must be borne by the author.

When figures/tables/graphics/images are reproduced, a parenthesis should be added to the legend thus: (Reproduced with permission from xxx.)

References system

Journal for Research in Arts and Sports Education applies the APA reference system.

The standard referencing style/system is APA (American Psychological Association) 6th edition. For detailed information, please see the Publication Manual of the American Psychological Association, 6th edition, <http://www.apastyle.org/> and <http://blog.apastyle.org/>.

For APA format examples, tips and guidelines see <http://psychology.about.com/od/apastyle/ig/APA-Format-Examples/>

Please make an effort to avoid the accumulation of many references within one parenthesis, and aim for precise reference to specific works. In referring to books, in principle always cite the page number of the actual page where the referred content can be found.

Notes

Please insert footnotes or endnotes using the automatic function in Word (or other text-editing program). Please also avoid an excessive use of notes.

Supplementary material

Note that all material considered part of the article, such as figures, tables, graphics or images – and their legends – must be included in the manuscript.

Authors can upload supplementary material, such as data sets, protocols, videos, interactive files, etc. Supplementary material is not considered part of the article's content. If accepted for publication, files for such material will be published unchanged and in their original format, separate from the article.

Manuscript checklist

1. Formatting of elements in the text (for example heading styles, citations, etc.) has been done consistently throughout the manuscript.
2. References are in accordance with journal style.
3. URLs to online references are provided and ready to click (e.g. <http://www.cappelendamm.no>).
4. All references mentioned in the Reference list are cited in the text, and vice versa.
5. All figures/tables/graphics/images are placed in their correct position within the manuscript and are referred to in the text.
6. Abbreviations in figures/tables/graphics/images are explained in the corresponding legends.
7. The text has not been justified; a ragged right-hand margin has been used.
8. Only one space has been entered after the full-stop at the end of a sentence.
9. A double hyphen (--) has been used to indicate a dash in the text if the dash is not available in your text editor. TAB has been used when indenting paragraphs or separating columns in tables.
10. Italics or 'single quotes' have been used for emphasis (avoid using underlines).