



MASTEROPPGAVE

Hvordan opplever forsvarspillere i en norsk toppfotballklubb videobruk for å utvikle spillkompetanse?

How do defenders in a Norwegian professional football club experience the use of video to develop game competence?

Marius Kvinge Kolseth

MIDR506 - Master i idrettsvitenskap

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for idrett, kosthald og naturfag

Veileder - Vegard Fusche Moe

Innleveringsdato: 28.05.2020

Forord

Skoleåret og masteroppgaven startet med forutsigbarhet. Det siste halvåret har derimot vært en innholdsrik reise. Å kombinere masteroppgave og jobb har vært en krevende utfordring. Det er allikevel både en erfaring og opplevelse jeg ikke ville vært foruten. Jeg er derfor veldig takknemlig for at jeg fikk muligheten til å gjøre det. Å arbeide med fotball, skrive masteroppgave om fotball og koble av med fotball høres kanskje ut som ensidig. For meg har det imidlertid vært et privilegium. Det kan nok tyde på at fotballinteressen absolutt er tilstede.

Selv om prosessen fra start til mål har vært lang og utfordrende har det vært utrolig lærerikt. At jeg har blitt mer kritisk, og leser tidligere forskning med omhu er det ingen tvil om. Utviklingen jeg har hatt både som fagperson og individ i løpet av tiden med masteroppgaven er noe jeg setter stor pris på.

Jeg vil først og fremst takke alle mine informanter. Uten dere ville ikke oppgaven vært mulig å gjennomføre. I tillegg vil jeg takke den aktuelle toppfotballklubben som ga meg innpass til å gjøre forskningen. Jeg er veldig takknemlig for åpenheten.

Jeg vil også fremheve min veileder Vegard Fusche Moe. Jeg setter stor pris på de gode rådene og den faglige veiledning din gjennom hele prosessen. Du har vist stor interesse fra dag én, og hevet oppgavens produkt. I tillegg har din tilgjengelighet og interesse smittet over på min motivasjon.

Avslutningsvis vil jeg rette en stor takk til min familie for stadig oppmuntrende ord, og interesse for mitt arbeid med oppgaven.

Molde, mai 2020

Marius Kvinge Kolseth

Sammendrag

Denne studien undersøker hvordan forsvarsspillere i en norsk toppfotballklubb kan utvikle spillkompetanse ved hjelp av video. Fotballfeltet er i stadig utvikling og toppfotballklubbene har stort støtteapparat og digitale verktøy er viktig (Carling, 2016, s. 549; Carling & Court, 2013, s. 175; Memmert & Rein, 2018, s. 65). Fordi spillerperspektivet er lite undersøkt ble det mine informanter. For å avgrense undersøkelsens nedslagsfelt, ble forsvarsspillere mine informanter. Det er deres opplevelse av videobruk undersøkelsen dreier seg om. Hvordan forsvarsspillere kan utvikle spillkompetanse ble det diskutert i lys begreper og teorier om refleksjon og praksisfellesskap. Jeg valgte å se på både individuelle og relasjonelle dimensjoner ved spillkompetanse (Ronglan, 2008, s. 73).

For å svare på problemstillingen benyttet jeg kvalitativ metode i form av individuelle intervju, og ett fokusgruppeintervju. De individuelle intervjuene ønsket å belyse forsvarsspillernes individuelle opplevelse. Fokusgruppeintervjuet bygget på de individuelle intervjuene for å undersøke like og ulike oppfatninger om videobruk, og hvordan spillere og lagdelen kunne utvikle spillkompetanse i roller og som lagdel. Det empiriske materialet er innhentet fra fem forsvarsspillere i en norsk toppfotballklubb.

I resultatdelen ble det laget seks overordnede tema: *Individuell refleksjon, relasjonell utvikling, ytre innflytelser, motstander, utfordringer ved videobruk og positive aspekt ved videobruk*. Forsvarsspillerne uttrykket forskjellige fokusområder i videobruk, og ulik grad av engasjement til verktøyet. Funnene viser at forsvarsspillere ønsker at lagdelen skal være hovedfokuset ved videobruk. Slik kan de jobbe individuelt utfra lagdelens retningslinjer. Forsvarsspillerne opplever at video er prestasjonsfremmende, men mener også at det ikke kan erstatte pressede og stressende handlinger i kamp da video skjer utenfor banen.

I diskusjonen har det kommet frem at å få retningslinjer av trener for hvordan spillet skal være skaper felles virksomhet. Det legger grunnlaget for hvordan forsvarsspillerne skal samhandle i spillsituasjoner, og slik kan en tilrettelegge for hvordan video skal brukes for utvikling av spillkompetanse. Det kan skape enighet, og forsvarsspillerne kan oppleve forutsigbarhet i videobruk for å utvikle spillkompetanse både som enkeltspiller og lagdel. Dermed vil spillkompetanse være avhengig av både individuelle og relasjonelle dimensjoner.

Nøkkelord: Fotball, video, spillerperspektiv, spillkompetanse, refleksjon, praksisfellesskap, forsvarsspillere.

Summary

The purpose of this study was to investigate how defenders in a professional Norwegian football club can develop game competence by using video. Because of the development in football teams, and the top clubs are increasing in terms of staff, the technology is increasingly important (Carling, 2016, p. 549; Carling & Court, 2013, p. 175; Memmert & Rein, 2018, p. 65). The football players perspective is not researched a lot to this day. Therefore, defenders was my informants and I explore player's perceptions of using video. How the defenders can develop game competence was discussed together with reflection and community of practice. Because the game competence is a relationship between players (Ronglan, 2008, p. 73), I chose to look at the individual and relational dimensions.

To answer the research question a qualitative method was chosen for gathering data. Data was collected by individual interviews and one focus group interview. Individual interviews were conducted for defenders individual experience of the use of video. Focus group interview were selected to discover similarities and differences among the defenders perception of video, and how the players and the unit could develop game competence in both roles and as a unit. The data collection was obtained from five defenders in a professional Norwegian football club.

The results section show that the defenders had different experiences of video. Six themes were created: *Individual reflection, relational development, external influences, opponents, challenges by the use of video and positive aspects by the use of video*. All defenders expressed different focus area in with use of video, and had various enthusiasm towards usage of video. The findings of the study show that defenders want the defensive unit to be the focus of video, and then work individually based on the units guidelines. The players also experience video as performance enhancing, but highlights that video does not include pressure and stress in the match, because the usage of video is outside the pitch.

The discussion showed that guidelines to the playing style from the coach is important to create joint enterprise. This is the foundation of how the defensive players will operate as a unit in game situation, and that is how they can facilitate the usage of video to develop game competence. Since it can create agreement, and the defenders can experience predictability by using the video to develop game competence as a player and a unit. Thus, development of game competence is depending on both individual and relational dimensions.

Keywords: Football, video, player perspective, game competence, reflection, community of practice, defenders.

Innholdsfortegnelse

Forord	ii
Sammendrag	iii
Summary	iv
1.0 Innledning	1
1.1 Teknologiens utvikling og innvirkning	1
1.2 Hva vet vi om videobruk?	4
1.3 Hvorfor er det behov for denne oppgaven?	8
1.4 Begrepsavklaring	10
1.5 Oppgavens oppbygning	11
2.0 Teoretisk rammeverk	12
2.1 Spillkompetanse	12
2.1.1 Den individuelle og relasjonelle sammenhengen	14
2.2 Refleksjonsbegrepet og relevans for prosjektet	16
2.2.1 Refleksjon i lys av Donald Schön - Den reflekterende praktiker	17
2.2.2 Knowing-in-action	17
2.2.3 Reflection-in-action	18
2.2.4 Reflection-on-action	19
2.3 Sosiokulturelt læringsperspektiv	20
2.3.1 Utspringet til «Communities of practice»	21
2.3.2 Praksisfellesskapets tre dimensjoner	22
2.3.3 Praksisfellesskapets fire komponenter	23
2.4 Hvorfor diskutere ut fra kontekstuelle sammenhenger	24
3.0 Metodisk tilnærming	27
3.1 Kvalitativt design	27
3.2 Vitenskapelig forankring	28
3.2.1 Fenomenologi	28
3.2.2 Hermeneutikk	29

3.3 Kvalitative intervju i prosjektet	30
3.3.1 Intervjuguide	31
3.3.2 Pilotintervju.....	32
3.3.3 Dybdeintervju.....	32
3.3.4 Fokusgruppeintervju og videobruk	33
3.4 Utvalg, rekrutering og presentasjon av informanter	34
3.4.1 Transkribering	35
3.5 Tematisk analyse.....	36
3.6 Etske overveielser	38
3.7 Kvalitetsvurderingene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet	40
4.0 Funn	43
4.1 Individuell refleksjon.....	43
4.1.1 Valg	43
4.1.2 Rolleforståelse	44
4.1.3 Brede repertoar	45
4.2 Relasjonell utvikling.....	47
4.2.1 Struktur	47
4.2.2 Formasjon	48
4.2.3 Samspill	48
4.3 Ytre innflytelser	50
4.3.1 Treneres innflytelse	50
4.3.2 Konstruktiv kritikk	51
4.4 Motstander	52
4.4.1 Video før kamp.....	52
4.4.2 Tilpasning til motstander	53
4.5 utfordringer ved videobruk	54
4.5.1 Uenigheter.....	54
4.5.2 Begrensede	55
4.5.3 Tenker ikke utvikling.....	56

4.5.4 Bedre i praksis	56
4.6 Positive aspekt ved videobruk	57
4.6.1 Selvtillittskapende	57
4.6.2 Sammensveiset fellesskap	58
4.6.3 Bekreftelse på prestasjon	59
4.6.4 Hverandres perspektiv	60
4.7 Oppsummering av funn	61
5.0 Diskusjon med utgangspunkt i de overordnede temaene	62
5.1 Individuell refleksjon.....	62
5.2 Relasjonell utvikling.....	65
5.2.1 Den individuelle-relasjonelle dimensjonen for utvikling av spillkompetanse ved videobruk	68
5.3 Ytre innflytelser	70
5.4 Motstander	73
5.4.1 Innvirkningen ytre innflytelser og motstander har for utvikling av spillkompetanse ved video	74
5.5 Utfordringer ved videobruk	76
5.6 Positive aspekt ved videobruk.....	78
5.6.1 Dynamikken mellom utfordringer og positive aspekt ved videobruk for utvikling av spillkompetanse	80
5.7 Utvikling av spillkompetanse ved bruk av video – avsluttende diskusjon	81
6.0 Konklusjon	86
7.0 Forskningens implikasjoner.....	87
7.1 Videre forskning	87
8.0 Litteraturliste	89
Vedlegg.....	96
Vedlegg 1 – Informasjonsskriv og samtykkeskjema	96
Vedlegg 2 – Godkjenning fra NSD	99
Vedlegg 3 – Intervjuguide dybdeintervju	100
Vedlegg 4 – Intervjuguide fokusgruppeintervju	103
Vedlegg 5 – Tematisk kart.....	105

Figuroversikt:

Figur 1: Hvordan spillkompetansen samlet kommer til uttrykk.....	13
Figur 2: Den kompliserte læringsmodellen	15
Figur 3: Forsvarspillernes foretrukket modell for utvikling av spillkompetanse ved videobruk.....	85

1.0 Innledning

I denne undersøkelsen ønsker jeg å undersøke hvordan forsvarsspillere i en norsk toppfotballklubb opplever bruken av video til å utvikle spillkompetanse. Jeg undersøker hvordan en lagdel i fotballspillet benytter video som redskap for å utvikle seg individuelt og relasjonelt. Det er økt fokus på å integrere situasjonelle og interaksjonelle element i analysen av spillet fotball (Sarmiento et al., 2014). Å undersøke spillernes egne opplevelser kan derfor gi svar på dynamikken mellom spillsituasjoner på video og på fotballbanen, og hvordan de benytter video for å utvikle spillkompetanse i fotball. Det er ifølge Mackenzie og Cushion (2013, s. 656) forsket lite på hvordan spillerne opplever prestasjonsanalyse som et læring- og utviklingsverktøy. Fordi det er forsket lite på spillsituasjoner og spillernes perspektiv om prestasjonsanalyse er forskning på dette områdene relevant.

Å undersøke utvikling av spillkompetanse ved videobruk sammen med forsvarsspillere kan gi verdifull kunnskap om hvordan en kan skape gode forutsetninger for utvikling av spillkompetanse. Bergo, Johansen, Larsen og Marisbak (2002, s. 24-30) beskriver fire dimensjoner ved fotballspillet: Den individuelle, den relasjonelle, den strukturelle og kampdimensjonen. Forsvarsspillere handler både individuelt og relasjonelt fordi spillerne inngår i en symbiose av individuelle og relasjonelle spillsituasjoner og handlinger på banen. På bakgrunn av det ønsker jeg å undersøke den individuelle og relasjonelle dimensjonen ved videobruk. Allikevel er fotballspillet et spill-motspill, og det gjør at den strukturelle dimensjonen og kampdimensjonen også kommer inn i bildet. Ronglan (2008, s. 74) beskriver at spillkompetanse kommer til uttrykk gjennom det individuelle og relasjonelle. Derfor blir hovedfokuset forsvarsspillerne sin individuelle og relasjonelle utvikling. Før jeg beveger meg videre til grunnlaget for problemstillingen, vil jeg beskrive teknologiens utvikling og innvirkning som et bakteppe til å forstå hvordan nåværende kunnskapsstatus er.

1.1 Teknologiens utvikling og innvirkning

Helt siden 1950-tallet har det vært benyttet ulike teknikker for å analysere tekniske, taktiske og fysiske variabler i fotball og idrett. (Carling, 2016, s. 546). Før det ble vanlig å bruke digitale verktøy som analyseverktøy, ble penn og papir benyttet. De eldre subjektive analysene med penn og papir inneholdt som regel enkeltspilleren ved utførelsen og utfallet, samt målsjanser og antall ganger laget var i motstandernes sekstenmeter. De subjektive analysene ble derimot mer utfordret og komplettert når digitale verktøy kom.

Det er flere grunner til at kunnskapsbaserte prestasjonsanalyser i idrett har utviklet seg. Blant annet er større økonomi en relevant faktor i den teknologiske utviklingen. Toppfotballen for menn i Norge har bikket en omsetning på 1,9 milliarder (Haavik, 2019). Det fører til at fotballklubber rundt i landet får et større handlingsrom til å utvikle teknologiske plattformer som blant annet rommer videobasert analyseutstyr. At hele ligaer kan tegne avtaler angående analyse danner en kollektiv og felles satsning for å skape fremsteg i toppfotballklubber. Carter (2016, s. 12) understreker at signalet for dette kom alt i 1992 da Premier League ble etablert. Kommersialiseringen av sporten og spillerverdien økte og medførte økt fokus på vitenskapelige fasiliteter og ressurser (Carter, 2016, s. 12). Men selv om etableringen av Premier League i 1992 satte fart i utviklingen, var det fra starten av 1980-tallet at videoteknologi ble en nyskapende dimensjon. Da dannet det mer omfattende og tydelig feedback som styrket det objektive kunnskapsgrunnlaget for hvordan lagene trente og spilte kamper (Ferrari, 2017). Klubber kunne dermed ansette støtteapparat med spesialkompetanser for å danne grunnlaget for god prestasjon.

I 1987 ble den første verdenskongressen i fotball arrangert. Formålet til denne konferansen var å:

- samle forskere som arbeidet direkte til fotballfeltet og utøvere som ønsker å innhente informasjon om vitenskapelige aspekt.
- minske gapet mellom forskning og praktisering slik at vitenskapelig kunnskap kunne kommuniseres og anvendes.
- debattere felles tema i fotballen, både innen forskning og praksis.

(Duncan & Strudwick, 2016, s. 17).

Denne kongressen har blitt gjennomført hvert fjerde år siden 1987. I 2019 var den i Melbourne. Da la den vekt på å drøfte teknologibaserte videoanalyser i fotball (WORLD CONGRESS ON SCIENCE & FOOTBALL, 2019). Dette viser en bredere interesse for prestasjonsanalyse ved hjelp av video.

Videobruk i fotball brukes på flere områder. For keepere ble det allerede i 1982 forsket på hvordan det visuelle blikket til straffeskytteren kunne predikere retningen av straffesparket (Tyldesley, Bootsma & Bomhoff, 1982). Før det undersøkte Riley og Thomas (1976) arbeidskapasiteten til spillerne via kvantitative og videobaserte analyser av spillernes bevegelser på banen. Variablene handlet om hvor mye spillerne jogget, løp, gikk og sprintet. Slike fysiske prestasjonsvariabler er også en del av analyseverktøyet til toppfotballklubber i

dag. Profesjonelle klubber samler fysiologiske data ved hjelp av digitalt og automatisert trackingutstyr i treninger og kamper for å kunne planlegge, monitorere og vurdere treningsprosessen best mulig (Bush, Barnes, Archer, Hogg & Bradley, 2015; Ehrmann, Duncan, Sindhusake, Franzsen & Greene, 2016; Ingebrigtsen, Dalen, Hjelde, Drust & Wisløff, 2015).

Historisk sett var ikke fotball sett på som forskningsrelatert, fordi det var upassende og spillere burde trene på å løpe lengre distanser (Duncan & Strudwick, 2016, s. 17-19). Da professoren Tom Reilly i 1979 beskrev hva forskning fortalte fotballtrenere ble ikke artikkelen publisert i England fordi forskningen ikke ble sett på som nyttig nok. Den ble derimot publisert i USA. Utviklingen kom derimot på 1980-tallet hvor det ble en bredere interesse på universiteter og forskingsinstitusjoner for idrett (Duncan & Strudwick, 2016, s. 19). I løpet av 1980-tallet ble det utdanningsløp, og en grobunn for trenere, tekniske direktører og psykologer med vitenskapelige prinsipper og teknikker som skulle videreutvikle klubbens prestasjoner både på og utenfor banen. I samme periode utviklet universiteter i Skandinavia forskningsprotokoller og metoder for å bedre fitnessstrening av fotballspillere. I Danmark stod Jens Bangsbo i spissen for arbeidet som undersøkte de fysiske kapasitetene i fotball (Duncan & Strudwick, 2016, s. 20). Utviklingen fortsatte utover 1990-tallet, og mot slutten av 1990-tallet revolusjonerte trackingsystem som AMISCO pro og Prozone 3 videobaserte analyser (Carling, 2016, s. 551). Systemene kunne automatisk registrere spillernes bevegelsesmønstre gjennom hele kamper. Carling (2016, s. 551) beskriver at slike dataanalyser er utviklet for at trenere og spillere kan endre kampbildet, da objektive data kan nå trenere underveis i kamp.

Blant annet i Italia ble det utformet en modell som omhandlet analyseperspektiver som teknisk-taktiske og psykologiske perspektiv (Duncan & Strudwick, 2016, s. 23). I tillegg fremheves den anerkjente «MilanLab» hvor fokuset var på å optimalisere spillernes behandling og tilrettelegging. Helse var et produkt av fysisk og mentalt velvære som balanserte funksjonelle komponenter. Disse var strukturelle, biotekniske og mentale komponenter. I tillegg la MilanLab vekt på at helse og prestasjon ble satt i sammenheng, og de bedret skadesituasjonen til klubben (Duncan & Strudwick, 2016, s. 26). Å ha kunnskap om spillernes helse, og kunne tilrettelegge treningen kan gi spillerne lengre og mindre skadeutsatte karrierer. Med tanke på at spillere koster flere hundre millioner kroner er fordelene stor ved å tilrettelegge trening slik at de holder seg skadefri.

Utviklingen av kvantitative variabler går mye igjen. I dag bruker for eksempel spillere vester og brikker som registrerer spillerens bevegelsesmønster, hastighet på banen og fysisk form

(Pettersen, Johansen, Baptista, Halvorsen & Johansen, 2018). En microchip som benyttes for tracking av bevegelsesmønstre ble tatt til følge av FIFA 7 juli 2015 (Ferrari, 2017). Videre henviser Ferrari (2017) til «Kick Off» hvor Ajax Cape Town sin videoanalyseansatt hevder den moderne fotballen krever video for å optimalisere funksjonalitet, både for forberedelse på mostander, men også utvikling av lag.

Prestasjonspåvirkninger gjennom video blir eksemplifisert i artikkelen til Stein et al. (2017) hvor trenere benytter bevegelsesanalyse ved hjelp av visuell video som overføres til praktiske bevegelsesmønstre. Reviewstudien til Mackenzie og Cushion (2013) fremhever at det er mye forskning omkring prediktive- og ytelsesstyrende variabler. I tillegg viser reviewstudien til Sarmiento et al. (2014) at de tekniske, taktiske og fysiske variablene hovedsakelig blir fokusert på. Også Coutts og Duffield (2010) henviser til data som fart og total distanse i lagsport, mens nyere forskning beskriver hvordan videotracking system kan identifisere fysiske forutsetninger for spillere i praktisering, og videreutvikle dataen i trening- og testprotokoller (Castellano, Alvarez-Pastor & Bradley, 2014). Derimot viser reviewartikkelen til Altmann, Ringhof, Neumann, Woll, og Rumpf (2019) at det ikke er en gullstandard til hastighetstester, til tross for den brede utvikling av kvantitative variabler. Artikkelen mener fremtidig forskning på feltet bør omhandle validiteten til testresultater til kampparametere. De presenterte artiklene viser hvordan analysen i fotball omhandler kvantitative variabler som kan gi et innblikk i hvor langt, eller hvor en utøver løper på banen.

Derimot er det viktig å ikke fokusere bare på objektive og kvantitative data da fotball spilles av personer som har egne perspektiv og opplevelser av hva som er viktig. Derfor er det sentralt å gå dypere inn på hvordan videoanalyse blir opplevd av spillere. Primærfunksjonen til videoanalyser er at spillere skal prestere i kamp, og utvikle seg som individ, lagdel og som et helt lag. I tillegg kan en lese fra de kvantitative artiklene på området at nyere forskning skal omhandle påvirkninger fra det sosiale og kulturelle, situasjonelle og interaksjonelle i analysen av fotball. Derimot er det langt fra en uproblematisk prosess (Nelson, Potrac & Groom, 2014). Derfor blir det naturlig å undersøke nåværende kunnskap omkring videoanalytiske perspektiv, som oppgaven skal fremvise kunnskap om.

1.2 Hva vet vi om videobruk?

Matti Goksøyr (2014, s. 20) skriver at fotballspillet fascinerer fordi uansett forberedelser, trening og taktiske vurderinger er det vanskelig å predikere i detalj når handlingsvalg oppstår eller når spontane beslutninger og improvisasjoner må foretas. Allikevel blir bruken av digital video og datamaskiner benyttet til å samle inn data og feedback i spillet stadig mer

fremtredende i trening og konkurranse (Carling & Court, 2013, s. 175). Den digitale revolusjonen har allerede nådd profesjonell fotball med blant annet kampobservasjon og analyse av prestasjon (Carling, 2016, s. 549; Memmert & Rein, 2018, s. 65).

Groom og Cushion (2005) gjennomførte sammen med U-17 spillere en undersøkelse hvor spillerne fikk ti feedbackøkter der laget evaluerte prestasjonen i kamp. Der reflekterte dem over egen prestasjon og lagets prestasjon. Det ble vist spesifikke tema-, fra et lags-, enhets- eller posisjonsperspektiv. Resultatet i studien viste at spillere lærte på ulike måter. Den mest populære læringsformen var selve praktiseringen av spillet ute på feltet, mens videoanalyse fulgte like bak. Deretter fulgte det å prate med spillere om situasjoner fra spillet. Videobruk som feedback var et godt verktøy for å stimulere spilleres læring da de hadde mulighet til å øke forståelsen til spillet og avgjørelser, gjenkjenne egne og lagets styrker, utvikle lagets egne svakheter og utvikle analytiske ferdigheter. Ifølge Groom og Cushion (2005) kan videofeedback stimulere til spilleforståelse, avgjørelser, lagets og individets styrker og svakheter, samt utvikle analytiske ferdigheter. På den andre siden viser Larkin, O'Connor og Williams (2016, s. 136) at det er lite evidens for at kognitiv refleksjon ved video er overførbart til prestasjon. Imidlertid fremhever Groom og Cushion (2005) at refleksjon av individuell prestasjon og lagets prestasjon påvirker selvtillit og stolthet til både egne prestasjoner og lagets prestasjoner, samt iver til prestasjon og forpliktelse ovenfor laget. De fremhever individets psykologiske utvikling fordi spillerne reflekterer over egen prestasjon og lagets prestasjon. Artikkelen beskriver også at spillerne opplever selvtillit på egne og lagets evner, samt stolthet på bakgrunn av prestasjonene.

Også spillerens oppfattelse av videofeedback kan være avgjørende for spilleres engasjement (Nelson et al., 2014, s. 26). Nelson et al. (2014) henviser til en spiller som beskriver videoanalyse som mer fruktbart når utøveren vurderer treneren som dyktig, respektert eller seriøs. Derimot kan spillere bli for perifere og i verste fall ekskludert av trenere og analysepersonell fordi de mener spilleren vil ha «for mye data» (Bampouras, Cronin & Miller, 2012). På den andre siden fremhever de at spilleren kan bli mer inkludert i analyseprosessen fordi spillerne inngår i analysen som objektet for selve analysen, og den som skal motta informasjonen om analysen. Ifølge van Maarseveen, Oudejans og Savelsbergh (2018) kan selvstendighet i videofeedbackprosessen føre til bekreftelse på prestasjon. Det gjør også at spillerne inkluderes mer i læringsprosessen.

Videoanalyse blir brukt i mange andre idretter. Francis og Jones (2014) undersøke hvordan utøvere i Rugby opplevde videobasert prestasjonsanalyse. Undersøkelsen viste at

prestasjonsanalyse fremmet spillerutvikling, kampforberedelser, refleksjon og psykologiske aspekt. I tillegg ble trenere fremhevet ved ulike metoder for feedback for individuell læring og for å beholde utøveren motivert. Å inkludere utøverne i videoanalyser kan bedre deres forståelsen til spillet. I tillegg kan det bedre utøverens evne til å evaluere egen prestasjon og lagets prestasjon. Videofeedback i brasiliansk kampsport bedrer utførelse av akrobatiske bevegelser, i tillegg til at utøverne var veldig enig i at video fremmet deres utvikling (BenitezSantiago & Miltenberger, 2016). Taylor, Potrac, Nelson, Jones og Groom (2017) viser til en landhockeyutøvers syn på videofeedback individuelt og kollektivt, hvor det fremheves at video kan gi følelse av frykt, økt selvinnsikt og ansvar da video både blir subjektivt og objektivt på samme tid. Dette fremhever det Bampouras et al. (2012) beskriver, at utøveren både er objektet og mottakeren for analyseprosessen, men har liten tilgang til prosessene utenom.

Tilbake i fotballforskning viser Kelly (2017) at videoverktøyet kan operasjonalisere handlingene til spillere i framtidige situasjoner, samt at fotballspillere som nytter refleksjon etter trening og kamper bedrer deres avgjørelser i kamp. Toering, Elferink-Gemser, Jordet og Visscher (2009) beskriver også at refleksjon kan gi spillere økt læringsutbytte. Også Wright, Carling, Lawlor og Collins (2016) viser hvordan spillere opplever videoanalyse som sentralt for selvrefleksjon, men at engasjementet til spillerne varierer. Hvordan spillere kan oppleve prestasjonsanalyse ved video utdypes også av Hjort, Henriksen og Elbæk (2018). Der fikk ungdomsspillere se video de selv måtte bedømme og reflekterte over. Det fremmet motivasjon individuelt, samt opplevde spillerne læring ved refleksjon og bedre prestasjon.

Magill, Nelson, Jones og Potrac (2017) fremhever derimot at spillere opplever videofeedback gjennom ulike emosjonelle kategorier som stolthet, sinne og skyldfølelse. Videre har det innvirkning på hvordan spillere responderer psykologisk til videofeedback ved fokus, visualisering, mental tøffhet, emosjoner, tanker og selvtillit (Middlemas & Harwood, 2017). Informantene i studien til Middlemas og Harwood (2017) beskrev også strategileveranse som observasjon, forberedelser, en til en feedback, lagfremstilling og utforming av egen prestasjon. Om spillere får gruppefeedback, privat med trener eller alene har innvirkning på den psykologiske responsen. Middlemas og Harwood (2017, s. 33) viser at gruppeleveranse ved videofeedback gir bedre forståelse av roller, gruppekohesjon og bedre individuell prestasjon og lagsprestasjon. I tillegg opplevde spillerne video som en objektiv kilde av prestasjon. Leveringsprosessen i videofeedback er også viktig i prosesser som målsetting og

læring. Spillere kan også få direkte analyse av kamp da trenere kan motta statistiske variabler mens den pågår, og bytte på bakgrunn av objektive analyser (Carling, 2016, s. 551).

Derimot beskriver Reeves og Roberts (2013) på den andre siden at akademispillere føler prestasjonsanalyse er for å identifisere styrker og svakheter ved prestasjon, refleksjon og psykologiske assosiasjoner ved prestasjon. I tillegg beskrev spillerne hvordan de hadde utviklet valgsituasjoner som hadde gjort de til bedre spillere. Fem spillerne uttrykte også at videobruk var motiverende, mens tre spillere følte både motivasjon og demotivasjon.

Allikevel opplevde spillerne i studien positivitet til prestasjonsanalyse. Artikkelen til Roca, Ford, McRobert og Williams (2011) beskriver også hvordan spesifikke situasjonsøvingen med videobasert simulering kan bli brukt i 11 mot 11 defensive sekvenser. Undersøkelsen viste at profesjonelle forsvarsspillere ved visuell søking og kognitive prosesser hadde større innvirkning til å forutse og gjøre beslutninger enn amatørspillere. Fotballspillere fremhever videre at visualisering av dårlig prestasjon fører til forbedret fremtidig prestasjon (Middlemas & Harwood, 2017, s. 28). Det kan videreføres til Groom og Cushion (2005, s. 43) hvor spillere benytter video for å lære av sine feil. Blant annet viser forskning at spillerne som reflekter mest i ung alder, kan også nå lengst i form av internasjonale lag (Jonker, Elferink-Gemser, de Roos & Visscher, 2012). Forskning på talent er også gjort av Olsen (2019). I sitt aksjonsforskningsprosjekt benyttet unge spillere video og refleksjon som verktøy for å utvikle spillkompetanse i spillsituasjoner. Spilleren fikk vurdere egne handlingsvalg og hvordan medspillere omhandler det relasjonelle. Funnene i studien var at spillerne trakk sammenhenger mellom tidligere prestasjon i situasjoner og videreførte det til grunnlag for handlingsvalg.

Det er også forsket på tidsaspektet angående videofeedback. Wright et al. (2016) trekker frem at majoriteten (54%) av spillere ønsket 11-20 minutter med videofeedback som omhandler neste motstander. Artikkelen belyser også at spillerens selvrefleksjonsprosess omhandler treneren da han/hun er i interaksjon med spilleren gjennom diskusjon. Wright et al. (2016) identifiserte at 56% av de 48 spillerne som deltok hadde videofeedback med varighet fra 11-20 minutter, mens 33% hadde fra 21-30 minutter. Derimot finnes det forskning som viser at 30-40 min er mer normalt, mens 70 % foretrakk enda lengre og 30% mente det var optimalt (Groom & Cushion, 2005). Når feedbacken gjøres bør ifølge Wright et al. (2016) være enten neste dag (35%) eller dag 2 (58%). Spillerne i studien fremhever også videoanalysen som en tilrettelagt selvrefleksjonsprosess.

Selv om spillere eksponeres for videofeedback er det ikke noe evidens ifølge Wright et al. (2016) at spillere ser på tiden av videofeedback som direkte påvirkning av prestasjon. På den andre siden har Brümmer (2018) belyst hvordan spillere kan organisere analyse på egenhånd da det kan bedre produksjonen og reproduksjonen av forståelse mellom spillere. På å tross av at spillerne forhandler perspektiver og danner felles situasjonstilpasning, er det i hovedsak trener som avgjør (Brümmer, 2019, s. 34).

Avslutningsvis beskriver Wright et al. (2016) at eksponering av videoklipp til spillerne var viktig for optimalisering av læring og refleksjon på egenhånd. Derimot hevdet noen spillere at egen analyse ikke fremmet tilstrekkelig refleksjon, som er motsatt av Brümmer (2018) sine funn som mener videoanalyse på egenhånd kan utvikle prestasjonen. Spillerne kommenterte også viktigheten av selvrefleksjon som overførbart til prestasjonsforventning i form av rollekrav, lagstruktur og klare trenerkrav (Wright et al., 2016).

1.3 Hvorfor er det behov for denne oppgaven?

Ifølge Mackenzie og Cushion (2016, s. 532) er spillere avhengig av å være bevisst i deres roller og ansvarsområder. Videre fremhever de hvordan feedback gjennom visuelle bilder kan skape bidrag for prestasjonsanalyse. Også Memmert og Rein (2018, s. 69) beskriver at objektive prestasjonsevalueringer må operasjonaliseres, samt hvordan posisjoneringsdata ofte kommer til kort i forhold til behovene for eliteutøvere. Groom og Cushion, (2005) og Mackenzie og Cushion (2013, s. 656) fremhever at det er forsket lite på hvordan spillerne opplever prestasjonsanalyse som læring- og utviklingsverktøy. Derfor er det interessant å undersøke opplevelsesperspektivet til spillere ved videoanalyser, samt virkningen video kan ha på utviklingen.

Dermed ble det aktuelt å se hvordan videobruk benyttes i en toppfotballklubb i Norge for å utvikle spillkompetanse. Reviewartikkelen til Vieira, Carling, Barbieri, Aquino og Santiago (2019) som omhandler løping i kamp, ønsker mer forskning om innflytelsen av miljø og kontekstuelle restriksjoner, og en mer integrerende tilnærming som kombinerer taktiske og tekniske data. Det kan også kobles til Mackenzie og Cushion (2016, s. 541) som henviser til Lave og Wenger. Dette fordi spillere med tilsvarende mål og utførelse kan øke prosessen og erfaringen ved å oppfatte analyse som meningsfullt. Derfor er læring på individuelt og relasjonelt nivå, samt konteksten (spillet dynamikk) ønskelig for dette prosjektet med bakgrunn av at det tidligere har vært fokus på kognitiv ferdighetslæring i fotball på et individnivå. Ifølge Moon (2004, s. 86) er individers læringserfaring best når de selv får eierskap til prosessen. Hvordan spillerne involveres i video kan da skape bredere

forståelsesorientering i lagdelen (Groom & Cushion, 2005 s. 42; Brümmer, 2018), og derfor kan innsamling av dybdedata fra spesifikke kontekster i en idrett utvikle en bredere kontekstuell forståelse av praksis (Bampouras et al., 2012; Brümmer, 2019, s. 41; McKenna, Cowan, Stevenson & Baker, 2018). Slik også Strudwick (2016, s. 590) fremhever er utviklingen av fotballforskning avhengig av spillere, og derfor ble spillerperspektivet sentralt i prosjektet.

Prosjektet undersøker hvordan forsvarsspillere opplever videobruk for utvikling av spillkompetanse. Da det er gjort få studier om spilleres perspektiv på video som utviklingsfremmende kom jeg frem til følgende problemstilling:

«Hvordan opplever forsvarsspillere i en norsk toppfotballklubb videobruk for å utvikle spillkompetanse?»

Først er det viktig å presisere begrepet «videobruk». Jeg har valgt det begrepet fordi det omgår all video som spillerne bruker. Dermed opplever ikke spillerne noen restriksjoner og kan uttrykke deres opplevelser omkring video. Vurderingen av begrepet «videoanalyse» var at det ikke rommer like mye. Analyse kan kobles mot grunnlag og begrunnelser, og hvordan man utfolder seg. Videobruk er derimot mer fleksibelt og inkluderer alt omhandlet verktøyet.

Problemstillingen inneholder to ulike perspektiv da spillkompetanse har både en individuell og relasjonell dimensjon. Spillkompetanse (Ronglan, 2008, s. 74) er rammen for hvordan jeg undersøker utviklingen til spillerne individuelt og relasjonelt i denne oppgaven. Fordi jeg undersøker videobruken på forsvarslagdelen i en toppfotballklubb fokuserer det individuelle perspektivet på enkeltspilleren. Det relasjonelle undersøker to eller flere spillere i lagdelen.

Grunnlaget for å belyse begge perspektivene er fordi fotball er komplekst, og avhengig av flere enn bare enkeltindividet. Toppfotballklubbens spillere har også video av kamper og treninger på digitale plattformer. Dermed er det relevant å se på det individuelle perspektivet fordi spillerne vurderer egne handlinger. Jeg bruker refleksjon i lys av Schön (1983, 1987) for å undersøke utvikling av spillkompetanse individuelt. Det relasjonelle perspektivet ved videobruk undersøker utvikling av spillkompetanse i lys av Wenger (1998, 2000, 2004) sitt praksisfellesskap.

1.4 Begrepsavklaring

Jeg vil nå gå gjennom begreper som er viktig for å avgrense og presisere omfanget til undersøkelsen. Opplevelse, utvikling av spillkompetanse, norsk toppfotballklubb og forsvarsspillere blir beskrevet da de er en sentral del av problemstillingen. Jeg vil supplere med sideback, midtback og spillsituasjon.

Opplevelse er vanskelig å definere. Men i denne oppgaven blir opplevelse belyst ved filosofen Hans-Georg Gadamer (1900-2002). Han fremhever opplevelse som umiddelbare og selvopplevde, samtidig som det binder materialet videre til bearbeidelse (Gadamer, 2010, s. 95). Dermed er opplevelse noe som skjer på ubestemt sted og tid. For å bevare opplevelsen kobles hukommelsen inn, og dermed kan en hente tilbake tidligere erfaringer. I oppgaven blir opplevelsene til forsvarsspilleren satt i lys av tidligere erfaringer de har ved video. Ut fra forsvarsspillerens opplevelser vil jeg kunne diskutere hvordan deres opplevelse kan føre til utvikling av spillkompetanse.

Utvikling av spillkompetanse kan forstås slik Ronglan (2008, s. 74) beskriver det: «*Utvikling av spillkompetanse avhenger både av evne til å oppfatte og forstå situasjonen og evne til å handle og samhandle hensiktsmessig i tråd med de muligheter situasjonen åpner for*». Jeg vil derfor undersøke videobruk i utvikling av spillkompetanse i individuell og relasjonell dimensjon. Dette fordi utvikling av spillkompetansen handler om evnen til å løse spillsituasjoner *sammen* fordi en forsøker å skape muligheter, og mestre motstand (Ronglan, 2008, s. 40).

Norsk toppfotballklubb er en norsk fotballklubb som spiller i enten Eliteserien eller OBOS-ligaen, og går under interesseorganisasjonen norsk toppfotball (Torjusen, 2016).

Forsvarsspillere er den bakerste lagdelen utenom målvakt. I dagligtalen snakker man om forsvar, midtbane og angrep. Ved formasjonssystem som 4-4-2, 4-3-3 og 4-5-1 er forsvarsspillerne det bakerste tallet. Formasjonene sier noe om hvordan laget skal opptre på banen (Bergo et al., 2002, s. 27). I tillegg omtalte spillerne i studien seg som forsvarsspillere.

Sideback blir i likhet med Bergo et al. (2002) og Norges Fotballforbunds (2018) «*landslagsskole*» omtalt som de ytterste i det bakerste leddet.

Midtback utgjør midten av det bakerste leddet i laget. Grunnlaget for det bygger på Bergo et al. (2002, s. 19) som mener det er nøytrale betegnelser. Det er uenighet i hvilke definering

som er mest passende til posisjonen. Norges Fotballforbund (2018) benytter «midtstopper». Jeg benytter midtback da posisjonen omhandler både offensive og defensive spillsituasjoner.

Spillsituasjon ifølge Bergo et al (2002, s. 64) omfatter 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. Her kommer ferdigheter til uttrykk i praksis og brukes aktivt. Da en kamp er minst 2 x 45 min er det ikke et fastfrosset bilde.

1.5 Oppgavens oppbygning

Jeg vil videre i oppgaven gå inn på teorien. Jeg presenterer først det komplekset fotballspillet, før jeg beskriver spillkompetansemodellen. Presentasjonen av spillkompetanse kommer etter det komplekset fotballspillet fordi den er utgangspunktet for påfølgende teori. Deretter beskriver jeg de individuelle og relasjonelle sammenhengene i lys av den kompliserte læringsmodellen av Illeris (2012, s. 125). Det gjøres for å gi innsikt i samspillet mellom den individuelle og relasjonelle dimensjonen i utvikling av spillkompetanse. Deretter vil jeg fremheve Schön (1983, 1987) sitt refleksjonsbegrep. Etter det avsluttes teorien med Wenger (1998, 2000, 2004) sitt praksisfellesskap, og hvorfor det er valgt.

Det neste kapittelet handler om metoden, og her går jeg gjennom begrunnelsene for den metodiske tilnærmingen. Jeg belyser metodevalget, vitenskapelig forankring, dybdeintervju, fokusgruppeintervju, utvalg og rekruttering, informanter, analysens fremgangsmåte, etiske retningslinjer og kvalitetsvurderinger.

Funndelen beskriver hvilke opplevelser spillerne har med videobruk, og danner grunnlaget for diskusjonen sammen med teori. Teori og tidligere forskning er benyttet for diskutere hvordan forsvarsspillere kan utvikle spillkompetanse ved videobruk. Det avsluttes med en sammenfatning av hele diskusjonen. Avslutningsvis presenteres det en ny modell for hvordan forsvarsspillere kan utvikle spillkompetanse ved videobruk. I tillegg kommer jeg med forslag til hvordan ny forskning kan skape mer kunnskap på temaet.

2.0 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet tar jeg for meg det teoretiske rammeverket for oppgaven. Først tar jeg opp begrepet spillkompetanse i fotball. Det har både en individuell og relasjonell dimensjon.

Deretter presenterer jeg refleksjonsbegrepet og hvordan det kan brukes til å forstå hvordan enkeltspillere tenker om egne og andre handlinger og spillsituasjoner. Til slutt går jeg inn på det sosiokulturelle læringsperspektivet om at spillere utvikler seg i relasjonelle praksisfellesskap. Men først er det relevant å presentere fotballspillet som er konteksten for spillkompetansebegrepet i denne oppgaven.

Fotballspillet er komplekst og det foregår ofte i en spill-motspill kontekst (Bergo et al., 2002, s. 151). Grunnlaget for det er motsetningsforholdet som oppstår i kampen mellom to lag. De prøver begge å vinne. Dermed vil lagene aktivt forsøke å hindre motstanderne til å prestere og vinne kampen. En annen side ved spillets dynamikk er spennings- eller motsetningsforholdet mellom angrep og forsvar. Dersom laget ønsker å score, må spillere flyttes frem, og det kan gi motstander mulighet til å utnytte de ledige rommene som oppstår (Bergo et al., 2002, s. 151).

Video kan hjelpe fotballspillere til å se spillsituasjoner igjen, på nye måter og gjennom det utvikle seg og kanskje til og med vinne over en motstander. Det er fremtredende å benytte video og andre digitale verktøy for å bedre prestasjon i toppfotball (Carling, 2016, s 549; Carling & Court, 2013, s. 175; Memmert & Rein, 2018, s. 65). Hvordan spillerne i prosjektet uttrykker seg kan forstås i lys av fire dimensjoner som fotballspillet består av (Bergo et al., 2002, s. 24-29) Disse er i tillegg til kampdimensjonen den individuelle, relasjonelle og strukturelle dimensjonen. De ulike dimensjonene fremhever hvordan fotball avhenger av spilleren, lagdelen og laget, samt at det er en kompleks praksis.

2.1 Spillkompetanse

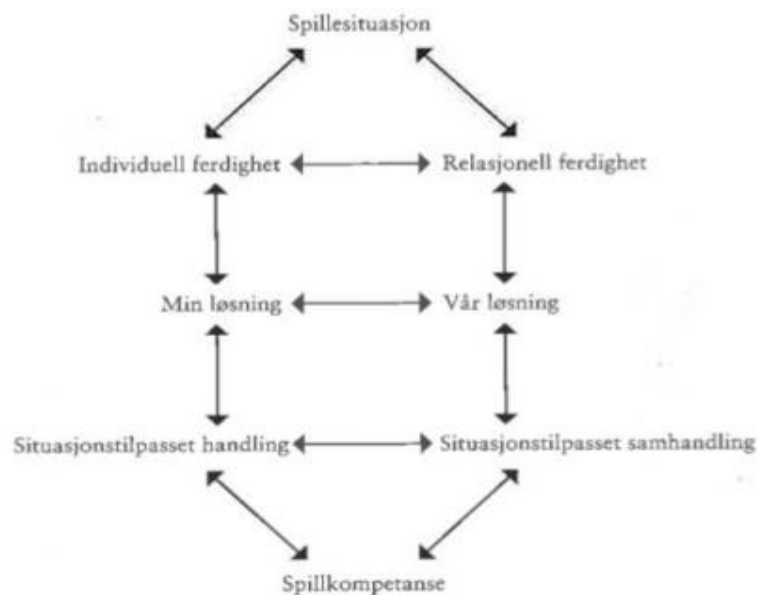
Jeg tar utgangspunkt i begrepet «spillkompetanse» i fotball fordi det er et sammensatt begrep som viser til spillet og den kompetansen som en spiller på en eller annen måte må være i besittelse av for å kunne delta i fotballspillet og mestre dets ulike dimensjoner. Et viktig aspekt ved kompetansen til en spiller er at kompetansen har en personlig, individuell dimensjon og en felles, relasjonell dimensjon.

For å beskrive spillkompetanse i fotball er det avgjørende å ha kjennskap til fotballspillets egenart. Fotballspillets idé er å score mål eller å hindre scoring (Bergo et al., 2002 s. 83).

Fotball er et lagspill der lagene har forskjellig interesser ut fra hvilken situasjon de er i. Laget

som har ballen er i angrep. De ønsker å skape gjennombrudd for å score mål. Laget uten ball er i forsvar. De prøver å vinne ballen eller å hindre gjennombrudd eller scoring. Dette er spillets grunnleggende idé (Bergo et al., 2002, s, 53). Fotballkampen består av ulike situasjoner spillere må løse ved egne valg, men valg skjer ofte i relasjon med hverandre. Jeg bruker derfor begrepet spillkompetanse som rommer både den individuelle og relasjonelle dimensjonen i fotball.

Spillkompetansemodellen nedenfor fremstiller hvordan enkeltspilleren og de relasjonelle spillerne forholder seg til en situasjon. Hvordan de to dimensjonene individuell og relasjonell viser til hverandre kommer til uttrykk som en helhetlig løsning av spillesituasjonene. Løsningen til individet vil relatere seg til og bli en del av de andres handling, og dermed blir «min» situasjonstilpassede handling koplet sammen med «vår» situasjonstilpassede handling (Ronglan, 2008, s. 73). På denne måten kommer spillkompetansen samlet til uttrykk.



Figur 1: Hvordan spillkompetansen samlet kommer til uttrykk (Ronglan, 2008, s. 74).

Ronglan (2008, s. 73-74) viser forholdet mellom spillkompetanse, spillesituasjoner og den individuelle og relasjonelle ferdighetsdimensjonen. Derfor skaper og utnytter laget spillesituasjoner for å fremme eget lag. Med andre ord ønsker begge lag å løse situasjoner slik at de vinner flest situasjoner, og samtidig utnytter situasjonen ved god problemløsning. Med tanke på at fotballspillet ikke bare har én riktig utførelse må løsningene være relevante og hensiktsmessige for fremtidige situasjoner. Hvilke relasjoner spillerne har med hverandre kan dermed avgjøre utfallet da løsningen skal fremme eget lag videre i spillet.

Bergo et al. (2002, s. 25) beskriver den relasjonelle dimensjonen i fotballspillet som samhandling. Dette fremheves gjennom å bruke seg selv best mulig i samspill med

medspillere. Videre handler det om å gi medspillere anledning til å utnytte sine evner og ferdigheter best mulig (Bergo et al., 2002, s. 25). Den relasjonelle dimensjonen er beskrivende for hvordan ferdigheten i laget utvikles i et samvirke mellom de individuelle spillerne. Ronglan (2008, s. 73) mener at spillkompetanse aldri kan fremvises isolert eller uavhengig av andre elementer eller spillere. Det kan derimot ballteknisk repertoar eller eksplosiv styrke. Dermed beskriver Ronglan relasjonelle ferdigheter som en samhandlingsprosess som alltid vil være avhengig av medspillere. Allikevel viser Ronglan til at spillkompetanse har flere delferdigheter som ligger til grunn, som for eksempel psykiske, tekniske, taktiske og fysiske. Også Bergo et al. (2002, s. 24; 82) fremhever delferdigheter som en del av den individuelle dimensjonen. Eksempler på slike ferdigheter kan være å ta et frispark eller et hjørnespark. Slike delferdigheter mener Ronglan (2008, s. 73) en kan arbeide med isolert og dermed gi utbytte i utvikling av en del av en spillers spillkompetanse.

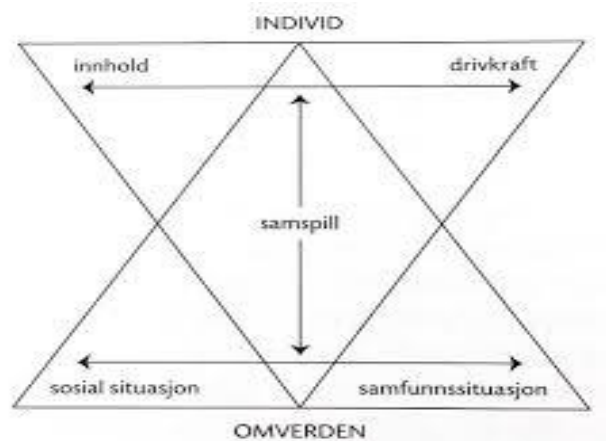
På den andre siden vil spillkompetanse alltid være en helhetlig evne til å skape og utnytte spillsituasjoner. En slik kompetanse kommer til uttrykk i evnen til å mestre med- og motspill i fotballspillet dynamikk. I tillegg er det også en felles forståelsesramme for samtidige valg. Ronglan (2008, s. 73) viser at spillkompetansen skiller seg fra andre måter idrettslige ferdigheter defineres på i tradisjonell treningslærelitteratur fordi en alltid vil være avhengig av en aktør som handler på bakgrunn av valg. Dermed trengs det flere og bredere dimensjoner slik at egne ferdigheter utnyttes best mulig i relasjon med noe annet. På den ene siden er den individuelle ferdigheten evnen til å gjennomføre handling i praksis, mens den relasjonelle ferdigheten krever felles situasjonsoppfatning og nøyaktig samhandling for å gjøre situasjoner optimale (Ronglan, 2008, s. 74). På den andre siden kan den relasjonelle samhandlingen være optimal, men de individuelle ferdighetene er ikke gode nok for å gjennomføre den tiltenkte optimale relasjonelle handlingen. Derfor blir balansegangen mellom individuelle og relasjonelle ferdigheter essensiell i situasjonstilpassede handlingsmønstre.

2.1.1 Den individuelle og relasjonelle sammenhengen

Jeg har valgt to forskjellige innganger til å undersøke hvordan spillkompetanse kan utvikles ved video. Da jeg benytter individuelle intervju og ett fokusgruppeintervju er det relevant å inkludere to perspektiv. Dette fordi jeg sammen med den forsvarsslagdelen i fotball undersøker hvordan spillkompetanse kan utvikles både på individ- og lagdelsnivå. Derfor henviser jeg til Illeris (2012, s. 43) sine tre læringsdimensjoner: innhold, drivkraft og samspill.

De to første omhandler den innholds og drivkraftsmessige dimensjonen, som Illeris beskriver som den individuelle tilegnelsesprosessen. I prosjektet kobles disse elementene til de individuelle intervjuene og refleksjonsbegrepet. Derfor undersøkes det hvordan spillerne kan utvikle den individuelle delen av Ronglans (2008, s. 73) spillkompetanse ved refleksjon. Den tredje dimensjonen er samspill. Her beskrives de sosiale og samfunnsmessige aspektene ved læring. På grunnlag av at spillerne ikke alltid inngår i selvstendige prosesser, ønsker fokusgruppeintervjuet å belyse den tredje dimensjonen, altså samspillet. Derfor undersøkes det ved den relasjonelle delen av Ronglans (2008, s. 74) spillkompetanse.

Illeris (2012, s. 175) fremhever også at Etienne Wenger omhandler alle tre læringsdimensjonene, men primært setter samspilldimensjonen i fokus. I samspilldimensjonen er det to nivå. Det sosiale nivået er der samspillsituasjoner utvikles. Det andre nivået er der overordnede samfunnsmessige som setter premisset for samspillet. Fotballspillet opptrer derfor i omgivelsene og individet sine handlinger omgår omverden. Illeris (2012, s. 125) har videreutviklet *den kompliserte læringsmodellen* for å forstå samspillet mellom omverden og individet. Hvordan samspillet kan utvikle spillkompetanse både individuelt og relasjonelt er relevant fordi fotballspillet omhandler både spilleren selv, og med- og motspillere (Ronglan, 2008, s.73). Individets akse omhandler drivkraften forsvarsspillerne har for utvikling, og innholdet i fotballspillet som læres. Aksen om omverden handler om konteksten for læringen, og de kulturelle dimensjonene for læring.



Figur 2: Den kompliserte læringsmodellen (Illeris, 2012, s. 125).

2.2 Refleksjonsbegrepet og relevans for prosjektet

Før jeg gjennomgår refleksjonsbegrepet vil jeg beskrive hvorfor det er relevant. Videobasert refleksjon i fotball er relevant fordi spillere kan reflektere både underveis mens de er i spillet, men også når de ser spillet de har spilt. Da kan spillerne stoppe opp for å betrakte situasjonene de har vært i for å vurdere andre alternativer og kanskje bedre løsninger til neste trening eller kamp. Spillerne deler erfaringer og beskrive tankeprosessene som kan fremmes ved videobruk, samt hvordan utnytte video best mulig. I tillegg kan spillere som reflekterer nå lengst i form av internasjonale lag, samt få økt læringsutbytte (Jonker et al., 2012; Toering et al., 2009).

I et fotballperspektiv kan refleksjon i og etter situasjoner interessere spillere i forsvarsleddet. Interessen til individene i lagdelen kan øke og derfor blir video benyttet som abstraksjon gjennom å se mønstre og kunne løsrive egne beskrivelser av en situasjon til en annen. At individet selv er viktig i prosessen er åpenbart, men erfaringer må ikke bli «for taus» hos individet. Bergo et al. (2002, s. 69) viser at spillere reflekterer over ulike muligheter en situasjon tilbyr, og deretter velger et passende alternativ, men ofte skjer dette ubevisst. Det henger sammen med at spilleren oppfatter en liten del av omgivelsene, men også hva spilleren tidligere har lært i like omgivelser.

Begrepet refleksjon er en distinkt og spesifikk form for tenkning (Nguyen, Fernandez, Karsenti & Charlin, 2014, s. 1179). Også andre fremhever refleksjon som tenkning, mentale prosesser og analyse, men Nguyen et al. (2014, s. 1179) beskriver refleksjon som en spesifikk form for tenkning, og dermed skiller det seg fra andre tankeprosesser. I Ronglan (2008, s. 175) og Nguyen et al. (2014, s. 1179) blir John Dewey beskrevet som grunnleggeren av refleksjonsbegrepet. Dale (2006, s. 61) beskriver også Deweys overføring av situasjoner for en generaliseringsprosess som kan foregå både individuelt, men også som en sosial prosess hvor meningen ved ulike situasjoner også omhandler andres erfaring.

For at individ skal engasjere seg i reflekterende tenkning må de tre personlige holdningene åpenhet, helhjertet og ansvarlighet være til stede (Ronglan, 2008, s. 175). Dewey knytter refleksjon til en passiv fase hvor det er mulig å tenke gjennom forholdet mellom årsak og effekt, og mellom aktivitet og konsekvenser (Dale, 2006, s. 60). Bruken av ordet refleksjon er økende, og desto større omfang omhandler læring (Illeris, 2012, s. 90). Prosjektet vil derimot ta utgangspunkt i måten Donald Alan Schön forstår refleksjonsbegrepet på:

“The practitioner allows himself to experience surprise, puzzlement, or confusion in a situation which he finds uncertain or unique. He reflects on the phenomena before him, and on the prior understandings which have been implicit in his behavior. He carries out an experiment which serves to generate both a new understanding of the phenomena and a change in the situation.” (Schön, 1983, s. 68).

2.2.1 Refleksjon i lys av Donald Schön - Den reflekterende praktiker

Schön introduserte konseptet den reflekterende praktiker for dem som benyttet refleksjon for å oppleve et annet syn både for å lære av det, men også for å ramme inn komplekse problemer av profesjonell praksis (Mann, Gordon & Macleod, 2007, s. 597). Schön fokuserte på hvordan profesjonelle praktikere kognitivt tenkte og handlet i utførelsen av arbeid, samt hvordan formelle institusjoner utøvde yrkespraksis og profesjonell handling. Han mente at praktikeren ikke hadde tilegnet seg kunnskapen til å løse et problem, og derfor måtte det løses gjennom en improvisert handling (Schön, 1987, s. 5). Schön benyttet derfor tre begreper som omhandler refleksjonsbegrepet: *Knowing-in-action*, *Reflection-in-action* og *Reflection-on-action*. Jeg vil i det videre holde frem å bruke de engelske uttrykkene.

2.2.2 *Knowing-in-action*

Knowing-in-action koblet Schön (1987, s. 22) til yrkesutøveren og ulike arbeidssituasjoner individet møtte, og hvordan løsningen ble utført uten tenking. Schön (1987, s. 22) henviser til Michael Polanyi som i 1967 presenterte begrepet *taus kunnskap*, samt Raymod M. Hainer som fremhever at «vi kan mer enn det vi kan si». I Schön sitt verk står «knowing» for den automatiske tankegangen som følger den generelle handlingskompetansen (Ronglan, 2008, s. 177). På denne måten blir utførelsen i handlingen gjort av innarbeidede oppgaver som spillere kan finne vanskelig å forklare.

Knowing-in-action kan eksemplifiseres ved sklitakling. Dersom spilleren skal videreformidle handlingen til en novise kan det være vanskelig da det handler om å beregne når en skal sette inn sklitaklingen, hvor ballen er og hvilken fot en skal benytte. Kompetansen vil være vanskelig å forklare, samt utfordrende å overføre eksplisitt. Eksemplet illustrerer hvordan *knowing-in-action* beskriver at aktøren vet hva og hvordan handlingen skal utføres, men å forklare eller uttrykke handlingen presist er vanskelig. Schön (1987, s. 26) mener kunnskapen ligger *i* handlingen og kommer frem *i* selve handlingsforløpet.

2.2.3 Reflection-in-action

Ved situasjoner som er ukjent møter individet en situasjon hvor *knowing-in-action* ikke er tilstrekkelig og dermed må en undersøke andre muligheter for å mestre situasjonen. Schön (1987, s. 26) omtaler det som overraskende erfaring (experience of surprise). Det kan være ulike måter å håndtere det overraskende på. Enten skyver en erfaringen eller situasjonen til side, eller så kan en respondere ved refleksjon (Schön, 1987, s. 26). Derfor er det to måter å utøve refleksjon på: «*on action*» og «*in action*». Disse skiller i prosjektet ved at refleksjon «*in action*» foregår underveis i selve spillet, mens «*on action*» skjer typisk i pausen eller etter kamp.

Reflection-in-action oppstår i situasjonen individet endrer handlingsvalget i handlingen (Schön, 1987, s. 26). Det interessante med slik refleksjon er at det utarbeides en ny vei i situasjonen. Derimot kan den nye situasjonen føre til overraskelser og videre refleksjon. Når spilleren reflekterer over løsningsforslag blir det gjerne kalt prøving og feiling, men ikke ifølge Schön (1987, s. 27) fordi prøving ikke er tilfeldig. Refleksjonen til prøving setter premissene for ny utførelse, og da kan gamle mønstre opptå, eller videre refleksjon for situasjonsoptimalisering.

Forskjellen mellom *reflection-in-action* og *knowing-in-action* kan være vanskelig å skille (Schön, 1987, s. 29). Schön beskriver at en god praktiker kan justere og variere praktiseringen til ulike fenomen. Om spillerens *knowing-in-action* er bred i en situasjon kan ulike variasjoner av denne situasjonen føre til at individet ikke responderer ved overraskelse, men med variasjon i handling (Schön, 1987, s. 29)

Reflection-in-action er en ekstraordinær prosess, men allikevel er det primærområde til flere praktikere (Schön, 1983, s. 69). Schön (1983, s. 69) mener *reflection-in-action* er viktig for økning av legitimitet til refleksjon og oppmuntrer til bredere, dypere og strengere bruk i praksis gjennom problemløsning i en bredere sammenheng enn etablert teori. I fotball er ofte situasjoner preget av tidspress. Derfor kan det være mer aktuelt med *reflection-on-action* slik at det ikke går ut over prestasjon (Ronglan, 2008, s. 178).

2.2.4 Reflection-on-action

Schön (1987, s. 31) beskriver at *reflection-in-action* kan operasjonaliseres uten verbal uttrykkelse, mens *reflection-on-action* omhandler verbale beskrivelsen av handling. Å reflektere «on-action» undersøker hvorfor *knowing-in-action* ikke var tilstrekkelig for å mestre situasjonen, og hva som bidro til situasjonen (Schön, 1987, s. 26). Også Ronglan (2008, s. 177) beskriver at man reflekterer over gjennomførte handlinger, og hvorfor handling kan ha medført uventet resultat. Slik refleksjon har ikke direkte påvirkning på situasjonen da individet bare reflekterer over handlingen (Schön, 1987, s. 26). Bergo et al. (2002, s. 69) hevder spillere ofte handler ubevisst, og da fotballspillet foregår kontinuerlig kan det være aktuelt med slik refleksjon. Da en slik refleksjon både kan gjøres i- og etter handling (Ronglan, 2008, s. 177; Illeris, 2012, s. 92) kan det være problematisk å skille mellom hva som er refleksjon i- og over handlingsforløpet.

Reflection-on-action er fruktbar for fremtidige handlingsmønstre (Schön, 1987, s. 31). Dette fordi refleksjonen ikke vil påvirke direkte i handling, men kan det danne og utvikle nye- og bedre handlingsmønstre i fremtiden. Refleksjon over handling undersøker eget handlingsmønster, og gjenopptar handlingene som ble gjennomført. Deretter kan en organisere og fragmentere handlingsmønsteret og trekke ut moment for å optimalisere synet på hendelsesløpet og utvikle forståelsen av situasjonen. Å benytte refleksjon kan føre til individuell motivasjon, og læring for å bedre prestasjon (Hjort et al., 2018). Å reflektere med videobruk kan føre til at spillerne endrer situasjonstilpasninger i fremtiden og unngå gjentagende feil (Groom & Cushion, 2005). Videoverktøyet kan være med å operasjonalisere handlingene til spillere i framtidige situasjoner. Kelly (2017) viser også at fotballspillere som nytter refleksjon etter trening og kamper bedrer deres avgjørelser i kamp.

I møtet med fotballspillet vil en være avhengig av gruppemiljøet som en essensiell faktor for utnyttelse av situasjoner da spilllets dynamikk baseres på spill-motspill (Bergo et al., 2002 s. 151). Praktiseringen i fotballspillet omhandler ofte dårlig tid for kognitiv tenkning, og Ronglan (2008, s. 178) fremhever tidspress som gjør at refleksjon i handlingen hemmer utførelsen. Å utføre refleksjon etter handling gir praktikerer mulighet til å forstå situasjonen og endre det (Schön, 1983, s. 134).

Spillere kan undersøke hvordan og hvorfor de gjennomførte situasjoner slik de gjorde. Ved slik tilnærming til video kan individet- og gruppen oppdage felles forståelse for situasjoner og koordinasjonsproblemer (Brümmer, 2019, s. 34). Videre kan det ligge til rette for bedre å utnytte spillsituasjoner til fordel for eget lag (Ronglan, 2008, s. 74).

2.3 Sosiokulturelt læringsperspektiv

Det sosiokulturelle perspektivet på læring er et annet perspektiv på læring enn den tradisjonelle kognisjonspsykologiske forståelsen angående tenkning og overføring (Säljö, 2016, s. 130). Kognitivt læringsyn ser kunnskap som representasjoner i hjernen som individet overfører i praksis. Sosiokulturelt perspektivet på læring er annerledes, da læring er en *appropriasjon*, som ifølge Säljö (2016, s. 112) kan oversettes med å «ta til seg» eller «gjøre til sitt eget». Fotballspillere kan utvikle felles virksomhet og egen identitet i praksis gjennom videobruk. Dermed må en inkludere både refleksjon som kognitiv læring, og det sosiokulturelle perspektivet.

I det sosiokulturelle perspektivet skjer læring gjennom deltakelse, og kunnskap og erfaringer belyses i interaksjon med verden. I tillegg må en se helhetsbilde og ikke bare individet eller den aktuelle virksomheten isolert. Derfor er sosiokulturell læring et paraplybegrep. Ifølge Dysthe (2001, s. 33) handler det om relasjoner mellom mennesker. At læring skjer gjennom deltaking og samspill, og at språket er et sentralt verktøy i læringsprosessen. Interaksjon og samarbeid er grunnelement i sosiokulturelle perspektiv. Dette fordi læring ikke bare er et element. Men det å belyse egenskaper er knyttet til praksisfellesskap og individets evne til deltagelse i slike fellesskap. Derfor vektlegges kunnskap som konstrueres gjennom samhandling og konteksten (Dysthe, 2001, s. 42).

Jeg har valgt å benytte meg av begrepet og teorien om «communities of practice». Dette fordi spillerne inngår i en kontekstuell sammenheng hvor de er avhengig av hverandre for å prestere. Forsvarsspillerne deltar i en felles praksis som representeres ved engasjement til utvikling av seg selv og lagdelen de er en del av. De løser oppgaver sammen, og har et komplementært repertoar fordi forsvarsspillerne innehar forskjellige individuelle ferdigheter. Utviklingen av det komplementære repertoaret kan være ved videobruk når de evaluerer tidligere prestasjon. Fordi spillerne kan bruke video i utvikling av fellesskapet og individet, er det fruktbart på to måter: til individuell refleksjon over tidligere prestasjon og utvikling; eller til refleksjon sammen med lagdelen for å bedre fremtidig prestasjon og felles utvikling.

2.3.1 Utspringet til «Communities of practice»

Utspringet til «communities of practice» stammer fra situert læring, og praksisfellesskap i Lave og Wenger (2003) om hvordan individ lærer i arbeid. Lave og Wenger (2003, s. 33) hevder at læring er integrert i, og uatskillelig til den sosiale praksisen hvor læringen skjer.

Situert læring bidrar og fokuserer på relasjonen mellom læring og de sosiale situasjoner den finner sted i (Lave & Wenger, 2003, s. 18). Dermed finner læringsprosessen sted i deltakerrammen, og ikke i den individuelle bevisstheten. Derfor endres fokuset på kompetanseutvikling gjennom deltagelse i praksis. Lave og Wenger (2003, s. 49) beskriver et aspekt ved sosial praksis som understøtter at læring skjer gjennom hele prosessen da den ikke bare inneholder relasjon til spesifikke aktiviteter, men til sosiale fellesskap som fører til tilhørighet. Dermed øker forståelsen til involveringen i aktiviteter da nye oppgaver- og funksjoner må optimaliseres, som stimulerer til læring.

Hvordan kompetanseutvikling skjer i sosiale rammer belyses gjennom «legitim perifer deltagelse». Lave og Wenger (2003, s. 32) beskriver deltakelsen som nybegynnerens inntreden i fellesskapet med formål om å bli en fullverdig deltaker. Aktiv deltagelse i praksisfellesskapet gjør at individet som deltaker i sosiokulturell praksis utvikles fra novise til fullkommen deltaker (Lave & Wenger, 2003, s. 31). Lave og Wenger (1991) beskriver derfor at praksisfellesskap er sentralt, både for individer- og gruppers læring. Derimot må det ligge mer til grunn enn bare læring i praksis for å danne et praksisfellesskapet.

«Communities of practice are groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis» (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, s. 4).

Praksisfellesskapet ifølge Lave og Wenger (1991) fremhever derfor deltakerne ved at de opplever og erfarer handlinger som meningsfulle. Wenger benytter praksisfellesskap for å forklare hvordan individ som er i interaksjon lærer. I fotballperspektivet deltar lagdelen sammen med de andre lagdelene. Lagdelene har ulike oppgaver, men den felles interessen for alle lagdelene er at man skal vinne kampen. Wenger beskriver fire premiss som grunnlaget for antakelsene om mennesker, innsikt, viten og læring:

- 1- Vi alle sosiale vesen, noe som er et sentralt aspekt ved læring.
- 2- For det andre betyr kunnskap kompetanse på ulike områder som verdsettes, og det kan overføres ved at forsvarsspillere har ulike fokusområder. Deltakelse i fellesskapets praksis vil ha positive innvirkninger både på individnivå og fellesskapet.

- 3- For det tredje har kunnskap noe med deltaking og aktivt engasjement å gjøre.
- 4- Det fjerde premisset er at læring skal produsere mening, og evne til å oppleve verden og vårt engasjement som meningsfylt.

(Wenger, 1998, s. 4).

Vi finner praksisfellesskap overalt, og individer inkluderes i det hele tiden (Wenger, 1998, s. 6). Fotballspillere er i sosiale sammenkomster da man trener og spiller kamper sammen som lag. I tillegg har alle spillerne i en lagdel ulik posisjon. Det gjør at man verdsetter komplementære ferdigheter, og video kan være fruktbart når de utvikler ferdigheter og situasjonsløsninger. Alle spillerne har også kompetanse fra tidligere deltakelser og jobber aktivt for å utvikle seg som spiller, lagdel og lag som helhet. Når forsvarsspillerne har felles engasjement for å utvikle prestasjoner kan de finne mening i videobruk. Da kan video bli en ressurs for utvikling av spillkompetanse. Wenger (1998, s. 6-7) fremhever også at deltakerne har positivt utbydde både som individ, og fellesskap.

2.3.2 Praksisfellesskapets tre dimensjoner

Ifølge Wenger (1998, s. 72) er ikke praksisfellesskap et todelt begrep, men bør sees på som en enhet. Wenger (1998, s. 72) fremhever at praksisfellesskapet gjør to ting. Det første er en håndterlig karakteristik av konseptet praksis, ved å skille begrepet fra uttrykk som kultur, aktivitet og struktur. Det andre er at det defineres som en form for fellesskap, altså et praksisfellesskap. I assosiasjonen mellom praksis og fellesskap, er det tre dimensjoner som er kilden til sammenhengen i fellesskapet. De tre dimensjonene *gjensidig engasjement*, *felles virksomhet* og *delt repertoar* knytter praksisfellesskapet sammen, og greies videre ut om.

Gjensidig engasjement fremheves av Wenger (2004, s. 90) som kilden til sammenhengen i fellesskapet. Dette fordi praksis ikke eksisterer abstrakt, men fordi individ engasjerer seg i handlinger rundt praksisen. Komponenter som relasjoner, sosial kompleksitet, kunnskapsutveksling og gjensidig interesse for kunnskap fremhever gjensidig engasjement. Det omhandler ikke bare individet selv, men også andres kompetanse (Wenger, 2004, s. 93). I et praksisfellesskap utnytter deltakerne hverandres komplementære ferdigheter for å forme en meningsfull praksis. Dermed kobles det videre til gjensidige relasjoner, og hvordan det skapes gjensidig engasjement mellom individer. Individene deltar med forskjellige roller, og Wenger (2004, s. 93) beskriver at det gjensidige engasjementet kommer med komplementære bidrag.

Felles virksomhet omhandler engasjement mot et felles mål for deltakerne (Wenger, 2004, s. 95). Deltakerne i praksisfellesskapet danner en relasjon av gjensidig ansvarlighet som

integreres i og gjennom praksisen (Wenger, 2004, s. 99). Ved utvikling av felles forståelse skapes det formål som blir kjent for spillerne, og oppfatningen innad i lagdelen vil forhåpentligvis være lik.

Delt repertoar handler om utviklingen av gjensidig engasjement og felles virksomhet. Delt repertoar kjennetegnes med to ting (Wenger, 1998, s. 83). Det første er refleksjoner av historie av gjensidig engasjement. Å skape felles referansepunkter som er gjenkjennelig og kan anvendes i praksis, samt reengasjeres i nye situasjoner. Kjennetegn nummer to er at det er av natur flertydig, altså at handlinger og artefakter har gjenkjennelige fortolkningshistorier (Wenger, 2004, s. 102). Praksisfellesskapet kjennetegnes også som fellesskapssammenheng i praksis ved utvikling av felles repertoar (Wenger, 2004, s. 100). Det skapes felles utøvelse av virksomhet ved meningsforhandling. Dimensjonen fremhever historier, rutiner, ord og uttrykk osv. (Wenger, 2004, s. 101). Repertoaret kan dermed kombinere både reifikasjon og deltakende aspekt (Wenger, 1998, s. 83). Dette inkluderer ifølge Wenger (2004, s. 101) diskursen som inneholder både meningsfulle uttrykkelser av verden, men også hvilke praktiseringer som uttrykkes i deltakelsen og identiteten.

2.3.3 Praksisfellesskapets fire komponenter

De fire komponentene omtaler Wenger (1998) må være til stede for den sosiale settingen dersom det skal være et praksisfellesskap. Han beskriver de fire komponentene som at det må foreligge læring ved *praksis, mening, fellesskap og identitet*. Wenger fremhever at komponentene interagerer med hverandre, og derfor utvikler de seg.

Praksis er en betegnelse for verbal kommunikasjon om historiske og sosiale ressurser, rammeverk og perspektiver som kan opprettholde engasjementet i handlinger (Wenger, 1998, s. 5). Lagdelens spillere skaper, utvikler og forhandler erfaringer, og dette medfører at praktiske erfaringer gir en base om hva, hvordan og hvorfor spillernes handling gjøres.

Mening beskrives av Wenger (1998, s. 51) som en prosess hvor individ kan erfare verden vi engasjerer oss i som meningsfull. Dersom individer skal engasjeres i praksis må de leve i en verden hvor en interagerer og handler (Wenger, 2004, s. 65). Wenger (2004, s.66) fremhever at mening finnes i en prosess som han kaller *meningsforhandling*, som betyr at individene skaper meninger, som utvider eller omdirigerer, modifierer eller bekrefter meningshistoriene de er en del av. Meningsforhandlingen er et samspill mellom to konstituerende prosesser Wenger (2004, s. 66) kaller *deltagelse og tingliggjørelse*.

Deltagelse omhandler den sosiale opplevelsen av deltakelse angående inkludering i fellesskap og aktivt engasjement i sosiale interaksjoner (Wenger, 2004, s. 70). Deltakelsen er personlig og sosial, men kompleks da den kombinerer handling, samtale, tenkning, følelse og tilhørighet. Med andre ord omfatter det individets kropp, bevissthet, følelser og sosiale relasjoner (Wenger, 2004, s. 70). *Tingliggjørelse* former vår opplevelse, ved for eksempel at verktøyet til utførelsen av en aktivitet endrer karakteren til selve aktiviteten (Wenger, 2004, s. 74). Dermed kan en referere til både prosessen og produktet ved tingliggjørelse. Siden praksis er en erfaring av mening i hverdagslivet er komplementariteten mellom tingliggjørelse og deltakelse en implisitt faktor i praksisen (Wenger, 1998, s. 52).

Fellesskap kobles til tilhørighet, og hvordan fellesskapet er en betegnelse for ulike prosesser som har innspill på det sosiale miljøet. Sosiale prosesser legger premiss for hva som blir verdsatt av handlinger og deltakelse. De instrumentelle-, personlige- og interpersonlige aspektene som har innvirkning på individets virksomhet, vil også være implementert i fellesskapet (Wenger, 1998, s 78).

Identitet fokuserer på deltakeren i fellesskapet, men fra et sosiokulturelt perspektiv (Wenger, 1998). Det omhandler bevegelsen og utviklingen til individene, men en benekter ikke individualiteten da den blir sett på som en del av praksisfellesskapets sosiale praksis. Betydningen av identitet er et integrert aspekt av en sosial læringsteori til læring og kan derfor ikke distanseres fra spørsmål om praktisering, fellesskap og mening (Wenger, 1998, s.145). Wenger (1998, s. 149) fremhever sammenhengen mellom identitet og praksis ved at praksis krever et fellesskap hvor medlemmer kan engasjere seg i hverandre og anerkjenne hverandre som deltakere. Dannelsen forhandles i praksis ikke ved direkte samtaler, men engasjementet i praksis og hvordan en reagerer i deltakelsen (Wenger, 1998, s. 149). Dermed er læring som identitet gjennomgående ved forhandlinger i situasjoner, deltakelse i praksis og i involvering ved å realisere individ (Wenger, 1998, s. 155).

2.4 Hvorfor diskutere ut fra kontekstuelle sammenhenger

Ifølge Wenger (2000, s. 229) er grunnsteinen i en sosial læringskontekst at deltakernes kompetanse operasjonaliseres i systemet eller praksisen. Deltakelsen fremmer ikke bare hva vi gjør, men også hva vi er, og hvordan vi tolker hva vi gjør (Wenger, 2004, s. 4). En lagdel i fotball handler og praktiserer valg i forhold til med- og motspillere. Hvordan spillkompetanse kommer til uttrykk avhenger derfor av individuelle og relasjonelle dimensjoner (Ronglan, 2008, s. 73). Å fokusere både på den individuelle og relasjonelle dimensjonen gjør at man ikke ser på de som konkurrerende, men på komplementariteten og avhengigheten av

hverandre (Bergo et al., 2002, s. 34). Det vil være sentralt i fotball å ha komplementære ferdigheter da en spillerne har ulike posisjoner og ansvarsområder (Ronglan, 2008, s. 141).

Da fotball preges av spill-motspill blir det spillsituasjoner som utfordrer helhetlige problemløsninger. Valget og utførelsen utføres dermed som en helhet (Ronglan, 2008, s. 138). For å kunne optimalisere prestasjon kan derfor video hjelpe lagdelen, og individet ved de tre dimensjonene som er praksisfellesskapets kilde.

Gjensidig engasjement: I fotballspillet kan egenorganiserte videosekvenser av spillere synliggjøre ambisjoner og kunnskap mellom spillere. Det kan også fremme prestasjon (Brümmer, 2018). Videreført blir det altså en ressurs for lagdelen i fotball å inneha komplementære ferdigheter, da det ikke blir sett på som negativt å inneha både forskjeller og likheter. Tilnærmingen kan kobles til spillkompetanse da individets handlingsvalg påvirker lagets handlingsvalg (Ronglan, 2008, s. 73). Video kan skape gjensidig engasjement for refleksjon og situasjonstilpasninger i fremtiden for individet, og lagdelen ved felles virksomhet.

Felles virksomhet: Spillerne forhandler perspektiver, men trener avgjør i hovedsak (Brummer, 2019, s. 34). Dette vil bety at ansvarlighetsrelasjonene omhandler hva som er viktig, hva som er riktig og galt, hva som betyr noe, hva en skal forsvare, hva man prater om, hvorfor noe er bra, eller om noe må forbedres (Wenger, 2004, s. 99). Lagdelen definerer utførelsen av virksomheten.

Delt repertoar: Da lagdelen danner og produserer delt repertoar i eksistensen vil det bli integrert og implementert i praksisen. I fotball kan det utvikles ved samspillet mellom individuell og relasjonell ferdighet i en helhetlig løsning av spillsituasjoner (Ronglan, 2008, s. 73). Ved å skape felles forståelse kan forsvarsspillerne formidle opplevelser av spillsituasjoner, samt koordineringsproblemer i spillsituasjoner (Brümmer, 2019).

Lagdelen som praksisfellesskap kan dermed karakteriseres som en sosial deltakelse i prosessen av læring, og å kjenne gjennom de fire komponentene da det omhandler videobruken- og forsvarsspillerne. Dette fordi spillerne inngår i praksis fordi felles situasjonsløsninger inngår i individuelle handlinger (Ronglan, 2008, s. 73).

Praksis: I forsvar skal laget overordnet vinne ball og hindre mål (Bergo et al., 2002, s.104). I angrep ønsker laget å score mål (Bergo et al., 2002, s. 104). Spillerne må være i interaktivitet med hverandre og tilsvarende verden jakte deltakernes erfaringer samtidig som å oppleve det

meningsfulle i praksisen. Med andre ord påvirke- og bli påvirket i de aktuelle samhandlingsprosessene (Wenger, 1998). Video kan derfor gi spillere forståelse til spillet og utvikle egne- og lagets svakheter (Groom & Cushion, 2005).

Mening: For at spillerne skal oppleve video som et nyttig, er det avgjørende at de opplever mening med videobruk. I videobruken kan forsvarsspillerne engasjeres. Det kan engasjeres i praksis ved å interagere og handle (Wenger, 2004, s. 65). Videomøter kan være viktig for meningen ved videobruk på individuelt og relasjonelt nivå når de inkluderes i analysen. Dette fordi de utvikles i form av endringer og tilpasninger (Brummer 2019). Slik kan forsvarsspillerne operasjonaliseres i det Bergo et al., (2002, s. 25) omtaler som samspill.

Felleskap: Spillere kan ha ulike oppfattelser på banen, og video kan bringe spillerne mot enighet i praksisen, primært satt av trenere (Brummer, 2019, s. 18). For at spillerne skal kunne utfolde seg bør de forstå hvilke virksomhet som foregår, ha forståelse for målene fellesskapet ønsker å realisere (Wenger, 1998, s. 77-82). I tillegg kan lagdelen ha uenigheter eller konflikter. Det kan derimot gi økende grad av tilhørighet og forpliktelse (Wenger, 1998, s. 77). På en slik måte kan lagdelen trene og utnytte på å mestre dynamikken i fotballspillet på bakgrunn av ferdighetene (Bergo et al., 2002, s. 55). Det kan gi spillkompetansen utbytte i spillsituasjonsløsninger, og lagdelens kan anerkjennes ved en identitet.

Identitet: Wenger (1998, s. 149) fremhever sammenhengen mellom identitet og praksis ved at praksis krever et fellesskap hvor medlemmer kan engasjere seg i hverandre, og anerkjenne hverandre som deltakere. Lagdelen forhandler identiteter, og praksisen kan utrykke hvordan video kan fremme lagets forståelse (Wright et al., 2016, s. 1028). Det kan kobles til den relasjonelle- og strukturelle dimensjonen som beskriver hvordan laget skal fremstå (Bergo et al., 2002, s. 27). Gjennom deltakelse kan spillere identifisere seg med sosial praksis slik at de utvikler situasjonstilpassede samhandlinger (Ronglan, 2008, s. 74). Dannelsen forhandles med engasjementet i praksis, og hvordan en reagerer i deltakelsen (Wenger, 1998, s. 149).

Synet på hvordan individ utvikler seg er variert, og jeg har belyst to forskjellige syn. Da Bergo et al. (2002, s. 25) beskriver at den relasjonelle ferdigheten utvikles i samvirke mellom individuelle spillere er det den felles forståelsesrammen sentral. Hvordan forsvarsspillerne kan utvikle spillkompetanse ved videobruk blir diskutert i lys av Wengers praksisfellesskap og Schöns refleksjon. Jeg vil først gå gjennom resultatet, som danner grunnlaget for diskusjonen.

3.0 Metodisk tilnærming

Metode er utledet fra det greske ordet *methodos* som betyr å følge en bestemt vei mot et mål (Johannesen, Tuft & Christoffersen, 2016, s. 29). I dette kapitlet beskrives og begrunnes de metodiske overveielene i prosjektet fra start til slutt.

3.1 Kvalitativt design

Jeg benyttet et kvalitativt forskningsdesign da jeg søker å forstå verden fra informantenes side (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Intervju er en velegnet metode for å vite hvordan personer opplever og forstår seg selv og sine omgivelser (Thagaard, 2018, s. 53). Videre hevder Thagaard (2018, s. 46) at problemstillingen både avgrenser, og gir retning til videre arbeid. I prosjektet undersøkte jeg hvordan forsvarsspillere i en toppfotballklubb opplevde videobruk til å utvikle spillkompetanse. Jeg benyttet derfor en kvalitativ tilnærming for å fange mening og opplevelse hos spillerne. Målet var ikke å tallfeste og måle noe (Dalland, 2017, s. 83), men å se virkeligheten fra informantenes perspektiv for å forstå betydningen fenomenet har for dem (Järvinen & Mik-Meyer, 2017, s. 10). Kvalitative intervju ble derfor valgt som en overordnet strategi for innhenting av empiri.

Thagaard (2018, s. 16) beskriver intervjusituasjonen som et subjekt-subjekt forhold mellom forsker og informanter. Det betyr at jeg som forsker kan bli påvirket av informantene og deres opplevelse av videobruk og at de kan bli påvirket av meg som forsker. Ifølge Grimen (2004, s. 296) blir ofte samfunnsforskeren fanget i tvetydige situasjoner ovenfor sine studieobjekter som menneskene i dagliglivet er fanget i ovenfor sine medmennesker. Da spillerne innehar kompetanse jeg ønsker å vite mer om kan de kommunisere tilbake til meg som forsker. Slik hadde spillerne en kommunikativ relasjon som åpner for tolkning på flere nivå. I prosjektet kunne derfor spillerne stille seg kritisk til mine spørsmål da de kommuniserer tilbake. Den typen kommunikasjon åpnet for gjensidig kritikk og avklaring gjennom samtalen.

Derfor blir forskerens innlevelse i de sosiale fenomenene grunnlaget for forståelsen (Thagaard, 2018, s. 14). Min fremgangsmåte var derfor avhengig av en metodisk tilnærming som sikret gode forutsetninger for utarbeidelsen av validiteten og reliabiliteten til prosjektet. Derfor måtte jeg gå systematisk frem og ha et reflektert og kritisk forhold til beslutninger gjennom forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 14-15). Jeg måtte forstå, fortolke og beskrive informantenes livsverden- og opplevelse til utvikling av spillkompetanse ved videobruk.

Kvalitativ forskning er tradisjonelt definert som induktiv da man utvikler forståelse, begreper og eventuelt teori på bakgrunn av det empiriske materialet, istedenfor at man samler inn data som skal teste forhåndsplukkede hypoteser eller modeller (Järvinen & Mik-Meyer, 2017, s. 11). Da jeg ønsket å undersøke forsvarsspilleres opplevelser til utvikling av spillkompetanse, var samtale egnet for å forstå informantenes egen livsverden. Å kommunisere med informanter som uttrykte sin forståelse og opplevelse av videobruk gjorde at jeg utviklet forståelse av det sosiale fenomenet (Thagaard, 2018, s. 16).

3.2 Vitenskapelig forankring

Intervjusituasjoner og kvalitative intervju kan være inspirert av ulike vitenskapsteoretiske premisser eller forutsetninger. Mitt prosjekt ønsket å forstå spillernes førstepersonsperspektiv. Fenomenologien vektlegger erfaringsperspektivet til førstepersonen. Derfor har jeg hentet noe inspirasjon fra det. Jeg har også vært opptatt av å fortolke spillernes erfaringer. Her har jeg hentet grep fra læren om fortolkning, hermeneutikk. Til grunn for prosjektet mitt ligger også forestillingen om at kunnskap blir til i dialogen mellom meg som forsker og spillernes forståelse av situasjonen sin. På denne måten har jeg også vært inspirert av et konstruktivistisk perspektiv. Dette fordi forsvarsspillerne er aktiv i problemløsningene og konstruerer sin egen kunnskap. Dermed er målet å danne ny forståelse som bygger på tidligere erfaringer.

3.2.1 Fenomenologi

Fenomenologien ble grunnlagt av Edmund Husserl som filosofi omkring 1900-tallet. Opprinnelig var det Husserl som kom med begrepet «livsverden». Han fremhevet det som vår konkrete virkelighet, som vi erfarer og det vi til daglig tar for gitt og er fortrolig med i beslutninger, kommunikasjoner og handlinger (Tanggaard, 2017, s. 83). I fenomenologien er man opptatt av å beskrive fenomenene, altså det som kommer til syne eller fremtrer for en persons bevissthet (Tanggaard, 2017, s. 82). I interaksjon med individ må en stille spørsmål og lytte til informantene på en så åpen og forutsetningsløs måte som mulig. Det vil si på en måte som prøver å sette en parentes rundt våre tidligere antagelser eller teorier om fenomenet.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 45) ønskes det forståelse av sosiale fenomen fra aktørenes egne perspektiver. Jeg skulle derfor arbeide med å beskrive verden slik aktørene opplever og oppfatter den. Derfor undersøkte jeg livsverdenen til informantene gjennom kvalitative intervju. Dette fordi videobruk omgår spillerne i utvikling av spillkompetanse. Jeg ønsket derfor å få innsikt i den subjektive opplevelsen og en forståelse av den dypere mening (Thagaard, 2018, s. 36). Ønsket mitt var derfor å tilstrebe opplevelsen av livssituasjon og

hvordan individene forholdt seg til den. Derfor valgte jeg kvalitativ tilnærming for å innhente det Kvale og Brinkmann (2015, s. 47) beskriver som menneskers opplevelser av livsverden.

3.2.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk er læren om fortolkning av tekster (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73; Dalland, 2017, s. 45). Det hermeneutiske synspunktet fremhever fortolkningen av mening som det sentrale når det gjelder spørsmål en kan stille til en tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73). Tilnærmingen gjør at samtale og tekst er sentralt da tolkerens forhåndskunnskap vektlegges. Dette fordi jeg tilstrebet å oppnå tolkninger som var gyldig og allmenn forståelse av tekst. Ved slike tolkninger vil ikke hermeneutikken hevde at det finnes egentlige sannheter, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer (Thagaard, 2018, s. 37). For mitt prosjekt ble tolkningene bygget på forforståelsen jeg har til fenomenet.

Også min egen forforståelse spiller inn. Derfor opprettet jeg kontakt med analyseansvarlig for toppfotballklubben, Jeg fikk innføring i spillkonseptet og hvordan video ble praktisert i ulike faser av spillet. Teknologiiinteressen i fotballen engasjerte jeg meg for tidlig i studiet. Dette fordi jeg selv har praktisert fotballspillet, og vært interessert i fotball gjennom en årrekke. Dermed tok jeg fotballfaglig utdanning ved høyskole, og tilnærmet meg fotball på ulike måter. Dette skapte bakgrunnen for at jeg kunne stille relevante spørsmål til informantene. Jeg opplevde det var en viktig forutsetning for å utvikle en intervjuguide som dannet basis for gode samtaler med informantene om problemstillingen. Ettersom Kvale og Brinkmann (2015, s. 195) hevder intervjueren må ha kvalifikasjoner og kunnskaper om temaet som undersøkes, kan min egen forforståelse spille en viktig rolle.

Disse faktorene gjorde at jeg møtte forberedt, og kunne tolke og forstå informantene bedre, samt ha bredere grunnlag for hvilke videoklipp som kunne være relevant. Det dannet en god ramme for intervjuene da vellykkede intervju krever at forskeren har satt seg inn i informantens livsverden, samt ha kunnskap om konteksten (Thagaard, 2018, s. 94). Etter innsamlingen av data jobbet jeg som fotballlærer det siste halvåret frem mot innlevering. Jeg benyttet blant annet analyse i jobben min. Det har også vært en del av fortolkningskonteksten min som kan ha spilt en rolle i analysene mine her. Hvordan min utvikling av viten og forståelse ble utvidet belyses videre i den hermeneutiske sirkel.

Den hermeneutiske sirkel beskrives som en prosess der vår viten og forståelse utvides og utdypes (Gilje, 2017, s. 135). Begrepet *for-dommer* brukte Hans-Georg Gadamer for forforståelse, og om hvordan forskeren ikke er en nøytral observatør (Kristiansen, 2017, s.

158). Etter møtet med analyseansvarlig fikk jeg inntrykk av at video i toppfotballklubben ble brukt mest til kamp ved at trenere og støtteapparat analyserer egne kamper og fremtidige motstandere. Min horisont som jeg forstår og tolker verden ut ifra ble allikevel anvendt i ny viten om den aktuelle verden (Kristiansen, 2017, s. 158). Møte med informantene ble dermed en fortolkningsutvikling og utvikling av fordommer. Min fordom satt derimot premissene for forståelse- og fortolkning av verden, men i interaksjon med spillerne ble horisonten utvidet ved å skape forståelse til det ukjente når det settes i perspektiv, kalt *horisontsammensmelting* (Kristiansen, 2017, s. 158). Jeg opplevde at forforståelsen min om hvordan video burde nyttes kunne være forskjellig fra hvordan spillerne opplevde det.

I den dynamiske prosessen som går frem og tilbake mellom delene og helheten i materialet benyttet jeg den *hermeneutiske sirkel* da tolkningen av nye fenomen underveis i materialet utvidet forståelsen og grunnlaget for påfølgende tolkning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Blant annet ble de subjektive refleksjonene rundt min forforståing utfordret av annen forskning og mine informanternes ytringer. Den dynamiske forståelsen av fenomenet ble skapt i en veksling mellom ulike oppfatninger og refleksjoner om fenomenet og en bredere forståelse av mening. Meningen blir derfor beskrevet ved at delene henger sammen med helheten, og motsatt. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237; Dalen, 2011, s. 18).

Hvordan jeg tolker hva som formidles gjennom informantens livsverden bygger på forståelsen til deltakeren (Thagaard, 2018, s. 38). Da jeg fortolket forsvarsspillerens tolkning av situasjonen eller fenomenet, utgjør det en *dobbel hermeneutikk*. Den virkeligheten og livsverden informantene ytret gjennom beskrivelser av fenomenet som ble undersøkt hadde en symbolsk betydning av handling (Thagaard, 2018, s. 38). For at prosjektet skulle inkludere fruktbare analyser og diskusjoner ønsket jeg klarhet om meg selv som forsker. Jeg var derfor en slags «djevlelsens advokat» med meg selv. Dette fordi interaksjonen mellom forsker og informanter er avgjørende (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 268; Orb, Eisenhauser & Wynaden, 2001, s. 94). Da jeg selv var innvevd i intervjusituasjonen og en aktiv medskaper av kunnskap har jeg ønsket å være bevisst rundt mitt ståsted og forforståelse (Dalland, 2017, s. 47).

3.3 Kvalitative intervju i prosjektet

I kvalitativ metode er det kvalitative intervjuet den mest brukte kilden for innhenting av data (Thomas, Nelson & Silverman, 2015, s. 375). Intervju er en velegnet metode for å vite hvordan personer opplever og forstår seg selv og sine omgivelser (Thagaard, 2018, s. 53). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 195) er gode intervjupersoner motivert, veltalende, samarbeidsvillig og kunnskapsrike. En kan gå ut fra at toppfotballspillere har noen av disse

kjennetegnene da de jobber svært systematisk for å utvikle seg videre. De var i alle fall positive til å delta i prosjektet.

Jeg avgrenset intervjuene til å handle om forsvarsspillere. Jeg intervjuet dem først individuelt for å skape et overblikk over ulike erfaringer og opplevelser av video og på enkelte områder også en dybde i svarene. Deretter analyserte jeg materialet fra de individuelle intervjuene. Det dannet basis for en felles tematisering og en ny intervjuguide til ett gruppeintervju (vedlegg 4).

3.3.1 Intervjuguide

Formålet med en god intervjuguide var å strukturere samtalen med informantene. Dalland (2017, s. 78) beskriver at intervjuguiden skal være en ramme og en los for intervjuet. Jeg lagde en semi-strukturert intervjuguide. Det betyr at «*dagliglivet forståes ut fra intervjupersonens egne perspektiver*» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Det semi-strukturerte intervjuet er dermed ikke en helt åpen samtale eller et lukket spørreskjema. Intervjuet ble styrt av temaene, men spørsmålene dannes av informanten sine uttrykk. Kvale og Brinkmann (2015, s. 46) fremhever det semi-strukturerte intervjuet som en overensstemmelse hvor intervjuguiden sirkler inn bestemte tema som kan inneholde forslag til spørsmål. Min intervjuguide var inspirert av Tjora (2017, s. 145-147) sine tre faser.

Fasene innebærer en myk innledning, en refleksjonsdel, og en avrunding. Intervjuguiden begynte med alder, posisjon og litt bakgrunnsinformasjon om spilleren i klubben. Dette ble gjort for å skape en tillit til hverandre og ta *regi* over intervjusituasjonen, som ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 109) handler om å skape en fortrolig atmosfære slik at informanten ønsker å åpne seg og gi informasjon det ønskes kunnskap om. Videre i hoveddelen var spørsmålene knytt mot spillernes verdifulle erfaringer som omhandlet problemstillingen, som for eksempel hvordan spillerne opplevde videobruk til å utvikle spillkompetanse, samt positive eller mindre gode opplevelser med videoanalyse. Avslutningsvis oppsummerte jeg funn og informanten fikk da anledning til å legge til kommentarer og reflektere over samtalen.

I min intervjuguide for dybdeintervjuene ønsket jeg å ha reflekterende spørsmål som åpnet opp samtalen, og derfra kunne jeg stille gode oppfølgingsspørsmål. Dersom en spiller sa han brukte video mest defensivt, kunne jeg gå inn og be han om å utdype for eksempel i hvilke spillsituasjoner det gjaldt. Deretter hvordan han benyttet video spillsituasjonene, og om det var individuelt eller relasjonelt fokus. Slike spørsmål gjorde at informanten ble spurt om å utdype, gir detaljerte eller mer nyanserte kommentarer om temaer, begreper og begivenheter

han beskrev (Thagaard, 2018, s. 95-96). Guiden jeg benyttet i dybdeintervjuene følger som vedlegg 3. Jeg videreførte tematikkene spillerne kom inn på i dybdeintervjuene, men samlet opp ulike tema, samt motsigelser og enigheter til fokusgruppeintervjuet. Guiden til fokusgruppeintervjuet følger som vedlegg 4.

3.3.2 Pilotintervju

Jeg gjennomførte ett pilotintervju for å prøve ut intervjuguiden, utstyret og meg som intervjuer (Dalen, 2011, s. 30). Pilotintervjuet ble gjennomført omtrent en uke før dybdeintervjuene med informantene startet. Pilotintervjuet åpnet muligheten for å revidere intervjuguiden og hvordan selv bli fortrolig i intervjusituasjonen for å skape tillit og fortrolighet i samtalen. Her la jeg grunnlaget for å kunne stille gode oppfølgings spørsmål, ha god flyt i dialogen og styrke intervju kvaliteten. I tillegg sjekket jeg om lydopptaket fungerte (Dalen, 2011, s. 31). Pilotintervjuet gjennomførte jeg for å forebygge uønskede hendelser med informantene.

Pilotintervjuet ble gjennomført i tilsvarende omgivelser som jeg hadde med informantene. Intervjuet ble gjort med en spiller jeg kjente til fra før for å bli tilpass i situasjonen. Jeg opplevde at tiden gikk fort når en snakker om et interessant tema og slo derfor sammen noen spørsmål. Grunnlaget var å forberede meg godt, og orientere meg om hvem jeg skulle møte, og hva jeg ville oppnå i intervjuet (Dalland, 2017, s. 77). Pilotintervjuet gjorde at jeg tilegnet meg viktige erfaringer og kunne derfra møte informantene med trygg og positiv innstilling.

3.3.3 Dybdeintervju

Dybdeintervju med hver enkelt spiller ble valgt fordi jeg ønsket å få bedre innsikt om opplevelsen av bruken av video og hvordan spillere reflekterer rundt det de lærer av det. Innsamlingen av data startet mot slutten av oktober og avsluttet i starten av november. Dybdeintervjuene varte mellom 31-53 minutter. Det skapte et bredere perspektiv om spillernes livsverden, samt at det inkluderte den praktiske bruken av videobruk. Den åpne fenomenologiske holdningen gjorde at jeg kunne lære av mine informanter i intervjusituasjonen, og innhente beskrivelser av informantenes livsverden og fortolke betydningen av fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156). Da jeg opplevde intervjuene som en samtale og ikke intervju kan det tyde på at både informantene og jeg opplevde intervjuet som en kunnskapsutveksling om et interessant tema. Siden jeg benyttet fokusgruppeintervju som supplerings til dybdeintervju krevde det en ny og åpen innstilling til møte med informantene i fokusgruppeintervjuet som inkluderte videobruk.

3.3.4 Fokusgruppeintervju og videobruk

Kjennetegnet til fokusgruppeintervjuet er at sekvensen forgår av en ikke-styrende intervjustil og at gruppen skal få frem forskjellige synspunkter om temaene. Temaene i fokusgruppeintervjuet bygget på de individuelle intervjuene (vedlegg 4). Derfor ble fokusgruppeintervjuet en supplerings til dybdeintervjuene. Thomas et al. (2015, s. 377) mener også at fokusgruppeintervju bør gjennomføres kombinert med andre kvalitative datainnsamlingsmetoder.

Informantene og jeg samlet oss noen dager etter det siste dybdeintervjuet. Dette ble gjort for å finne klipp og gå inn i empirien for å finne aktuelle enigheter og uenigheter informantene ytret. Jeg tilstrebet å inkludere videoklipp som fremmet diskusjon, og inkluderte klipp av spillsituasjoner som spillerne hadde ytret i dybdeintervjuene. Jeg hadde et utvalg (14) av videoer jeg kunne bruke dersom spillerne selv kom innpå temaet eller når klippene kunne supplere diskusjoner. Videostøtten ble brukt fordi spillerne kunne ha ulike meninger om klipp. At spillerne drøftet ulike meninger ga meg verdifull innsikt. Dette fordi forsvarsspillerne beskrev med egne ord deres forståelse. Dermed fikk jeg verdifull innsikt i hvordan de bruker klipp til diskusjon og utvikling av spillkompetanse.

Fokusgruppeintervjuet ble gjort etter dybdeintervjuene fordi jeg ønsket en felles drøfting av opplevelsene spillerne hadde til video i toppfotballklubben. Jeg presenterte ulike tema, før det ble lagt til rette for ordveksling. Selv om fokusgruppeintervjuet ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 179) ikke har som formål å komme til enighet eller presentere løsninger kunne det oppstå i mitt prosjekt da informantene diskuterte og drøftet ulike valgmuligheter i videoklipp. Fordi spillerne også hadde kjennskap til spillkonseptet til toppfotballklubben kunne det oppstå enigheter.

Tjora (2017, s. 124) beskriver video som *stimulusmaterialer*. Informantene hadde mulighet til å drøfte løsninger, og beskrive hvordan det kunne videreutvikle dem individuelt og relasjonelt. Å bruke videoklipp kunne skape spesifikke beskrivelser, som ifølge Dalland (2017, s. 69) er konkrete beskrivelser av situasjoner. Spillsituasjonene jeg hadde klipp av var ulike, slik at jeg fikk mulighet til å belyse situasjoner spillerne diskuterte. Eksempler på situasjoner var frispilling, markering, offensiv deltakelse, ligge riktig individuelt i forhold til lagdelen, numerisk ubalanse, gjenvinning, spill mot etablert forsvar (vedlegg 4).

Dalland (2017, s. 74) fremhever fokusgruppeintervjuet som verdifullt og en berikende opplevelse for individ da han/hun kan få ny innsikt i livsverden. Fokusgruppeintervju ga også

et levende datamateriale med interaksjonen i gruppen ved enigheter og uenigheter. Det tilfører en ny verdi (Tjora, 2017, s. 125). Gjennomføringens mål var å få beskrivelser og diskusjoner om hvordan videobruk kunne utvikle eller hemme utvikling av spillkompetanse.

3.4 Utvalg, rekruttering og presentasjon av informanter

Informantene spilte i en toppfotballklubb i OBOS-ligaen i sesongen 2019. Det kan være utfordrende å få tilgang til feltet i en toppfotballklubb da ikke alle toppfotballklubber ønsker forskningsprosjekt velkommen. Ved å ha vært i kontakt med ansatte i klubben gjennom praksis, seminarer og i dagligdagse hendelser hadde jeg etablert en kontakt med feltet. Ifølge Dalland (2017, s. 76) kan den etablerte kontakten med feltet påvirke hvilken innstilling man blir møtt med, samt hvilke intervjupersoner en får kontakt med. Etter møte med min veileder ble lagets hovedtrener kontaktet.

Rekrutteringen av informanter ble gjort i samarbeid med veileder. Da veileder i starten av oktober fikk klarsignal til å innhente informanter kontaktet jeg klubbens kaptein. Jeg og kapteinen opprettet så en gruppe hvor deltakere ble lagt inn og responsen var utelukkende positiv. Det ble gjort et strategisk utvalg, på grunnlag av at prosjektet skulle undersøke en lagdel. Et strategisk utvalg er ifølge Thagaard (2018, s. 54) et selektert utvalg som velges fordi de har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategisk i forhold til problemstillingen og teoretiske perspektiver. Utvalget ble fem forsvarsspillere. Videre ble informantene kontaktet til møte om prosjektet og vi avtalte tidspunkt for de individuelle dybdeintervjuene. Møtet fant sted midt i oktober, og datainnsamling startet få dager senere.

Inklusjonskriteriene for å delta i prosjektet var at spilleren måtte ha proffkontrakt i en toppfotballklubb, ha benyttet videobruk i en toppfotballklubb og spille i forsvar. Da utvalget i prosjektet var relativt lite (5 spillere) er det særlig viktig at en anvender en utvelgingsprosess som har til hensikt å svare på problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54). Jeg valgte dette utvalget fordi masterprosjekt har tid som en ytre faktor, noe som gjorde at jeg på bakgrunn av problemstillingen valgte å spesialisere meg på en lagdel, og et relativt lite utvalg for å kunne gå i dybden med hver informant. Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) fremhever at kvalitative intervjuundersøkelser som regel har 15, pluss/minus 10 informanter, og at nyere intervjuundersøkelser streber etter å gå i dybden og analysere empirien best mulig. Derfor fremmer de at et mindre utvalg kan operasjonalisere analysen og tolkningsarbeidet i prosjektet. Jeg opplevde spillerne som motiverte og samarbeidsvillig da de selv ønsket å utvikle seg, samt at laget skal gjøre det best mulig. En slik holdning opplevde jeg var med på

å skape interesse for prosjektet og at spillerne dermed ble det som kalles «gode intervjupersoner» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 194).

Thagaard (2018, s. 59) fremhever at forskeren må vurdere utvalgets utforming og størrelse i forhold til de analytiske målene, samt at utvalget ikke må være større enn at det er mulig å gjennomføre analyser. Også Malterud, Siersma og Guassora (2016, s. 1755) hevder man ikke trenger stort antall informanter dersom man undersøker spesifikke grupper som er relevant for problemstillingen. Derfor var min oppfattelse var at et mindre antall informanter (5 spillere) ga meg empiri jeg kunne anvende til gode analyser og diskusjoner. I tillegg var informantene i en hektisk høstinnspurt, noe som gjorde prosessen med intervjuene noe vanskelig å tilpasse. Det var også en grunn til at jeg gjennomførte prosjektet med bare én lagdel.

Alle forsvarsspillerne i prosjektet var unge. De var enten i begynnelsen av tjuårene eller slutten av tenårene. I tillegg spilte alle i den bakerste lagdelen. For å ivareta anonymiteten blir ikke spesifikke roller og posisjoner nevnt. Jeg presenterer derfor bare erfaringsgrunnlaget spillerne hadde med videobruk.

Spiller 1: Spilleren mener han har gode erfaringer med video. I tillegg opplever han video som en sentral del av toppfotballen.

Spiller 2: Videobruk opplever han som standard. I tillegg fremhever han gode erfaringer med videobruk.

Spiller 3: Erfaringene med videobruk er liten fordi laget han var på ikke brukte video. Derfor ble det stor omveltning når han ankom toppfotballklubben.

Spiller 4: Erfaringene med videobruk er gode. Han har benyttet video fra tidlig alder.

Spiller 5: Spilleren har opplevd større fokus på videobruk de siste to årene, og mener selv han har grei erfaring.

3.4.1 Transkribering

Etter intervjuene transkriberte jeg. Å transkribere betyr å transformere, å skifte fra en form til en annen, og danne grunnlaget for et strukturert analysemateriale, og skaffe bredere oversikt over empiri (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205-206). Tjora (2017, s. 173-174) beskriver at forskeren bør skrive ned mer detaljert for å ha det tilgjengelig. Jeg gjorde dette fordi det kan være vanskelig å vite hvilke ulike utsagn som ville være relevante, og dermed var det bedre å droppe det enn å ikke ha vært oppmerksom på det. Å overføre intervjusituasjonen til tekst fører derimot til tap av fysisk kroppsspråk. Blant annet blir abstraksjoner som stemmeleie,

intonasjon og åndedrett fraværende (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Jeg begrenset de feilkildene ved å gjøre små notater underveis i intervjuene ved uttalelser og kroppsspråk, slik at jeg ikke hemmet interaksjonen med informantene (Thagaard, 2018, s. 112). Jeg kodet hver informant, og beholdt anonymiteten mens jeg bearbeidet empirien kort tid etter intervjuene. Jeg gjennomførte transkriberingen selv for optimalisering av eget analysemateriale (Dalen, 2011, s. 55). Transkriberingen til dybde- og fokusgruppeintervjuene ble gjort ganske likt, bortsett fra noen små endringer jeg måtte gjøre ved fokusgruppeintervjuene. Videoklippene fikk nummer og jeg sa hvilke klipp som kom slik at jeg hadde kontroll når jeg viste klipp og hvem som sa hva i videoklippsekvensene.

3.5 Tematisk analyse

Når transkriberingen var ferdig ble analysen neste steg. Jeg analyserte empirien ved tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). Det er en metode for identifisering, analysering og rapportering av mønstre i innsamlet data (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Da jeg bare hadde et bachelorprosjekt som erfaring var den stegvise forklaringen en godt mulighet da metoden krever lite teoretisk og teknisk kunnskap. Da jeg ønsket å danne ulike tema av spillernes opplevelse om utvikling av spillkompetanse ved videobruk var tematisk analyse egnet.

I analysen og fortolkningen av materialet var det fordelaktig å ikke ha forhåndsdefinerte kategorier, men heller gå inn i materialet for å se hva som dukker opp som sentralt og viktig i det (Thagaard, 2013, s. 121). Braun og Clarke (2006, s. 82) fremhever at defineringene av tema gjøres utfra relevans til problemstillingen, og at det er et mønster i informantenes svar- eller opplevelser. Jeg analyserte empirien ved hjelp av de seks fasene til Braun og Clark (2006). Temaene kan også overlape hverandre, og derfor være vanskelig å skille. Hvordan min gjennomgang av empirien ble gjennomført belyses i de seks fasene som beskrives videre.

Fase 1 handlet om å gjøre seg kjent med datamaterialet. Jeg leste derfor materialet flere ganger. Allerede her måtte jeg tolke livsverden og forståelsen til spillerne (Thagaard, 2018, s. 38). Jeg satte spillernes forståelse og opplevelser i sentrum og genererte ulike tema, som ble tatt med til fokusgruppeintervjuet. Ved tolke forståelsen til spillerne dannet jeg noen tema som var rammeverket for samtalen. Og ut i fra spillernes opplevelser fikk jeg innsyn i kamper fra analyseansvarlig i toppfotballklubben og undersøkte ulike klipp som var representativ for spillernes uttrykkelser av videobruk, både individuelt og relasjonelt. De ble benyttet dersom spillerne selv kom inn på en liknende situasjon i samtalen dem imellom. Etter den

påfølgende gjennomføringen av fokusgruppeintervjuet, dykket jeg inn i materialet ved å transkribere.

Jeg transkribere intervjuene for å få en bredere forståelse av datamateriale (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Intervjuene ble lest flere ganger mens jeg gjorde notater underveis, samt markerte ulike ideer for koding. Forforståelsen min ble allerede i den første fasen utfordret da spillerne subjektivt uttrykte ulike tilnærminger og belyste ulike fokusområder. Allikevel fikk jeg et større og bredere syn på materialet jeg hadde tilgjengelig. Derfra kunne jeg videreutvikle de første kodene.

Fase 2 var startfasen hvor jeg genererte de første kodene. Dette startet ved bruk av «NVivo 12» når jeg hadde blitt kjent med datasettet og laget en liste med ideer og hadde gjennomført de individuelle intervjuene og fokusgruppeintervjuet. Frem og tilbake prosessen med mine ideer førte til at tolkningene mine endret seg jevnlig og endre subtema og koder hyppig. Å organisere data til meningsfulle grupper ga meg et større overblikk over ulike tema. Braun og Clarke (2006, s. 89) skriver at det er viktig å gå systematisk til verks i behandlingen av materialet for å gjenkjenne mønstre og interessante aspekt. Hovedmålet med kodingen var å identifisere likheter og ulikheter i materialet. Derfor var det viktig å møte materiale med åpenhet og oppmerksomhet selv om min for-dom hadde innvirkning.

Horisontsammensmeltingen dannet ulike aspekt som kunne identifiseres og danne mønstre i materialet som repeterte seg på tvers (Braun & Clarke, 2006, s. 89; Kristiansen, 2017, s. 158)

Fase 3 handlet om å søke etter tema når all data hadde blitt kodet og sortert (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Fasen ble videreført når kodene fra fase 2 ble utviklet til potensielle tema. I fasen var det essensielt å analysere kodene og videreføre ulike koder til overordnede tema. Da intervjuguiden inneholdt spørsmål som jeg ønsket besvart ble det satt opp koder til de ulike spørsmålene og deretter finne likheter- eller ulikheter i svarene til informantene. Jeg lagde et foreløpig tematisk kart som beskriver prosessen mellom koder og tema (Braun & Clarke, 2006, s. 90). Målet i fasen bygget på forståelsen til deltakeren, og jeg tilstrebet å danne ulike tema som representerte deltakernes beskrivelse av videobruk (Thagaard, 2018, s. 38).

Avslutningsvis dannet jeg hovedtema, sub-tema, og koder som ikke passet inn. De ble tatt vare på dersom jeg kunne plassere dem i som en del av helheten i et tema (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237; Dalen, 2011, s. 18). Dette fordi temaene kan stå- eller endre seg, pluss kombineres, raffineres, separeres eller kasseres (Braun & Clarke, 2006, s. 90-91).

Fase 4 starter ifølge Braun og Clarke (2006, s. 91) når en har utarbeidet et sett kandidater til tema, samt snevret inn temaene. Fasen består av to nivå. Det er gjennomgang- og raffinering av allerede eksisterende tema. Tolkningen av materialet var dynamisk fordi gjennomgangen av eksisterende tema ble gjennomgått, og deretter vurdert som passende/mindre passende tema. Det førte til at jeg måtte se delene (kodene) i helheten (overordnede tema) og motsatt. Etter flere utkast, dannet jeg et nytt revidert tematisk kart, og dermed kunne jeg gå fremover mot raffineringen. Formålet med raffineringen ifølge Braun og Clarke (2006, s. 91) er å undersøke om den tematiske analysen holder mål i forhold til problemstillingen. Jeg gikk derfor gjennom hele materialet og endret noen få koder etter en ny evaluering.

Fase 5 startet når jeg hadde et tilfredsstillende tematisk kart av materialet (Braun & Clarke, 2006, s. 92). Jeg overveide, og definerte benevnningen av temaene ved en siste vurdering av delene som helhet, og motsatt. Fortolkningen av deltakernes tolkning var sentral i fasen fordi jeg etterstrebet å belyse spillernes livsverden. Dette ble grunnlaget for hvert overordnet tema jeg hadde. Deretter ble det utarbeidet en detaljert analyse, samt hvordan de ulike temaene passet inn i hele prosjektet. Temaene er presentert kronologisk ut fra det tematiske kartet. Presenteringen av resultatene ble en symbiose av spillerne og meg da jeg er en aktiv kunnskapsmedskaper (Dalland, 2017, s. 47).

Fase 6 var når temaene var satt, analysen var gjort og skriveprosessen var i gang (Braun & Clarke, 2006, s. 93). Det var en krevende prosess, selv om analyseringen, og den stadige frem- og tilbake prosessen var i fasene 1-5. Da jeg har fortolket spillernes livsverden og fortolkning ønsket jeg å ha noen formål for å sikre at koder og tema henger sammen. Jeg tok alle informantene på alvor da de formidlet viktige tema. Videre ble det avgjørende hvordan jeg ønsket å skrive frem likheter og ulikheter informantene opplevde. Det krevde disponering av tid og noen ekstra gjennomganger av empirien. Derfor ble røde tråden utfordret, men produksjonen av kunnskap holdt prosjektet i en positiv prosess. Når refleksjoner, vurderinger og forståelser kom sammen opplevde jeg skrive lyst supplert med målrettet arbeid.

3.6 Ethiske overveielser

Hvilke etiske spørsmål som stilles er noe jeg som forsker må ta stilling til i begynnelsen av intervjuundersøkelsen. De etiske problemstillinger preger hele forløpet i prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 96;102). De Nasjonale Forskningsetiske komiteene (NESH) (2016, s. 5) viser til begrepet *forskningsetikk* som: «*mangfold av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstruere og regulere vitenskapelig virksomhet*». Ifølge NESH (2016, s. 12) må en vise respekt for menneskeverdet ovenfor dem som deltar i forskningen, og

når resultatene fremstilles. Ny kunnskap og innsikt skjer derfor uten at det går på bekostning av deltagerens velferd og integritet. Da jeg behandlet personopplysninger ble prosjektet meldepliktig til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Godkjenningen ligger vedlagt (vedlegg 2).

For å opprettholde etiske retningslinjer tok jeg utgangspunkt i Kvale og Brinkmanns (2015, s. 102) fire områder; informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle. De fire usikkerhetsområdene ble nyttet som ramme til prosjektets etiske overveielser.

Informert samtykke betyr at informantene skal informeres om formålet og hovedtrekkene i designet, samt mulige risikoer og fordeler ved å delta (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Jeg måtte derfor overholde prinsippet om respekt for mennesker sitt privatliv, anonymitet og rett til å delta eller ikke delta i prosjektet (Marshall & Rossman, 2016, s. 57). På informasjonsmøtet med spillerne fikk de innsikt i prosjektet. Det informerte samtykket ble gjort for å sikre at deltakerne deltar frivillig, og at de kan trekke seg uten å oppgi grunn (Thagaard, 2018, s. 23; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Samtykke omhandler respekt for individets råderett over eget liv, og at hver enkelt har kontroll med opplysninger om seg selv som deles med andre (Thagaard, 2018, s. 23). Jeg opprettholdt prinsippet om informert samtykke ved menneskets evne til å fatte beslutninger og ikke skade informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Selv om jeg har informantenes frie samtykke har jeg som forsker også ansvar for konfidensialitet ovenfor deltakere.

Konfidensialitet betyr at all informasjon ikke deles videre, og at anonymiteten opprettholdes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Deltagerens personopplysninger var spesielt viktig i mitt prosjekt da jeg gjennomførte intervju. Intervjuene og transkripsjonene ble behandlet konfidensielt og innsamlet data ble anonymisert. Lydfilene og transkripsjonene ble også beskyttet slik at ingen hadde tilgang til det aktuelle materiale. Thagaard (2018, s. 24-25) viser til at informantene skal få informasjon om at deres bidrag ikke skal kunne skade dem i ettertid. For at informantene ikke skulle skades ved deltagelsen måtte jeg som forsker tenke konsekvenser gjennom hele prosjektet, og bevare anonymitet i prosessen med arbeidet.

Konsekvenser betyr at informantene beskyttes og unngår at forskningen fører med seg negative konsekvenser (Thagaard, 2018, s. 26). Kvalitative intervju er et møte med andre mennesker og deres livsverden, og forskningsetiske områder som å ivareta personvern og sikre deltakerne at de ikke blir påført skade eller unødvendige belastninger er viktig (Dalland, 2017, s. 236). På lik linje som Thagaard (2018, s. 26) viser til at personene som intervjues kan

få innsikt i egen situasjon, ønsket jeg å bidra til å skape kunnskap til feltet jeg forsket på. Hvilke konsekvenser informantene i prosjektet hadde ble også beskrevet i det informerte samtykket. Derfor hadde jeg klare retningslinjer å følge, og følte derfor et kontinuerlig ansvar for å skape god kunnskap mens jeg opprettholdt god og etisk moral ovenfor informantene. Dette speilet også min rolle som forsker i kvalitetssikringen av vitenskapelig kunnskap.

Forskerens rolle er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskapen, samt de etiske overveielserne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Gjennom prosjektet ble det reflektert over hvordan jeg som forsker oppførte meg, og hvordan nøyaktighet og åpenhet kunne fremme prosjektet. Jeg har beskrevet hvordan min forforståelse, samt hvordan min bakgrunnskunnskap kan ha innvirkning i oppgaven. Det ble gjort fordi funn krever nøyaktighet, og at det er representativt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Da jeg hadde hatt kontakt med noen informanter fra før måtte jeg må reflektere over det (Thagaard, 2018, s. 190). Dette fordi forskningens resultater og funn skal være så objektive som mulig. Jeg tilstrebet nøytralitet i samarbeidet med informantene og benyttet kjennskapet til å skape tillit og moralsk ansvarlighet ovenfor informantene. Kvale og Brinkmann (2015, s. 108) beskriver moralsk ansvarlighet gjennom moralsk integritet, empati, sensitivitet og engasjement. Som forsker opplevde jeg moralsk ansvarlighet i prosjektprosessen for å presentere adekvate funn.

3.7 Kvalitetsvurderingene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

Forskning handler om å skape troverdige resultater. De må være godt begrunnet og basere seg på systematiske fremgangsmåter og analyser av empirisk data som igjen baserer seg på et gjennomtenkt design (Tjora, 2017, s. 253). Hvilke kvalitetsvurderinger som nyttes i et kvalitativt design er det i faglitteraturen ikke enighet om.

Reliabilitetsbegrepet virker mest omdiskutert. Reliabilitet handler om at andre forskere kan reprodusere resultatet ved lik metode. Det er derimot knyttet til positivistisk forskningslogikk, og derfor er det avhengig av nøytralitet. Blant annet blir reliabilitetsbegrepet omtalt som misvisende, og derfor kan det være mer relevant å benytte pålitelighet (Lincoln & Guba, 1985; Stenbacka, 2001). Derimot hevder Leung (2015) at validitet, reliabilitet og generaliserbarhet henviser til både kvalitative og kvantitative undersøkelsers kvalitet. Jeg benyttet derfor de standardiserte begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. Dette beskriver prosjektets refleksjoner, troverdighet, styrke og overførbarhet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 272; Marshall & Rossman, 2016, s. 44-48).

Reliabilitet omhandler reproduserbarheten og påliteligheten til forskningen og fremheves spesielt i intervju- og transkriberingsfasen (Thagaard, 2018, s. 19; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). I intervjuundersøkelser fremheves intervjueren ved sitt engasjement, og dette kan hindre forsker i å være nøytral (Tjora, 2017, s. 235). Blant annet omhandlet mitt prosjekt noen spillere jeg hadde kjennskap til. De fikk ingen opplysninger om prosjektet før det startet. Å klargjøre mine relasjoner til informantene og hvilke innvirkninger det kan ha viser til reliabiliteten rundt forskningen (Thagaard, 2018, s. 187-188). Derimot kan kunnskap om det aktuelle temaet kan være fordelaktig i form av presise spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 195; Tjora, 2017, s. 236). Derfor har jeg belyst min kunnskap og forforståelse i prosjektet.

Reliabiliteten omhandlet også intervjufasen, og spesielt ved ledende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Slike spørsmål reflekterte jeg gjennom i intervjupraktiseringen for å ikke sette informantene i en situasjon hvor de opplevde ubehageligheter eller en mistanke om at jeg ville de skulle utrykke seg på en spesiell måte. Som forberedelse til fokusgruppeintervjuet valgte jeg i transkriberingsfasen å høre gjennom dybdeintervjuene flere ganger mens jeg noterte. Jeg utviklet deretter temaene for fokusgruppeintervjuet, og vurderte videoklipp informantene kunne diskutere. Jeg ønsket å skape tillitsskapende forskning og belyste derfor spillernes uttrykkelser slik de opplever sine livsverdener. I tillegg er det gjort rede for reliabilitetskvalitet ved mine metodeoverveielser både før, under og etter prosjektet.

Mine metodeoverveielser i hele forskningsprosessen er begrunnet og gir derfor et bredt innblikk i arbeidet. Hva som var best egnet av dybde- og/eller fokusintervju ble reflektert over. For eksempel mener Guest, Namey, Taylor, Eley og McKenna (2017) det kommer flere tema i dybdeintervju. Fordi jeg ønsket utvikling av spillkompetanse ved video var det naturlig å finne temaene og situasjonene spillerne benyttet video i først. Fokusgruppeintervjuet ble derfor gjort for å avklare, utvide og utfordre allerede innsamlet empiri, samt kunne diskutere resultatet fra dybdeintervjuene (Gill, Stewart, Treasure & Chadwick, 2008, s. 293).

Validitet omhandler resultatene av forskningen og hvordan tolkningen av data gjøres, og om metoden er gyldig (Thagaard, 2018, s. 189; Grønmo, 2016, s. 241). Validitet omhandler dermed ikke en spesiell fase i prosjektet, men omgår hele prosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277). Jeg har grunnlagt fremgangsmåtene og belyst min refleksjon ved metoden jeg har brukt, spesielt i valget av informanter. Jeg har tilstrebet å representere virkeligheten. Derfor har jeg grunnlagt de teoretiske ståstedene som danner resultatet, og grunnlagt tolkningene i prosjektet (Thagaard, 2018, s. 189; Johannesen et al., 2016, s. 232).

Grønmo (2016, s. 257) beskriver at den viktigste fremgangsmåten for validitetsvurdering er å foreta systematiske og kritiske drøftinger av prosjektet, datainnsamlingen og datamaterialet ved relevante validitetstyper, som kompetansevaliditet. Derfor har jeg vært åpen i analyse- og tolkningsprosessen, og jeg har gitt innsyn til min tematiske analyse ved hjelp av Braun og Clarke (2006) og mitt tematisk kart (vedlegg 5). Hvordan resultatene mine belyses omhandler også kompetansen for innhenting av kvalitativ data (Grønmo, 2016, s. 254). Jeg henviser i dette tilfellet bakgrunnskunnskap som *kompetansevaliditet*. Det er erfaringer, forutsetninger og kvalifikasjoner til datainnsamlingen. Jeg har erfaringer fra den aktuelle toppfotballklubben gjennom spillkonseptet til klubben, og fotballfaglig utdanning. Ifølge Grønmo (2016, s. 255) kan det øke mulighetene for høy validitet på datamaterialet. Min forforståelse og kompetanse utviklet seg fordi jeg fikk presentert spillkonseptet til toppfotballklubben av analyseansvarlig. Hvordan jeg har beskrevet min forforståelse, samt vurdert valg, deltakere, problemer, teorier og virkningen av dette, viser til transparens (Tjora, 2017, s. 248). Derfor ønsket jeg å gi leser innblikk i systematiske registrerte valg, endringer og lignende underveis, samt det empirisk materiale, og hvordan det er forvaltet i analysen (Tjora, 2017, s. 248). Jeg prøvde derfor å presisere tydeliggjøring i spørsmål om tolkningene som presenteres er gyldig til virkeligheten som har blitt studert (Thagaard, 2018, s. 189).

Generaliserbarhet i en kvalitativ studie omhandler at vi utvikler forståelse ovenfor fenomener som vi studerer (Thagaard, 2018, s. 193). Tolkningen av resultatene skaper grunnlaget for overførbarhet om spørsmålene til tolkningen vi utvikler kan implementeres i andre sammenhenger. Prosjektet har undersøkt hvordan video kan utvikle spillkompetansen til forsvarsspillere i fotball. Derimot bruker flere idretter video. Jeg tilstreber dermed en konseptuell generalisering som ønsker å presentere funn ved å utvikle konsept, typologier eller teorier som ikke spesifikt er direkte knyttet til empirien jeg har fremstilt (Tjora, 2017, s. 245). Leseren kan også selv vurdere generaliserbarheten. Det omtales som naturalistisk generalisering, og baseres på personlige erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290).

Forskeren utvikler teorier, begreper og fortolkninger som belyser fenomenet som studeres. Derfor handler *overføring* om at fremstillingen av kunnskapen er gjeldene til andre praksiser og deres utvikling (Johannesen et al., 2016, s. 233). Praksisen som er studert i prosjektet kan overføres til andre lagidretter med spill-motspill kontekst. Et mangfold av idretter som for eksempel basketball, fotball, rugby, amerikansk fotball og hockey benytter videobruk for analyse (Shih, 2018, s. 1212). Derfor kan det tyde på at resultatene i oppgaven er relevant i flere idretter. Dermed håper jeg leseren opplever verdi i mine beskrivelser, erfaringer og funn.

4.0 Funn

Utgangspunktet for resultatene fremstilles på bakgrunn av den stegvise tematiske analysen. I analysen av materialet dannet jeg koder som ble videreutviklet til subtema. Fra disse dannet det seg seks overordnede temaer: *individuell refleksjon*, *relasjonell utvikling*, *ytre innflytelser*, *motstander*, *utfordringer ved videobruk* og *positive aspekt ved videobruk* (se vedlegg 5, Tematisk kart, for sammenhengen mellom tema, subtema og koder). Jeg vil i fremstillingen ta for meg spillernes opplevelser om video, og viser hvordan de overordnede temaene har blitt dannet på bakgrunn av spillernes opplevelser.

Temaet *individuell refleksjon* beskriver individets utvikling gjennom valg, rolleforståelse og bredere repertoar. *Relasjonell utvikling* omhandler struktur i lagdelen, formasjonen forsvaret er en del av og samspillet mellom spillerne. *Ytre innflytelser* presenteres ved innflytelser fra trener og støtteapparat. *Motstander* fokuserer på video før kamp, og tilpasninger til motstander. *Utfordringer ved videobruk* henviser til spillernes kritiske opplevelse til video. *Positive aspekt ved videobruk* handler om selvtillit, sammensveiset fellesskap, bekreftelse på prestasjon og hverandres perspektiv.

4.1 Individuell refleksjon

Individuell refleksjon som overordnet tema omhandler hva spillerne opplever rundt individuelle faktorer ved videobruk. De fremhever individuell refleksjon ved evaluering av valg, utvidet rolleforståelse og bredere repertoar. Spillerne opplever dette overordnede temaet som mest benyttet i bruken av video.

4.1.1 Valg

De henviser til video som en ressurs som kan hjelpe dem å ta riktige valg i fremtidige situasjoner. Valgsituasjonene tar derimot ikke høyde for presset fra omgivelsene som er i kamp.

«Det er ganske lett å finne ut av visst du ser hvordan det går med valget du tar. Så er det ganske lett å hva du kunne gjort annerledes da, men som sagt, det blir jo litt annerledes. Du er jo presset og slik i kamp. Så en handler jo ofte på ... Ja, litt stresset og sånn» (Spiller 1).

Spilleren trekker inn ytre faktorer som påvirkes i kamp, men ikke når du ser på video. En annen spiller forteller at man handler på instinkt i kamper, og derfor «må stole på det som er rett der og da». Dette blir understøttet av alle spillerne. Derimot fremheves det hvordan video brukes til å handle annerledes i fremtidige valgsituasjoner: *«En enkeltsituasjon kan løses bare*

ved at man ser det og husker det, og gjør det annerledes. Med bare deg selv så kan det være noe du kan øve på og bruke lenger tid på da». Spiller 2 supplerer:

«Du ser jo deg selv fra en annen vinkel. Du ser masse du kan gjøre bedre og masse du gjør bra. Og du ser muligheter du gjerne ikke ser når du har ballen. Det er godt å se når du kan jobbe med det på trening og kamp. Og visst du ikke så det løpet inn bak så kan du gjerne lete etter det på neste trening og litt sånn» (Spiller 2).

Sitatet viser til videoressursen som en individuell prosess. Flere spillere støtter at det å skaffe seg bredere perspektiv på handlinger og valg er prestasjonsfremmende. De fremhever at det kan handle om å gjøre seg mer orientert i områder hvor det kan komme «trusler». Hvilke andre muligheter som er tilgjengelig bruker da spillerne til å undersøke med video. Alle spillerne opplever å utvikle seg ved videobruk, men i variert grad. At spillerne opplever åpenbare endring i valgmuligheter etter video tyder på at de opplever utvikling. Allikevel er det spillere som problematiserer at bruken av video blir for individbasert.

«Men det er visst man ser på det alene, så ser man på hva du kunne gjort bedre. Men om man aldri ser sammen så blir det litt sånn hver og en gjør det de føler er rett. Og som et lag kan du ikke ha 11 spillere som skal gjøre det som er best for de hele tiden. Man må ha litt felles forståelse» (Spiller 2).

Spiller 2 problematiserer det individuelle fokuset og fremmer ideen om relasjonsbygging. Felles forståelse er beskrivende for hvordan fellesskapet må prioriteres, og ikke bare enkeltspilleren. Med tanke på at de benytter video mest individuelt er det relevant å se hvordan video kan bedre rolleforståelse.

4.1.2 Rolleforståelse

Subtemaet rolleforståelse omfatter hvordan spillerne opplever videobruk for å utvikle kravene og forventningene til posisjonen eller rollen de spiller i. Kravene kan være hvordan man skal forsvare seg, og hvordan man skal bidra offensivt.

Spillerne har variert opplevelse av rolleforståelsen. Noen fremhever at den er endret i stor grad, mens enkelte beskriver det motsatte. Det alle spillerne derimot fremhever, er hvordan video kan bevisstgjøre feil og legge til rette for utvikling i posisjonen. Spiller 5 skisserer: *«Du ser jo hva som er feil og hva du gjør bra. Visst du gjør mange like feil i kampene du har sett eller ser selv så må du jo på en måte forbedre det på en måte»*. Å fokusere på feil kan tyde på at spilleren er utviklingsorientert. Det er flere spillere som beskriver dette, og fremhever hvordan de ser på feil som en del av utviklingen. Ved å reflektere rundt hvilke feil de gjør, skaper de seg en bevisstgjøring til hvordan individuell utvikling kan fremme spillet deres.

Spiller 4 fortalte blant annet at: «... når det gjelder å bli en bedre fotballspiller fordi du har lyst til å komme på et høyere nivå må det heller gå på hva en velger å gjøre selv». Sitatet er beskrivende for hvordan den individuelle spiller selv må ta ansvar for å utvikle seg. Flere spillere mener at det å ha fokus på én ferdighet/situasjon hjelper dem i utviklingen. Å fokusere på én ferdighet, egenskap eller spillsituasjon gjør at de kan spesialisere seg på det.

«Du kan jo liksom spesialisere deg på et område da. Du kan liksom før du skal se en kamp på video så kan du bestemme deg for å finne klipp på ditt og datt liksom, defensiv posisjonering eller en mot en i kamp. Så ser du kanskje at kroppsstillingen er litt ut en mot en defensivt så setter du gjerne mål og øver på det praktisk og så tar du det ut på feltet» (Spiller 1).

Når spillerne kan finne individuelle klipp og videreføre det til banen kan også rolleforståelsen endre seg. Blant annet mener en spiller at han har utviklet seg i «ganske stor grad», mens en annen spiller svarer «nei». Dermed ser det ut til at noen opplever nytteverdi av video i rolleutviklingen. Det er derfor interessant å se hvordan spillerne opplever om video endrer handlinger på banen. Svarene spillerne gir er vanskelig å spesifisere, da de selv er usikre. I fokusgruppeintervjuet trekker de imidlertid frem spontaniteten. Spiller 4 forteller; «Det kan hende man har endret handlingen, men man vet jo ikke det om det er fordi du tenkte annerledes i situasjonene. Eller fordi om du så en video». Med videobruk supplerer de med at man opplever hva man gjør, men også hvorfor man gjør det. Evaluering omkring egen rolleforståelse er fremtredende i videobruken til flere av spillerne, men også i utviklingen av deres repertoar.

4.1.3 Bredere repertoar

Spillernes individuelle refleksjon angår også et bredere repertoar. Dette segmentet tar for seg hvilke faktorer spillerne beskriver omkring subtemaet.

Spillerne forteller at video kan gi dem kontroll over egen prestasjon, og klargjøre hva som kunne vært bedre ved å se etter detaljer.

«Du kan jo følge med på deg selv individuelt hele tiden da så da blir det jo veldig lett å peke ut hva du kunne gjort annerledes. Ja, små detaljer som du kanskje ikke legger merke til selv i kampen da» (Spiller 1).

Spilleren undersøker egen prestasjon og ser hvilke andre handlingsmuligheter som er tilgjengelig. Det går igjen at de fleste spillerne vurderer egne handlinger. Således hevder spiller 5 at han ikke opplever å bedre handlingsmønsteret: «Jeg har jo sagt at jeg ikke syntes video er så viktig, fordi at jeg føler jeg ikke lærer så mye av det. Sånn individuelt sett så

tenker jeg at du ikke lærer så mye om det». Han mener hver situasjon er ny og derfor bedres ikke fremtidig prestasjon i stor grad da han må handle intuitivt. At han ikke opplever læring eller bedring av prestasjon betyr at han ikke ser stor grad av nytteverdi i videobruk. Et interessant utsagn kom imidlertid frem når spiller 5 eksemplifiserte hvordan video hadde utviklet repertoaret.

«I starten når jeg spilte stopper var det sånn at jeg ikke turte å spille den diagonalen fordi ... Litt redd for at den skal bli snappet og sånn, og ikke ha orientert meg godt nok. Det er jo det vi har brukt, sånn orienteringsgreie på video. Hvis du ser han er helt ledig så smekker du den motsatt» (Spiller 5).

På den andre siden flere spillere at kontinuitet i videobruk er nøkkelen til et bredere repertoar. I fokusgruppeintervjuet er det unison enighet om at spillerne bør fokusere på ett fokusområde i videoen for å bedre ferdighetene. Det kobles tett til målene spillerne har for de ulike ferdigheter og spillsituasjoner som dem ønsker forbedring i. Hva de ønsker å fokusere på er variert.

Én spiller ønsker å bidra mer offensivt, og benytter video til å se hvordan han kan komme i riktige posisjoner til å bidra. De andre forsvarsspillerne beskriver pasningsspill, rydde straffefeltet og hvordan plassere seg riktig med kroppen. Spiller 1 fremhever at han individuelt bruker video til å utvikle et bredere repertoar defensivt. Dette fordi han ikke har spilt sideback over en lengre periode i profesjonell fotball.

I fokusgruppeintervjuet ble det også skapt sammenheng mellom spillernes diskusjoner og videoklipp de ble vist. Videoklippene ble benyttet da de snakket om posisjonering. Jeg viste et klipp hvor spiller 1 fulgte med på ballen ved et innlegg fra motsatt side. Følgelig hadde ikke spiller 1 fokus på motstanderen bak seg. Etter situasjonen reflekterte spilleren over klippet.

«Jeg for eksempel har mål etter den kampen mot (motstanderlaget). Jeg blitt mer obs på blandsiden min. så har jobbet med litt kroppsstilling og sånt. Det siste året har jeg hatt mer fokus på det defensive da siden jeg har blitt sideback. Har hatt en del mål defensivt om å bli bedre en mot en, bedre posisjonert, forberedt med tanke på crosser fra motsatt og bryte den. (Spiller 1).

At spilleren er bevisst i utnyttelsen av video og viderefører det til praksis, kan tyde på at han undersøker tidligere prestasjon. Da vil han evaluere hvordan han ønsker å handle i fremtiden. I tillegg kan han analysere like spillsituasjoner frem i tid, og se om han har endret handling.

4.2 Relasjonell utvikling

I dette kapitlet blir det relasjonelle fokuset spillerne opplever med videobruk presentert. Dette er delt inn etter subtemaene struktur, formasjon og samspill.

4.2.1 Struktur

Strukturen er lagdelen i sammen med laget, og enkeltspillerens samarbeid med lagdelen. Spillerne har ulike synspunkt angående strukturelle områder. Det var to koder som var sentrale. Den ene omhandler video etter kamp, og ble presentert av spiller 3; *Sånn lagdelene hvordan du beveger deg i forhold til laget og sånne ting fordi det er jo ikke sånne ting du tenker så mye over under kamp i hvert fall*». Uttalelsen beskriver spillerens evne til å reflektere over handlinger som skjer i kamp, og hvordan han kan analysere mer detaljert ved video. Da kan han se utviklingsområder om hvordan lagdelen beveger seg i henhold til de andre lagdelene. Flere spillere viser til at det omhandler det strukturelle, og at det blir gjennomgått som forberedelser til kamper, og i evalueringen av kamper. Det kan tyde på at den individuelle spilleren overlates mer til seg selv i videobruk utenom gjennomgangene med laget. Allikevel postuleres det at kontinuiteten er viktig for å få et rikt utbytte relasjonelt.

«Om du skal få mest mulig ut av det bør du egentlig bruke det jevnt. Om du bruker det en gang hver annen måned liksom så tror ikke jeg at det hjelper så mye. Men om du bruker det tre ganger i uken med lagdelen for eksempel» (Spiller 1).

Den andre koden er posisjonering. Koden er markant uttrykt blant forsvarsspillerne da de opplever videobruk som sentralt i utvikling av posisjonering. I denne sammenhengen fokuseres det på posisjonering i et relasjonelt perspektiv. Dette sitatet fra spiller 2 beskriver hvordan lagdelen utvikler seg relasjonelt med videobruk: *«Jeg vil si vi har blitt mer klar over hverandre og posisjonering. Så jeg vil si det har gjort vår backfirer bedre*». I tillegg fremhever spillerne posisjoneringer som lærerikt. Dette fordi video kan klargjøre posisjoneringer for å gjøre lagdelen vanskeligere å bryte ned.

«Jeg vil kanskje si sånn med posisjonering og sånt da. Det kan man kanskje lære mest ut av da, fordi man har alltid en følelse på et eller annet» (Spiller 4).

Fokusgruppeintervjuet, i likhet med sitatet, viser at video benyttes som en bekreftelse på posisjoneringer, og hva lagdelen må utvikle. Flere forteller at video har hjulpet dem i posisjoneringsspillet. En spiller byttet også posisjon i lagdelen, og benyttet dermed video litt annerledes.

«Jeg føler at jeg får et mye bedre syn på hvor du bør ligge og hvor du ikke bør ligge. I hvert fall nå som jeg er blitt sideback har jeg brukt video på en helt annen måte, fordi jeg må se på andre ting enn jeg gjør som midtstopper. Og så vet jeg mest sannsynlig hva stopperen tenker så jeg posisjonerer meg på en annen måte da» (Spiller 3).

Flere av spillerne trekker frem strukturelle områder som hvordan lagdelen operer opp mot lagets struktur. Dermed reflekterer de i stor grad omkring posisjoneringer ved video.

4.2.2 Formasjon

Formasjon er forskjellen i det numeriske tallet i forsvar, som er utgangsposisjonene til spillerne (Bergo et al., 2002, s. 238). Om laget skal ha tre, fire eller fem forsvarere er nøye vurdert. Føringene for forsvarsspillerne endrer seg ved ulike tallkombinasjoner fordi ansvarsområdene til posisjonene er forskjellig med antallet forsvarsspillere. Hvilken formasjon spillerne praktiserte hadde innvirkning på videobruken. Spillerne fremhever overgangene mellom fire og fem forsvarsspillere fordi at videobruken endres med antall forsvarsspillere.

«Det er av og til vi tar inn lagdelen da. For eksempel til fem bak så var det viktig at sidestopperen skjøv over veldig mye visst sidebacken gikk opp. Det var de veldig obs på da, at vi skulle få med oss det» (Spiller 5).

Sitatet handler om en prosess hvor antall forsvarsspillere skal endres. Fordi det er endring i antall forsvarsspillere, forteller spiller 5 at forsvaret får økt videoeksponering. Dette fordi det er litt andre ansvarsområder i en forvarsfemmer enn forvarsfirer. I prosessen kunne forsvaret få videosekvenser hvor de skulle få gjennomgang og klargjøring rundt hvordan bevegelsesmønsteret skulle være i kamp. At formasjonsendring spiller inn på videobruk belyser flere spillere.

«Det er kanskje det beste eksempelet. Hvis man bytter formasjon. Da blir det litt andre ting å forholde seg til. Hvis du har en vingback så kan jo han fyke når som helst egentlig, så det blir det litt annerledes» (Spiller 4).

I tillegg omtaler spillerne at endring av antall forsvarsspillere kan føre til hyppigere lagdelsmøter. Dette fordi ansvarsområdene for forsvaret skal innøves. Videoanalyse er derfor en del av utviklingen som lagdel, og kan supplere praksisen med bilder for å se progresjon.

4.2.3 Samspill

Samspill omhandler dynamikken mellom alle spillerne i lagdelen. Spillerne har et stort fokus på «linjen», som er den horisontale linjen gjennom lagdelen som er på lik høyde i banen. Den

skal gjøre at motstandernes angrepsspillere løper i offside dersom de skal gjennomføre et gjennombrudd. Derfor blir det også omtalt som forsvarslinjen eller offsidelinjen. Linjen kom tydelig frem både i de individuelle intervjuene og i fokusgruppeintervjuet. Det kan tyde på at linjen prioriteres hos enkeltspilleren, og som lagdelen. Selv om spillerne også beskriver linjen med individuell videobruk, er det en relasjonell ferdighet da det omhandler flere spillere. Spiller 2 beskriver relasjonell ferdighet slik; «*At vi holder linjen godt, i å skyve, falle av. At alt er på en linje da*». Flere spillere er enig i at linjen er et viktig fokusområde. Også i fokusgruppeintervjuet kommer linjen satt i søkelyset. I tillegg hvordan kontinuitet i videobruk kan legge til rette for utvikling.

«Hvis du har brukt video i et år, så ser du en kamp fra før du begynte å bruke det og etter du begynte å bruke det Så er det ganske lett å se gjennom et år senere at du er blitt bedre på det da, føler jeg i hvert fall. Jeg har blitt bedre på det selv. Så sann sett vil jeg tro video har spilt en stor rolle der»
(Spiller 1).

Spillerne fremhever også videobruk til offensiv markering. Offensiv markering betyr at dersom eget lag mister ballen, omstiller de seg raskt, og tar ut motstandernes angrepsspillere. I fokusgruppeintervjuet fremheves det også at video kan gi gode bilder på hvordan de kan hindre motstanderne å komme frem i banen ved et innkast for eksempel. Forsvarsspillerne mener video kan endre handlingsmønsteret ved offensiv markering.

«En ting som er enkelt å se kan være offensiv markering, for da står man høyt i banen. Så har man forsvarsleddet da spesielt, og noen på midten som har ansvar å ta ut oppspillpunktene deres dersom det kommer en klarering eller de skulle vinne ballen og få satt den i gang. Så er det noe med kommunikasjonen rundt i forsvaret og få tatt ut alle deres oppspillpunkt. Det er noe jeg føler er litt lett å se etterpå, men kanskje ikke så lett utpå der med en gang» (Spiller 4).

Forsvarsspillerne hevder også at utviklingen av lagdelen er noe uriktig praktisert. De savner felles retningslinjer. Dette fordi det kan føre til at spillerne har spesifikke områder å fokusere på når de skal bruke video.

«Føler fokuset er litt mer individuelt enn lagdelen, selv om fokuset bør være lagdelen og så jobbe ut i fra det. Men spesielt slik som vi jobber på video er det mer individuelt i forhold til hele lagdelen»
(Spiller 3).

Han opplever at spillerne jobber litt for individuelt, fremfor kollektivt. Én spiller uttrykker også dette på spørsmål om det kunne vært mer fokus på lagdelen: «*Det føler jeg er ganske dårlig egentlig. Det burde være mye bedre egentlig*». Sitatet beskriver at han ønsker mer

video med lagdelen. I fokusgruppeintervjuet kommer det tydeligere frem at forsvarsspillerne opplever et økt utbytte av video om lagdelen benytter det sammen. Dette fordi de kan diskutere videoklipp slik at alle vet hvordan de skal handle i ulike situasjoner. Spillerne mener hver forsvarsspiller burde se på seg selv i et lagdelsperspektiv i den individuelle videobruken. Ifølge spillerne har den relasjonelle videobruken flere fordeler. Én spiller forteller hvordan lagdelen kan bruke video til å utvikle samspillet i presset.

«Det er ganske lett å se hva som går gale i presset. I press er det veldig lett å se hva vi må gjøre bedre alle sammen. For eksempel om en går, så må vi resten av laget tolke det som et signal på at resten skal gå» (Spiller 1).

Resultatene for hvordan spillerne opplever samspill, er det gjentakende fokuset på linjen. I tillegg hvordan man skal forholde seg til flere i spillsituasjoner som offensiv markering og press. Avslutningsvis trekkes spillernes ønske om mer lagdelsfokus inn. De ønsker økt videobruk sammen med lagdelen fordi samspillsfokuset kan gi dem økt utbytte i kamper.

4.3 Ytre innflytelser

Ytre innflytelser i dette prosjektet er trenere og støtteapparat. De to subtemaene treneres innflytelse og konstruktiv kritikk vil her gjennomgås.

4.3.1 Treneres innflytelse

Spillerne opplever trenere og støtteapparat som viktige aktører for utvikling. Tilbakemelding fra trenere om hvilke fokusområder de må jobbe med for å bli bedre er viktig.

Spiller 5 forteller: *«Han analysesjefen her. Han har hjulpet meg litt med sånn pasninger og sånt. Sendt med litt av van Dijk og sånn for å se hva han gjør. Så det er vel han som har hatt størst innflytelse»*. Spiller 5 trekker frem analysesjef ved tilbakemeldinger og referanseklipp. Det er ønskelig å få referanseklipp, men spillerne føler det ikke prioriteres; *«De sier liksom hva du bør forbedre, men de viser sjeldent konkrete eksempler i form av video selv om du spør om det»*. Videre fremhever én spiller engasjementet til trenere sett i lys av sitt eget engasjement.

«For min egen del kunne jeg godt brukt det mer også. Jeg føler at jeg lærer fryktelig mye av det. Jeg skulle ønske det var trenerne som tok litt mer initiativ til å vise hva spesifikt du er god på, og hva du faktisk bør jobbe med og den type ting» (Spiller 3).

Han etterlyser spesifikke eksempler på spillsituasjoner han må utvikle. Selv om spillerne ønsker mer trenerinnflytelse, er det noen spillere som opplever det fruktbart å se klipp med trenere. Dette fordi trenere kan bekrefte spillernes egen analyse. I tillegg kan trenere vise til

spillsituasjoner de selv ikke iakttok. Dermed viser de hvordan spillerne kunne handlet annerledes. Spiller 2 fremhever hvordan et slikt videomøte kan foregå:

«Senest i dag så var [trenerens navn] med å se litt inn i posisjoner i kampen hvor jeg kan falle enda tidligere av. Slik at ikke en pasning kommer, og bare avverge den pasningen. Så han ba meg å se litt inn i kampen og lage litt klipp som vi kunne diskutere da» (Spiller 2).

Blant annet viser sitatet til at treneren gir spesifikke utviklingsområder. Det kan tyde på at spillerne har ulike preferanser på innflytelsen til trenerne, samt ulik oppfattelse av trenerens engasjement. Noen forsvarsspillere ønsker mer støtte fra trenere, og andre mener de får nok trenerstøtte. Én av spillerne, med ytterlige ønske om involvering fra trenere vil at de involverer seg mer i prosessen: *«Det kunne vært fint å få litt oftere der trenerne gjerne har litt fokus på å se på det på treninger da. At det ikke bare er du som gjør det».*

I fokusgruppeintervjuet fokuseres det mer på trenere i både lagdelsperspektiv og det relasjonelle perspektivet. Dette fordi at mange lagdelsmøter er med trener(e). Trenere sin tilstedeværelse på lagdelsmøter med video beskriver de som en fordel. Dette fordi det kan oppstå diskusjoner med ulike situasjonstilpassede løsninger spillerne foreslår. Noen spillere opplever en trykksløse ved treneres tilstedeværelse fordi trenere kan uttrykke at «sånn er det her». Da må spillerne selv finne enighet som treneren er enig i. Å vite hvordan treneren vil ha det oppleves som en god indikator på hvordan spillerne kan jobbe sammen. Dette fordi forsvarsspillerne tilrettelegger løsninger som trenere godtar. Forsvarsspillerne opplever det som positivt. På en annen siden kan de inkluderes av trenere i form av konstruktiv kritikk.

4.3.2 Konstruktiv kritikk

Subtemaet bygger på opplevelsen av å motta konstruktiv kritikk på bakgrunn av prestasjon. Samtlige av spillerne trekker frem denne formen for tilbakemelding som positiv og nyttig for utvikling. De opplever video som konkrete tilbakemeldinger for å forstå hva trenere mener, og verdsetter å få denne type tilbakemeldinger.

«Det er fint å få det hvert fall om man kan se det veldig tydelig selv da. Noen ganger kan det være at du ikke ser det på videoen heller, og da er det litt vanskeligere å forstå. Men hvert fall på de situasjonene der du ser hva de mener er det greit» (Spiller 4).

Tydelige bilder hjelper å forstå hva han kan gjøre annerledes i situasjoner. Forsvarsspillerne bruker beskrivelser som: «De er ærlig med meg», «de vil jeg skal bli bedre» og «beste typen tilbakemeldinger» i opplevelsen av konstruktiv kritikk.

«Jeg føler jo det er den type tilbakemeldinger som er det beste egentlig. Fordi det er jo ikke vits å bare få skryt eller bare negativt. Litt sånne ting: 'du gjorde dette, men kan du for eksempel gjøre dette her istedenfor'. Og hvilke andre muligheter du har med ballen her, og hva er best med tanke på kampbildet» (Spiller 1).

Mottakelsen av konstruktiv kritikk er med på hjelpe spilleren til utvikling. En spiller beskriver det som: «Du vil jo bevise at du lærer noe og at det ikke bare går inn det ene øret og ut det andre». Kampbildet kan også spille inn. Dette fordi forsvarsspilleren opplever valgsituasjoner annerledes til forskjellig motstand. Derfor kan de rådføre seg med støtteapparat, og tilpasse løsninger til de ulike motstanderne.

4.4 Motstander

I dette kapittelet presenteres spillernes opplevelse av hvordan motstander spiller inn på videoeksponeringen. De fremhever subtemaene video før kamp og tilpasning til motstander.

4.4.1 Video før kamp

Spillerne uttrykker motstander som en viktig del av videoanalysens nytteverdi. De bruker ord som er beskrivende for motparten. Forslagsvis «motstander» og «de». Forsvarsspillere beskriver at motstanderanalyse er nyttig for tilegnelse av motstanders tidligere prestasjoner.

«... For eksempel av motstanderen da, der føler jeg det er lettest å lære hvis jeg møter et lag som er helt ukjent så går vi gjennom de før kamp. Det er da jeg føler at jeg lærer best da. For da vet jeg liksom ingenting» (Spiller 1).

Ordene han benytter er å lære, som er beskrivende for hvordan han opplever videoanalyse inn mot kamp. Han forklarer at det er fruktbart å ha motstanderanalyse fordi det har en positiv innvirkning for kampforberedelsen. Det er flere spillere som uttrykker at motstanderen spiller en stor rolle. Forsvarsspillerne beskriver at motstander styrer input, og legger til rette for kampplanen. Én spiller beskrev også at eksponeringen spillerne får av video er avhengig av motstander, og derfor har laget prioriteringer og interesse av å utforme strategier for å demme opp og vinne kampen.

Nei, altså videosekvensene er ganske like egentlig. Vi får jo forskjellige klipp. Det er jo bare at [LAG 1] er bedre på en ting enn [LAG 2] er god på. Så, det er altså ut ifra det de finner klipp da. Hva er styrkene og svakhetene, og hvor skal vi angripe de og den type ting» (Spiller 3).

Å komme forberedt betyr å ha kjennskap om styrkene og svakhetene til motstanderen, samt hvordan eget lag kan utnytte det til sin fordel. For eksempel bruker spiller 3 ord som forskjellige, som fremviser endringer i video fra kamp til kamp. Andre spillere opplever at

video gjør dem mer oppmerksom på motstander. I tillegg legger spiller 5 til en liten morsomhet ved at det var bedre når han spilte.

«Jeg føler jo folk blir mer oppmerksom på hva motstanderlaget gjør, og hva de er gode på. Så da jeg spilte så følte jeg vi håndterte de fleste motstanderne ganske bra» (Spiller 5).

Hvordan spiller 5 bruker ordet oppmerksom tolket jeg til motstanderens styrker og svakheter. For forsvarsspillerne er det en betryggende faktor å komme forberedt til kamp, og ha en klar kamplan for hvordan de kan overvinne motstanderen.

4.4.2 Tilpasning til motstander

Forsvarsspillerne beskriver tilpasning til motstander som sentralt for å optimalisere prestasjon i kamp. Video gjør at de kommer forberedt. Blant annet fremhever de at videoanalyse før trening av motstander kan gi gode forberedelser. Dette fordi forsvarsspillerne fremhever gevinsten av å praktisere mot «motstanderlaget» på trening.

«... Vi prøver å sette opp de 11 mot 11 øktene, starterlaget da mot det laget vi skal møte da. De spiller jo formasjonen motstanderen i helgen skal spille sånn at det skal bli så likt som mulig. Det er mulig å øve på det på feltet og sikkert plukke ut video sånn at bildene blir eksempel på hva vi kan møte» (Spiller 4).

Å få klipp de kan relatere fra video til praksis, handler om å kontekstualisere klipp til hvordan enkeltspilleren og laget kan prestere bedre i kamp. Samme spiller beskriver videre i at han bruker å se gjennom treningen hvor de «spilte mot motstanderen» på trening. Det hjelper han i forberedelsene inn mot kamp. I tillegg ser andre spillere på hvilke spiller de skal møte i kamp.

«... så blir det jo å se gjennom en 11 mot 11 trening. Se litt hvordan vi skal spille på søndag eller lørdag den helgen. Det er gjerne bare litt kjapt, 20 min. Og så blir det gjerne å se på noen klipp fra motstanderlaget. Deres forrige kamp ligger ute så da kan du se gjennom litt sånn «hvordan er kanten din, innover eller utover?» Litt sånn se gjennom hvordan han er da». (Spiller 2).

Video av motstander tyder på at spillerne får godt utbytte av treninger som inneholder kamprelatert spill-motspill. Hvilke motstander de møter har også påvirkning for hvilke situasjoner de må håndtere i kampforberedelser på trening.

«Nei det er jo det da. Sånn offensiv markering og litt sånn. Visst de har tre oppe så må du jo få ned én midtbanespiller slik at du blir i overtall på en måte. Men visst det er to så trenger du ikke det, og én da trenger du i hvert fall ikke. Da kan jo en gå opp så det er egentlig det» (Spiller 5).

Spiller 5 beskriver spesifikke situasjoner som blir prioritert i videoanalyse av motstander. Det kan virke som at spillerne utfører ulike tilpasninger på trening til ulike motstandere. Sitatene beskriver at de kontekstualiserer klipp fra videoanalysen av motstander til treningsbanen. Imidlertid i fokusgruppeintervjuet når spillerne blir spurt om å tilpasninger til motstander er læring eller situasjonstilpasning, er det unison enighet at det er situasjonstilpasning. Det tyder på at spillerne ikke opplever mye læring av motstanderanalyse. De fremhever allikevel at det å gjennomgå kamprelatert video før møtet med motstander, bedrer prestasjonen i kampen.

4.5 utfordringer ved videobruk

I denne delen fremheves spillernes opplevelser av utfordringer ved videobruk. Spillernes opplevelser handler om subtemaene uenigheter, at det er begrensende, at spillerne ikke tenker utvikling og at de foretrekker praksis.

4.5.1 Uenigheter

Spillerne trekker frem at de ikke er enig med hverandre, at de blir usikre og vil noe annet. Fellesnevneren er at forsvarsspillerne hindres å utøve samlet i fotballkampen. Det kan igjen få spillerne til å oppleve usikkerheter omkring praksisen, og meningen med video.

I de individuelle intervjuene trekker spillerne frem lite uenigheter, men dog blir det belyst. Det beskrives blant annet hvordan andre spillere i lagdelen kan oppfatte situasjoner annerledes. Blant annet forteller en spiller om dynamikken mellom det positive og negative: *«Jeg ser at enkelte kan oppfatte ting annerledes enn andre, sånn vil det jo alltid være. Men jeg føler at helheten er bedre enn ulempen med det da».*

Det kommer også frem i de individuelle intervjuene at spillerne kan ha ulike perspektiv på videobruk. Dette fordi to spillere kommer med to forskjellige synspunkt på bearbeidingsfasen.

«... som jeg sa så blir det brukt på oppspillsfasen og det offensive. Men også hvordan vi skal bearbeide når vi er på motstanders halvdel, og hvordan vi skal holde ballen i laget og være tålmodig med den og vente med å bryte i gjennom» (Spiller 2).

Den andre spilleren uttrykker seg annerledes. Det kan skape forvirring eller interne uenigheter. Fordi det er usikkerhet i hvordan lagdelen og laget egentlig skal utvikle bearbeidingsfasen.

«De vil jo vi skal prøve å holde ballen mer da. Eller de gjorde i hvert fall det. Helt til det gikk litt skeis. Da var det bare å slå den opp igjen. Men ja, de vil jo at vi skal prøve å holde i det og tørre litt. Men nå i det siste ta litt mindre risiko. Bare prøve å få ballen opp på deres halvdel har de sagt vi skal gjøre. Og så få situasjoner på deres halvdel» (Spiller 5).

Også i fokusgruppeintervjuet trekkes det frem hvordan spillere opplever spillsituasjoner. I et videoklipp hvor det kommer en langpasning fra den ene siden til den andre, hvorpå backen ikke når frem. Da beskriver spillerne mange ulike løsninger. De mange løsningsforslagene, kan bety at de er usikre eller uenig med hverandre. I fokusgruppeintervjuet fremheves det at slike diskusjoner kan skape usikkerhet, og derfor er det positivt å ha en eller flere trener til stede. De fremhever også at trenere kan skjære gjennom da han vet hvordan toppfotballklubben ønsker at spillsituasjoner skal løses.

4.5.2 Begrensende

Subtemaet beskriver begrensende faktorer spillerne opplever ved videobruk, samt hvilke innvirkning det kan ha for enkeltspilleren og lagdelen.

Blant annet henviser spiller 5 til å overtenke i prestasjonsøyeblikket. Han beskrev dette både i det individuelle intervjuet, og i fokusgruppeintervjuet. Spilleren mener det kan gå ut over den menneskelige faktoren og intuisjonen i fotballspillet.

«Jeg tenker at video kan få deg til å overtenke litt på hva som er rett og galt. Slik som vi snakket om sist. Det var at du kunne ha feilplassert deg litt. Så blir det slik at du tenker i kampen at du er feilplassert, og du prøver å flytte deg på en måte på grunn av at du har sett det på video» (Spiller 5).

På en annen side opplever spillerne at video kan være med på hemme prestasjon; *«Spillet ditt kan bli mer og mer begrenset da når du bruker masse video. Du får vite her skal du gjøre dette og ikke dette, for eksempel»*. Å miste kreativitet kan gjøre at man ikke spiller på sine styrker, og hemme valg eller handlinger.

Én annen spiller trekker frem at det kan bli problematisk at forsvarsspillerne blir overlatt til seg selv i prosessen. Dette fordi man ikke er kritisk nok, og derav ikke evner å reflekterer over hva som var ikke var godt nok. Det kan også være problematisk at alle forsvarsspillerne benytter video mest individuelt. De opplever at det å ha retningslinjer for utøving i spillsituasjoner som lagdelen, kan begrense at forsvarsspillerne løser spillsituasjoner basert på egen mening. Om alle har ulike meninger og løsninger kan det straffe seg i kamp.

I fokusgruppeintervjuet diskuterte spillerne hvordan lagdelsmøter med video kunne fremmet deres relasjonelle prestasjon. Spiller 2 beskrev; *«Visst vi hadde hatt det da så hadde vi vært mer sammensveiset, og visst mer hva vi skulle gjøre. Selv om det er noe helt annet i kampen hadde det absolutt hjulpet, tror jeg da»*. Det ser ut til å være stor enighet blant spillerne i sitatet til spiller 2, men likevel problematiseres det av én spiller da de kan ha ulike perspektiv

på løsninger av situasjoner. Således fremhever han at video i lagdelsmøter kunne ført til mer samarbeid og bedre samhandling i kamper.

4.5.3 Tenker ikke utvikling

Subtemaet «tenker ikke utvikling» er noe et utvalg spillere fremhever. De trekker frem at det ikke er nyttig, at nye situasjoner oppstår i spillet hele tiden og at de ikke får uttrykke seg slik de ønsker.

En spillere ser kamper om igjen, men kopler det ikke mot utvikling; «*Det er ikke sånn at jeg tenker utvikling når jeg ser kampen på nytt*». Da må en spørre seg hvorfor han ser kampen på nytt. Det begrunner han med selvtillit, og om han gjorde noe bra eller dårlig. Det er også andre forsvarsspillere som ikke opplever at video er overførbart til utvikling fordi situasjonene i fotballspillet er forskjellige hele tiden.

«Jeg føler at video ikke er så viktig som folk skal ha det til på en måte. Det er greit du lærer at du gjør feil og sånn, men det er ikke sånn at du tenker i en kamp at på videoen skal jeg stå tre meter lenger bak. Og situasjonene i kamp er alltid forskjellig så jeg føler at video, det er ikke så viktig» (Spiller 5).

Andre forsvarsspillere stiller seg kritisk til video fordi det kan gjøre spilleren passiv og at de ikke får uttrykke seg slik de vil. At spillerne ikke helt slipper seg løs kan beskrive at de ikke uttrykker seg slik de vil eller ønsker.

«Jeg føler gjerne at man kan bli litt passiv av for mye video. Slik visst de (trenerne) sier: 'du ikke må gå ut der og der'. At du gjerne alltid blir litt tilbaketrasket da, og at du ikke slipper deg helt løs på en måte» (Spiller 2).

Avslutningsvis beskriver noen forsvarsspillere at de kan bli noen brikker i et større spill, som bare skal utføre ulike oppgaver i kamp. Det kan tyde på at videoanalysen gir dem lite spillerom til egne handlinger og løsninger i spillsituasjoner.

4.5.4 Bedre i praksis

Alle spillerne forteller de opplever læring best i praktisering ute på banen i form av treninger eller kamper, og at video supplerer.

Alle spillerne er enige i spiller 1 sitt utsagn om hvordan han opplever best læring: «*På feltet. Jeg føler jeg lærer mer av det. For det må du gjøre selv er liksom lettere enn å si det enn å gjøre det*». Blant annet fremhever spiller 4; «*Jeg vil si at man øver på det praktisk og hvis man filmer det, kan man justere det. Det blir en blanding*». Spillerne fremhever først og fremst hvordan video utelukker presset de opplever i kamper. I fokusgruppeintervjuet fremhever spiller 1 hvordan spillerne i lagdelen kan bruke video som supplement til praksis.

Han henviser til video som bekreftelse, og supplement for fremtidige handlinger: *«Det er mye lettere å se hva du kunne gjort annerledes på video, så det er jo på en måte en bekreftelse på hva du bør gjøre, så må du øve på det»*. Andre spillere opplever derimot at kamper er forskjellig, og fremhever derfor kritikk mot videobruk da det ikke er overførbart. Dette fordi de må se situasjonen, og deretter handle. Én spiller beskriver at: *«... Jeg har sagt at det er helt umulig å vite. Kampene er jo så forskjellig»*. Problematikken oppstår fordi man ikke kan løse spillsituasjoner på forhånd. På den andre siden kan det å utøve løsninger lagdelen ikke har blitt enig om på videomøter være problematisk. Derimot kan de også være genial, om de lykkes.

«Visst du gjør noe som man ikke er helt enig om da, så er du på en måte avhengig av at det treffer. For hvis du gjør det hele tiden og det går til helvete hele tiden så sier det seg selv at du sitter på benken. Men om du gjør det hele tiden og det funker hele tiden så er det jo klasse. Enhver situasjon er opp til enhver å løse og man kan sitte å snakke om alt mulig i forkant, men det er ingen fasit på hvordan man løse det i forkant» (Spiller 4).

Forsvarsspilleren beskriver at individet må undersøke tilgjengelige valg i kampen, og skape en situasjonstilpasset løsning som fremmer laget. Da spillerne selv gjør vurderinger, og mulighetene er mange mener han fasiten ikke kan bli laget på forhånd. Dermed handler spillerne ofte på intuisjon, og gjør handlinger ut fra det som føles rett der og da.

4.6 Positive aspekt ved videobruk

I det overordnede tema om positive aspekt ved videobruk gjennomgås opplevelsene spillerne har fremhevet. De er fordelt i fire subtema. De fire subtemaene er selvtillitsskapende, sammensveiset fellesskap, bekreftelse på prestasjon og hverandres perspektiv presenteres.

4.6.1 Selvtillitsskapende

Spillerne er enig i at de får selvtillit ved suksess i form av egen prestasjon, som for eksempel gode involveringer som fører til mestring.

Blant annet fremhever de at det er mer interessant å se og analysere prestasjon dersom han har gjort en god kamp; *«Jeg tenker bare å bruke det når jeg har gjort en ok kamp. Så tenker jeg: «Ja, nå kan jeg se litt»*. Samme spiller uttrykker også at han opplever økende selvtillit ved positive involveringer, og han tør litt mer etter å ha sett gode handlinger. Flere spillere fremhever også at å se gode prestasjoner gir godfølelsen, men at det ikke er læringsfremmende. Spiller 3 utdyper på spørsmål om hva gode involveringer i videoklipp gir ham: *«Ja, altså du sitter jo igjen med en annen følelse av bildet, det gjør du. Men jeg vil ikke*

si at det påvirker meg i noe større grad enn et negativt bilde. At spilleren ikke opplever økt selvtillit kan det tyde på at han er utviklingsfokusert og bruker video for å utvikle prestasjon.

I fokusgruppeintervjuet viste jeg et klipp hvor forsvaret som lagdel skyver fra side til side, og har kontroll på motstandernes angrepsspillere. Spillerne opplevde slike videoklipp kan ha nytteverdi.

*«Hvis man har hatt en god kamp og hele lagdelen sitter med en følelse av at dette var bra av hele laget, og så an man kan se det på video etterpå så føler jeg at det styrker den følelsen og selvtilliten ved at den følelsen man hadde stemte. Og videre fremover kan man stole på at det blir gjort riktig»
(Spiller 4).*

De andre spillerne understreker også argumentet til spiller 4 ved at gode samhandlinger i spillsituasjoner gir lagdelen en trygghet. Det kan det fremme fremtidige løsninger i spillsituasjoner fordi man stoler på hvordan videobruken praktiseres.

4.6.2 Sammensveiset fellesskap

Sammensveiset fellesskap beskriver spillernes opplevelse av hva som kan være med på å skape fellesskap. Dette inkluderer å dele klipp, bedre forståelsen, kommunikasjon og trygghet.

Det første som trekkes frem av spillerne er at de har en plattform hvor de har videoer av treninger og kamper. Her kan de kommentere og vise de andre spillere klipp dersom de ønsker. Spillerne benytter seg derimot ikke av dette i særlig stor grad. De individuelle prosessene veier tydeligvis mer enn fellesskapet. Men én ting alle spillerne opplever som nyttig er å få video av hvordan man kan utnytte feil hos motstander. Dette fordi slike gjennomgang er preget av konkrete spillsituasjoner og hvordan de skal løses for å fremme eget lag.

I fokusgruppeintervjuet trekkes også kommunikasjon inn som utelukkende positivt for å danne en felles forståelse. Spillerne trekker frem betegnelser som «forklare», «forståelse», «trygg» og «sammensveiset».

*«Det er en fin måte å bli trygg dersom du deler med han som er ved siden av deg på laget, altså på banen. Bli mer sammensveiset og trygge på hverandre hvis det er ting man har ulike meninger om»
(Spiller 1)*

Spillerne opplever det å kommentere klipp som å bedre forståelsen som videre kan gi gevinst i form av drøfting av ulike løsningsforslag. De trekker frem terminologi som «dette tenker jeg» og «hva tenker du om dette skjer». Forsvarsspillerne opplever det som betryggende, og for å

bli klar over egne og andres løsningsforslag. Å kommunisere og danne en ansvarliggjøring ved video kan fremme de handlingene som skjer på banen i fremtidige spillsituasjoner.

Spillerne beskriver også lagdelsmøter med video som fruktbare. De ønsker å ha møte med lagdelen før kamper slik at forsvarsspillerne vet hva de møter, og hvordan lagdelen i fellesskap kan prestere. Blant annet forteller en spiller følgende: *«Jeg syntes det kunne vært litt greit å gå gjennom med bakre firer før kampen, eller før hver kamp for å være 100% trygge på hva de gjør på en måte»*. Å skape tydelig rammer for fremtidige handlinger opplever spilleren som bevisstgjøring. Derfor mener spillerne at forsvaret som lagdel kan prestere på et høyere nivå i praksis etter å ha brukt video. Bevisstgjøring omhandler også bekreftelse på prestasjon, som beskrives nærmere nedenfor.

4.6.3 Bekreftelse på prestasjon

Spillerne opplever at video kan gi bekreftelse på prestasjon. De omtaler det som en del av evalueringen, og kan føre til bedring i prestasjon. I tillegg opplever de å få et nytt perspektiv på kampene de spiller.

Både i fokusgruppeintervjuet, og i de individuelle intervjuene svarer spillerne at video har vært en faktor i utviklingen deres. Én spiller fremhever at han opplever å se video slik; *«Du ser det store bildet fra en annen vinkel som du ikke ser på kamp»*. Fugleperspektivet til videoen gjør dem klar over hendelser og spillsituasjoner de ikke ser på banen. Derfor kan video bekrefte prestasjonen deres i kamp.

«Det er jo å se et mer helhetlig bilde enn hva du får ute på banen. Så du ser jo: 'burde spilt der, burde tråkket på ballen og spilt ned'. Og lagdelen, hvordan du beveger seg i forhold til laget og sånne ting. Fordi det er jo ikke sånne ting du tenker så mye over under kamp i hvert fall» (Spiller 3).

Å se hendelser du ikke så på banen gir spilleren bekreftelse i form av hvordan han løste situasjoner, men også hvilke andre muligheter han kunne benyttet. I tillegg fremhever han lagdelen, og hvordan spilleren uttrykker seg fra lagdelen sitt perspektiv for at den skal prestere. Spilleren verdsetter med det både det individuelle og relasjonelle i videobruken etter kamper. Én annen spiller har et annet synspunkt som i større grad omhandler spilleren selv.

«Du kan jo følge med på deg selv individuelt hele tiden da så da blir det jo veldig lett å peke ut hva du kunne gjort annerledes. Små detaljer som du kanskje ikke ligger merke til selv i kampen. Så sånn sett er det veldig nyttig med bruk av det når du ser på detaljene dine for å bli bedre» (Spiller 1).

I fokusgruppeintervjuet forteller derimot spillerne at bekreftelsen på det relasjonelle i lagdelen ofte handler om posisjoneringer. Det omhandler hvor og hvordan de skal ligge i henhold til

hverandre. Spillerne fremhever også gevinsten av forstå hverandres perspektiv. Derfor presenteres det i neste subtema.

4.6.4 Hverandres perspektiv

Spillerne opplever de kan få frem hverandres perspektiv i både forberedelser og evalueringer. Å diskutere og se video sammen som lagdel er noe samtlige spillerne ønsker mer av. De mener det kan føre til bedre utnyttelse av hverandres styrker, samt hvordan de skal opptre i situasjoner.

«Jeg syntes det er bedre om vi sitter en lagdel da, eller lag ... Det er ikke vits hvis du skal ha en lagdel så sitter en og en der, for da kan det hende at noen glemmer det på en måte. Så det er bedre i fellesskapet» (Spiller 5).

Spiller 5 fremhever at han foretrekker lagdelsmøter da det hindrer spillerne i å glemme hva de skal i situasjoner som kan skje i kamp. Flere spillere opplever at video med lagdel bedrer prestasjonen i et lagdelsperspektiv. Dette fordi de evaluerer og får de andre forsvarsspilleres perspektiv på situasjoner. Å evaluere, samt diskutere i lagdelen kan skape enigheter og bevisstgjøring i spillet dersom like situasjoner oppstår i fremtidige kamper. I fokusgruppeintervjuet fortalte en spiller hvordan prosessen kan være i uklare spillsituasjoner.

«Visst det skulle skje en gang så vil vi jo gå i gjennom, eller mest sannsynlig gå gjennom det klippet sammen de to eller hele fireren. Og så diskutere hva vi kunne gjort bedre da. Om man kunne snakket tidligere» (Spiller 2).

At spillerne er opptatt av fremtidige kamper er åpenbart. Blant annet trekker én spiller inn andre positive faktorer lagdelen kan oppnå ved å være flere i videomøter. Han supplerer med felles forståelse, og hvordan video kan utvikle lagdelen i ulike faser av spillet. Blant annet kan det gjøre at forsvarsspillerne finner felles løsninger på spillsituasjoner som kan oppstå i fremtidige kamper. Spiller 2 supplerer i fokusgruppeintervjuet med hvordan video i felleskap med lagdelen kan bidra til å danne identitet.

«Jeg tror det hadde gjort slik at på treninger, om én gjør en feil kan vi bare si: 'husker du det klippet der' eller 'slik skal vi gjøre det'. Slik at alle vet hva vi skal gjøre egentlig og visst man gjør noen feil da så vet folk det, og de kan si at de skal gjøre noe annet» (Spiller 2).

Det han får frem er at spillerne kan gjøre hverandre bedre og utvikle lagdelen på bakgrunn av videobruk. Andre forsvarsspillere støttet sitatet fordi at alle da er innbefattet med hva de skal gjøre i spillsituasjoner. Spillerne trekker inn flere spesifikke situasjoner hvor video kan utvikle dem relasjonelt. Blant annet hvordan de kan samarbeide i oppspillsfasen ved

posisjoneringer, innlegg imot og plasseringer i boks. At spillerne spesifiserer spillsituasjoner hvor lagdelen kan diskutere med hverandre viser at de kan utveksle meninger og skape felles forståelse ved videomøter. I fokusgruppeintervjuet mener de det kunne skapt et «sammensveiset fellesskap».

4.7 Oppsummering av funn

I dette kapitlet har fokusert vært å fremstille empiri på en enkel måte. Jeg har begrunnet valgene som er gjort, og vært åpen gjennom prosessen. Målet har vært å fremstille opplevelsene til informantene og hvordan video kan utvikle spillkompetanse. Spillerne har vært informasjonskilden og følgelig har jeg gitt dem stor plass. At spillerne får stor plass er naturlig, og jeg opplever at datamaterialet har vært fremstilt med rettferdighet ovenfor informantene. De seks overordnede temaene som omhandler video var: *Individuell refleksjon, relasjonell utvikling, ytre innflytelser, motstander, utfordringer ved videobruk og positive aspekt ved videobruk*. De overordnede temaene blir nå videreført i diskusjonen.

5.0 Diskusjon med utgangspunkt i de overordnede temaene

Spillerne har uttrykt seg gjennom individuelle intervju og fokusgruppeintervju. For å synliggjøre hvordan spillerne benytter video, ble individuelle semistrukturerte intervju benyttet. Hvilke refleksjoner og opplevelser spillerne hadde av videobruk la grunnlaget for fokusgruppeintervjuet. Hvordan spillerne opplevde videoressursen ble tatt ned til detaljnivå i dybdeintervjuene for å skape gode samtaler i fokusgruppeintervjuet. Selv om de hadde ulik oppfattelse og grad av utnyttelse, ga de uttrykk for at video kan fremme utviklingen til individet, lagdelen og til å overvinne motstander.

De overordnede temaene som ble gjennomgått i funndelen blir nå diskutert på en nytt nivå. Jeg vil først diskutere individuell refleksjon og relasjonell utvikling separat. Deretter sammenfatter jeg de to i en individuell-relasjonell dimensjon. Videre diskuteres ytre innflytelser og motstander separat, før de blir én felles diskusjon. Deretter blir utfordringer ved videobruk og positive aspekt ved videobruk diskutert separat, før de bli sammenfattet til én diskusjon. Avslutningsvis vil jeg presentere en modell som er forankret i diskusjonen og forsvarsspillerens foretrukne måte for å benytte seg av videobruk for å utvikle spillkompetanse.

Det som omhandler enkeltspilleren blir koblet til refleksjonsbegrepet. Det relasjonelle kobles til praksisfellesskap. Spillkompetanse, som handler om både den individuelle og relasjonelle dimensjonen, er gjennomgående i hele diskusjonen.

5.1 Individuell refleksjon

I resultatdelen kommer det frem at video benyttes mye til individuell utvikling. Spillerne la vekt på hvordan video påvirket individuelle valg, utvikling av rolleforståelse og deres mulighet til å utvide handlingsrepertoaret sitt. Spillerne uttrykte at valg omhandlet spilleren selv, og at video kunne hjelpe til å gjøre bedre valg i fremtiden. Dette er i tråd med funn fra Groom og Cushion (2005) sin undersøkelse som viser at video kan utvikle egne svakheter ved å reflektere over prestasjon.

De fleste spillerne fremhever at video kan hjelpe dem i det Ronglan (2008, s. 74) omtaler som «min løsning». For eksempel trekker forsvarsspillerne inn valg med ballen og hvordan spillerne løser individuelle valg i kamp. Video gir spillerne anledning til å se hvilke andre valgmuligheter som kunne bedret utfallet, og involvere seg i læringsprosessen (van Maarseveen et al., 2018). Analysen av egne valg handler om å gjøre spillsituasjoner optimale

for seg selv. Det kan reflekteres over med video. Forsvarsspilleren kan for eksempel klargjøre hvordan den individuelle handlingen kan bedre utfallet. Etter evaluering og refleksjon av valgene i kampen, kan spilleren i en tilsvarende situasjon neste gang endre utfallet. Løsningen spilleren gjennomfører neste gang blir da utviklet slik at han gjør en situasjonstilpasset handling. Da har enkeltspilleren benyttet det Schön (1987, s. 31) beskriver som reflection-on-action til å utvikle handlingsmønsteret i spillsituasjonen. Forsvarsspillerne fremhever også i likhet med Hjort et al. (2018) at læring ved refleksjon av prestasjon er nyttig, men at det primært omhandler den individuelle delen i Ronglans (2008, s. 74) modell over spillkompetanse.

Å kunne benytte reflection-on-action til valg enkeltspilleren gjør i kamp, kan bedre spillerens knowing-in-action. Spillerne kan oppleve å ha flere valgmuligheter i spillsituasjoner etter videobruk. Slik kan de ha utviklet flere alternativ til å løse valgsituasjoner på. Som Schön (1983, s. 134) presiserer, ønsker praktikerne å forstå situasjonen og endre den. Å reflektere etter treninger og kamper gjør at spilleren bedrer avgjørelser i kamp og får bedre situasjonsinnsikt (Kelly, 2017). Når innsikten og kompetansen i spillsituasjoner utvikles, kan det føre til at de bedrer sin knowing-in-action i spillsituasjonene på bakgrunn av analysearbeid. Å utvikle knowing-in-action handler om å utvikle den automatiske tankegangen (Schön, 1987, s. 22). Etter analysen kan spillerne utøve de nye handlingene på trening, som igjen danner grunnlaget for ny analyse. Slik kan enkeltspilleren utvikle sine individuelle involveringer i spillet.

Videobruk kan dermed utvikle dem til å respondere med det Schön (1987, s. 29) beskriver som variasjon i handling. Når forsvarsspilleren har bred kompetanse i spillsituasjoner kan han møte til kamp med gode forutsetninger for å lykkes i spillet der han har brukt video for å utvikle seg. Dersom enkeltspilleren ikke bruker video, kan han måtte vurdere handlingene omgående. Schön (1987, s. 27) omtaler det i sin teori ved at prøving etterfølges av videre refleksjon eller overraskelse. Det kan bety at spilleren begrenser sin mulighet for å gjøre det Ronglan (2008, s. 73) omtaler som passende situasjonstilpassede handlinger i spillsituasjoner.

Å handle i tråd med det rollen din krever, kobles til utvikling av rolleforståelse.

Forsvarsspillerne fremhever rolleforståelse som å bedre sin utøving av rollen i lagdelen, og kobler spillerne til at de utvikler seg på bakgrunn av sine feil. Forskning fremhever også at video benyttes slik (Groom & Cushion, 2005, s. 43; Middlemas & Harwood, 2017, s. 28; Reeves & Roberts, 2013). McKenna et al. (2018, s. 310) beskriver trenerens evne til å kommunisere klart med spilleren om hva rollen skal inneholde. Det bygger på at individet

gjør en god løsning sammen med lagdelen. Men fordi forsvarsspillerne primært benytter video individuelt etter kamper, kan de ha vanskeligheter med å undersøke valg i forhold til hvordan trener og lagdelen ønsker å løse spillsituasjoner på. Selv om spillerne i hovedsak reflekterer individuelt, kan de oppnå utvikling i sin rolle fordi de bedrer egne involveringer. Forskning viser også at refleksjon kan gi spillere økt læringsutbytte og prestasjon. Teoring et al. (2009) viste at toppspillere reflekterte over sterke og svake sider, og kunne overføre det til praksis grunnet stort engasjement.

Å drøfte spillsituasjoner på video kan være med på å utvikle en bredere knowing-in-action (Schön, 1987, s. 22; Ronglan, 2008, s. 177). For eksempel kan en sideback møte en motstander som er hurtig og ofte går utover. Å reflektere over sin egen gjennomføring kan gjøre at kroppsstillingen endres til neste gang han møter en liknende spiller. Da kan forsvarsspilleren videreutvikle «min løsning» i situasjonen og oppnå bredere knowing-in-action, og variere situasjonstilpasningen (Schön, 1987, s. 29). Imidlertid hevder Bergo et al. (2002, s. 69) at spillere ofte handler ubevisst. Videoressursen kan begrense det ubevisste i slik situasjonstilpasset som i eksempelet fordi sidebacken vet hvordan han skal tilpasse spillsituasjonen. Derimot utelukkes ikke ubevisste handlinger da det kan føre til gode spontane og geniale løsninger. Video vil derfor gjøre spillerne observant til hvordan de kan løse ulike spillsituasjoner. Da begrenses de ukontrollerte handlingene i spillsituasjoner som kan sette laget i trøbbel, som for eksempel ved et balltap når man er bakerste spiller i banen. Når forsvarsspillerne ønsker å utvikle seg i spillsituasjoner, er det ønskelig å spesialisere seg på et spesifikt fokusområde. Deretter benyttes video på det å utvikle det aktuelle fokusområdet. Imidlertid beskriver Wright et al. (2016) at spillerne som gjør egen analyse ikke fremmer tilstrekkelig refleksjon. Dette er motsatt av Brümmer (2018) sine funn, som mener refleksjon med videobruk bidrar til forbedret fremtidig prestasjon. Allikevel hevder Wright et al. (2016) at selvrefleksjon er overførbart til rollekrav. Derfor kan det tyde på at det å ha et prioritert fokusområde i videobruk fremmer individets løsninger og bredere knowing-in-action i den aktuelle spillsituasjonen. I Ronglan (2008, s. 74) sin modell om spillkompetanse omhandler dette «min løsning». For eksempel kan en midtback undersøke når han burde støte på en angrepspiller. Det kan få midtbacken til å vurdere om det er best å støte, eller vente på angrepspilleren slik at flere forsvarere kommer på riktig side av ballen og kan være i sikring for midtbacken dersom han blir overspilt. Slik kan midtbacken utvikle seg individuelt.

På den andre siden mener spiller 5 at han individuelt ikke lærer så mye av video. Han opplever i likhet med Larkin et al. (2016, s. 136) at kognitiv refleksjon har lite evidens i overføring til prestasjon. Som Groom og Cushion (2005) fremhever kan spiller 5 ha utfordringer med sine analytiske evner. Med tanke på at spilleren er tenåring kan han utvikle bredere kunnskap ved video i fremtiden, og utnytte video individuelt på en utviklingsorientert måte. Den individuelle utviklingen på bakgrunn av video omhandler i stor grad å evaluere prestasjon og reflektere over handlinger. Det kobles til utvikling av repertoaret sitt i form av individuell ferdighet i modellen over spillkompetanse (Ronglan, 2008, s. 74). Når spillerne primært reflekterer individuelt, kan utvikling av den individuelle spillkompetanse føre til bedre prestasjon. Forskning av Hjort et al. (2018) belyser også at individuell refleksjon kan utvikle prestasjon. En kan argumentere for at spillerne opplever å utvikle knowing-in-action fordi de kan vurdere hvilke situasjonstilpasset handling som egner seg best i spillsituasjonen. Dermed opplever de å ha bred kunnskap i den aktuelle situasjonen (Schön, 1987, s. 29). Med tanke på at spillerne også er relativt unge, kan et økt videofokus fremme muligheten for å nå lengre som fotballspiller (Jonker et al., 2012).

På den andre siden mener spillerne at det er et mindre fokus på det relasjonelle. Det kan føre til at lagdelen ikke utvikler seg som fellesskap, fordi spillerne utelukker samhandlingen i fotballspillet (Bergo et al., 2002, s. 25). Siden forsvarsspillerne fremhever forskjellige relasjonelle fokusområder, kan det bety at relasjonsfokuset ikke er like sterkt representert i videobruken. Spillerne har derimot flere relasjonelle utviklingsgevinster ved videobruk.

5.2 Relasjonell utvikling

Relasjonell utvikling ble fremhevet av forsvarsspillerne ved struktur, formasjon og samspill. Spillerne hadde blant annet to ulike perspektiv på strukturelle områder. Det ene var lagdelens forhold til hele laget. Den andre var posisjoneringer.

Én spiller fremhevet bruken av video ved å se på lagdelen i forhold til laget. Det ble gjort etter kamp og dermed så benytter han reflection-on-action. Å reflektere etter kamp kan bevisstgjøre lagdelens prestasjon ved å evaluere hvorfor spillsituasjoner hadde uventet resultat, og hvordan lagdelen kunne prestert bedre i spillsituasjonen. Ved å ha kontinuerlige møter med lagdel om spillsituasjoner kan forsvarsspillerne undersøke hva som var bra, og hva som må utvikles videre. Det kan fremme individuell motivasjon, samt at spillerne kan oppleve læring og bedre prestasjon (Hjort et al., 2018). Fordi forsvarsspillerne inkluderes i spill-motspill, vil posisjonene ha ulike krav. Derimot er komplementære ferdigheter ett premiss for læring

(Wenger, 1998, s. 4). Derfor kan gevinsten ved videobruk være å søke etter spillernes beste ferdigheter.

Når alle forsvarsspillerne bruker sine beste ferdigheter i et samspill, kan det øke spillkompetansen (Ronglan, 2008, s. 73). For eksempel fremhever spillerne posisjonering som en relasjonell handling fordi det er avhengig av flere spillere. Posisjonering omhandler ofte forsvarslinjen ifølge spillerne. Et eksempel kan være midtbackene sin posisjonering i straffefeltet, fordi de ønsker å ha kontroll på motstandere og farlige områder i sekstenmeteren. Med tanke på at posisjonering avhenger av at flere enn enkeltspillerens blir den individuelle situasjonstilpassende handling koblet sammen med «vår» situasjonstilpassede samhandling (Ronglan, 2008, s. 73). Forsvarsspilleren fremhever derfor at de reflekterer over egen posisjonering i forhold til resten av lagdelen. Som Groom og Cushion (2005) beskriver, reflekter spillere over både egen og lagets prestasjon. Med tanke på at Bergo et al. (2002, s. 26) beskriver det relasjonelle som å lese spillet på samme måte, og handle samtidig og samstemt, er spillerne i samhandling i posisjonering i sekstenmeteren. Så hvordan kan det å bruke video til spillernes posisjoner utvikle spillkompetanse?

For eksempel kan én forsvarsspiller stå for langt bak eller frem i banens lengderetning sett i forhold til de andre forsvarsspillerne i lagdelen. I slike spillsituasjoner kan video klargjøre problemet fordi det blir illustrert på film. Når forsvarsspilleren da endrer handlingen etter videobruk blir han klar over hvordan «min løsning» bør være. Da utvikler spilleren seg ved bruk av refleksjon over «min løsning» og setter det i sammenheng med «vår løsning».

Å utvikle felles gjøremåter og språklige virkemidler kan fremme det delte repertoaret (Wenger, 2004, s. 100). Videostøttede møter kan derfor utvikle lagdelens delte repertoar. Å utvikle delt repertoar i fellesskap ved å bruke video, kan føre til felles referanser om praksisen. Om den ene midtbacken er god i hodedueller, og den andre er god langs bakken, vil det være naturlig å tilstrebe å komme i spillsituasjoner hvor de bruker det i samspill. Å anvende det i praksis vil føre til utvikling av et sterkere fellesskap. Om det kommer er høyt oppspill kan stopperne utrykke samhandlingen. Deretter kan de, ved hjelp av video, evaluere hvordan de løste spillsituasjonen. Det kan føre til retningslinjer som avgjør hvordan de skal handle i fremtiden. Video kan da utvikle det Ronglan (2008, s. 74) omtaler som å handle og samhandle hensiktsmessig i tråd med situasjonen. Formasjon spiller også inn på det delte repertoaret.

Formasjonen laget spiller har innvirkning på det delte repertoaret fordi spillerne opplever at video ofte benyttes i en overgangsfase når det er forskjellig antall forsvarere. Hvordan de benytter ord, uttrykk og rutiner i en slik overgang spiller inn på praksis. Forsvarsspillere beskriver at de har påvirkning på lagdelens identitet. Enkeltspillerens møte med lagdelen endres fordi fokusområdene er forskjellig. Video i denne prosessen kan kobles til Wengers (1998, s. 78) begrep «fellesskap». Dette fordi forsvarsspillerne legger premiss for hva som verdsettes av handlinger og deltakelse. Felleskapet som er lagdelen, skaper enigheter om løsninger på spillsituasjoner. For eksempel kan hver spiller undersøke egen handling på video, for å tilpasse samhandlingen. Dermed vil forsvaret evne å oppfatte, samt forstå spillsituasjonen (Ronglan, 2008, s. 74).

Video kan da belyse forståelsen mellom forsvarsspillerne. Da vil lagdelen et engasjement mot felles mål og forståelse. Wenger (2004, s. 95) beskriver det som en felles virksomhet. Målet for spillerne er å beherske spillsituasjoner, og bruken av video i fellesskap kan gjøre dem kjent med formålene i problemløsningen. Video kan utvikle prestasjon om oppfatningene er lik. Om spillerne skaper enighet i hvordan deres løsninger og lagdelens løsninger kan fremme det Ronglan (2008, s. 74) omtaler som å skape og utnytte situasjoner til fordel for eget lag.

Samspillet fremheves spesielt ved «forsvarslinjen». Video er en objektiv kilde av prestasjon (Middlemas & Harwood, 2017, s. 33), og gir derfor gode bilder på linjen. Linjen omhandler det relasjonelle fordi spillerne fungerer i et samvirke med flere spillere (Bergo et al., 2002, s. 26). Dermed kan det ses i sammenheng med det Wenger (1998, s. 51) omtaler som mening. Video i en slik prosess kan optimaliseres med å ha videomøter med lagdel. Det er støttet av forskning hvordan video kan fremme prestasjon ved egenorganiserte videosekvenser (Brümmer, 2018). Med tanke på at spillerne ønsker hyppigere bruk av video sammen som lagdel er deltakelse et stikkord. Her kan de utforske praksis og etterstrebe en felles utforming i spillsituasjoner. For eksempel kan de bruke video til å se hvordan de flytter seg i banens lengderetning når ballen spilles bakover av motstander. Video i utviklingen av en slik prosess kan være fruktbart fordi forsvaret kan bli enige om når lagdelen samlet skal bevege seg opp i banens lengderetning. Forsvaret kan da oppleve at videosekvenser med linjen som fokus er produktiv. Det kan brukes ved å interagere og handle (Wenger, 2004, s. 65). Samspillet til spillerne omhandler dermed hvordan de kommuniserer med hverandre både på og utenfor banen gjennom video. Fordi at spillernes situasjonstilpassede handlinger tydeliggjøres objektivt på video kan de oppleve større trygghet fordi video beskriver utvikling. Videre kan spillerne diskutere ulike løsningsforslag for situasjonsoptimalisering i spillsituasjonen. Slik

kan objektive kilder danne en målorientert virksomhet (Middlemas & Harwood, 2017, s. 33). På den andre siden mener Ronglan (2008, s. 72) det ikke bare en én riktig utførelse i situasjoner. Ved enigheter i lagdelen kan de individuelle ferdighetene være fundamentet for hvordan relasjonelle ferdighetene utvikles. At spillere mener video kan hjelpe i slike situasjoner viser også det Groom og Cushion (2005) har belyst, nemlig at video er nyttig som supplementet til praksisen. Med tanke på gevinstene spillerne opplever ved relasjonell videobruk, kan det være problematisk at video benyttes primært fra et individuelt perspektiv.

Grunnlaget for at spillerne foretrekker lagdelsfokus er fordi de kan utvikle felles kompetanse i spillsituasjoner. For eksempel når én spiller støter ut, vil spillerne at det skal være et signal til resten av forsvarsspillerne om at de også skal støte ut. Videobruk som utvikles til å samarbeide om det Ronglan (2008, s. 73) omtaler som «vår løsning» kan videreføres til banen. Dette fordi video av spillsituasjoner danner referansepunkter som er gjenkjennelig og mulig å anvende i praksis. De kan se ulike spillsituasjoner, og bli enige om hvilke samhandlinger de må løse ute på banen i samspill. Dersom lagdelen som helhet skaper enighet i «vår løsning» i spillsituasjoner som offensiv markering og press kan det øke deres spillkompetanse fordi man vet hvordan en skal gjøre den situasjonstilpassede samhandlingen som lagdel for å utnytte situasjoner til fordel for eget lag. Det kan derfor dannes en tilhørighet, og de ulike spillernes innspill kan ligge premiss for handlinger og deltakelse (Wenger, 1998, s. 78). Praksisen er derfor et resultat av videobruk hvor spillerne i lagdelen veksler synspunkt og meninger for å opprettholde engasjementet i handlingene (Wenger, 1998, s. 5).

5.2.1 Den individuelle-relasjonelle dimensjonen for utvikling av spillkompetanse ved videobruk

Hvordan forsvarsspillerne skal forholde seg til utvikling av seg selv og lagdel skaper en dynamikk. Den individuelle refleksjonen tar i hovedsak for seg enkeltspillerens utvikling. Den relasjonelle utviklingen tar utgangspunkt i lagdelen som helhet. I denne deler undersøkes dynamikken mellom dimensjonene. Med tanke på at spillkompetansen bygges på forholdet mellom individuell og relasjonell dimensjon (Ronglan, 2008, s. 73), kan det optimalt å forholde seg til begge dimensjonene.

Den individuelle spiller setter «min løsning» i fokus (Ronglan, 2008, s. 73). De benytter reflection-on-action (Schôn, 1987, s. 31) i stor grad. Derimot fremhever én spiller at video kan benyttes for mye individuelt. Dette fordi den individuelle ferdigheten ikke tar nok hensyn

til den relasjonelle. Her ligger det et interessant aspekt i utvikling av spillkompetanse. For hvordan kan man tilpasse en videoprosess som tar høyde for begge dimensjonene?

Dersom forsvarsspillerne benytter video for mye individuelt, kan det være løsningene blir for subjektiv. Om alle spillerne lagdelen gjør det de selv mener er best situasjonstilpasset handling i spillsituasjonen kan det være problematisk, da det ikke tar høyde for samhandling mellom spillerne. Hvordan video kan fremme individuell utvikling av spillkompetanse er ved evalueringer og utbedring av knowing-in-action. Det handler om å skape økt kompetanse (Schön, 1987, s. 22). Video individuelt kan fremme spilleren i spillsituasjoner han ikke har prestert optimalt i. Dette kan for eksempel omhandle én-mot-én situasjoner, eller når spilleren selv har ballen og utfører en handling. Når spilleren da skal evaluerer seg selv, har han bare oversikt over egen individuell prestasjon.

Å overføre det til banen er imidlertid en krevende øvelse for enkelte spillere. Analyseringen av hvorfor handlingen ble slik den ble er ikke verdifullt. Dette fordi de ikke opplever spillsituasjoner som overførbar og bruker derfor bare video til å se om handlingen var godt eller dårlig utført. Problemet kan da oppstå om spilleren handler feil i spillsituasjoner og ikke undersøker hvorfor det skjer. Det kan bidra til at spilleren gjør samme feil flere ganger i jevne kamper, og i verste fall kan begrense resultatet i en kamp da han mister ballen i et farlig område som kan føre til baklengsmål.

Det som ikke tas høyde for i slik videobruk er medspillere og det relasjonelle.

Spillkompetanse bygger på samspillet Illeris (2012, s. 125) omtaler som individet og omverden. Det belyser også spillkompetanse i lys av forholdet mellom det individuelle og relasjonelle (Ronglan, 2008, s. 73). Når vi har gjennomgått den individuelle dimensjonen, er det primært spilleren selv som kan handle eller utføre annerledes. Selv om en enkelt forsvarsspiller tar et feil valg, kunne det sett annerledes ut dersom en annen forsvarsspiller hadde hatt samme tankegang og skapte en god situasjonstilpasset samhandling.

Nøyaktige og gode samhandlinger kan føre til at lagdelen handler hensiktsmessig i tråd med mulighetene (Ronglan, 2008, s. 74). Videobruk i lys av den relasjonelle dimensjonen omhandler hvordan spillerne kan utnytte sine ferdigheter best mulig i et samvirke (Bergo et al., 2002, s. 26). Fokuset blir da på lagdelen, og det betyr at de relasjonelle ferdighetene aktiviseres og alle kan finne mening i videobruken som skal representerer spillsituasjonen. Dermed kan de utvikle det Wenger (2004, s. 99) omtaler som felles virksomhet ved gjensidig ansvarlighet.

Som spillerne uttrykker, kan videobruk utvikle den relasjonelle spillkompetansen fordi man utvikler felles retningslinjer til lagdelen. Bergo et al. (2002, s. 26) omtaler utvikling av det relasjonelle som en felles forståelsesramme for samtidige valg. Her vil forsvarsspillerne utforme en identitet som videreføres til banen. Bruken av video danner bilder på hvordan ønsket fremstilling skal være i spillsituasjoner. Videre kan det gjøre at video fører spillerne sammen i fellesskapet for utvikling av «vår løsning» i Ronglans (2008, s. 74) modell over spillkompetanse. Dermed skaper lagdelen det Wenger (1998, s. 149) omtaler som et felleskap hvor deltakerne engasjeres i hverandre. Slik kan felles løsninger og samhandlinger utvikle den samlede spillkompetansen. Dette fordi alle forsvarsspillerne i lagdelen har klare retningslinjer til utformingene av spillsituasjoner. Da kan video bringe spillerne sammen til det Wenger (1998, s. 78) beskriver som fellesskapet og tilfredsstillende tilhørigheten. Når de engasjeres i gjensidig engasjement, samt har et felles mål med spillsituasjoner kan de utvikle det Wenger (2004, s. 100) beskriver som delt repertoar.

Det delte repertoaret i forsvaret bygger på ulike posisjoner og ulike styrker. Å utvikle delt repertoar kan føre til en mer motstandsdyktig lagdel. Dette fordi forsvarsspillerne bruker video til å klargjøre sine styrker og derifra utnytter de komplementære ferdighetene i et samspill. For eksempel kan midtbackene bruke sin luftstyrke til å rense straffefeltet ved innlegg. Om lagdelens sidebacker er hurtig kan de bruke sin styrke i én-mot-én situasjoner og styre motspilleren mot dømlinjen. Slik kan samhandlingene foregå i videobruk, slik at de får referanseklipp på hvordan spillkompetansen skal komme til uttrykk. Dermed vil det delte repertoaret utvikle samhandlingen som gjør at lagdelen behersker spillsituasjonen.

Kompleksiteten i fotballspillet, og de mange mulighetene som møter forsvarsspillerne gjør at en ikke bare kan fokusere utelukkende på én dimensjon. Dette fordi forsvarsspillere inngår i samhandling med hverandre. Spillkompetanse samlet sett handler om både individuell og relasjonell dimensjon (Ronglan, 2008, s.73). Derfor kan videobruk være nyttig i begge dimensjonene i utvikling av spillkompetanse.

5.3 Ytre innflytelser

Spillerne opplever støtteapparat som sentral i den individuelle utviklingen, hvor de trekker frem trenere og analysesjef. At trenere er sentral for spillerutvikling der videoanalyse blir brukt, viser også forskning (Brümmer, 2019, s. 34; Carling, 2016, s. 551; Francis & Jones, 2014; McKenna et al., 2018; Nelson et al., 2014, s. 26). I undersøkelsen opplever noen

spillere at trenere involverer seg tilstrekkelig i individuell videoanalyse, mens andre opplever at trenere ikke er nok involvert. Spillerne opplever at trenere kan gi dem klarhet i rollen sin, som kan føre til hvilke fokusområder som spilleren kan konsentrere seg om i videobruken (McKenna et al., 2018, s. 309). I likhet med spillerne, fremhever Bampouras et al. (2012) at spillerne bør inkluderes i videoanalyse.

Å ha trener med seg i analysearbeidet kan også være viktig i prestasjonsutvikling, og i overføringen av selvrefleksjon (Wright et al. 2016). Det trekker oss mot at forsvarsspillerne ønsker å motta konstruktive tilbakemeldinger. Spillerne mener dette er utviklingsorienterte tilbakemeldinger. Enkelte spillere mener derfor at bruk av video med klare bilder sammen med trenere, viser hvordan de kan utvikle sine individuelle involveringer. De ser gevinsten med at trenere og støtteapparatets involverer seg i videobruk når spilleren ønsker å utvikle individuelle involveringer. En sideback som har bred kunnskap og kompetanse i én mot én situasjoner har tilegnet seg en god individuell ferdighet. Sidebacken kan da handle situasjonstilpasset ved at han vet om han skal takle eller å stå på beina.

På den andre siden er de spillerne som mener de får lite hjelp fra omgivelsene til å utvikle det individuelle. Det kan være fordi trenerne ikke ønsker å gi spillerne «for mye data» (Bampouras et al., 2012), som kan føre til mye «støy» i form av unyttig informasjon eller en kognitiv overbelastning i form av for mye å tenke på. Imidlertid i passelige doser, kan spilleren utvikle vurderingsevnen slik at han utnytter informasjonen fra video på en bedre måte (Groom & Cushion, 2005). En fotballspiller kan derfor få støtte av en trener til å utvikle de analytiske fotballferdighetene sine ved hjelp av video, slik at dialogen mellom spiller, trener og videofilm kan føre til en utvidet og styrket spillforståelse på sikt.

For eksempel kan midtbacken i samarbeid med trener finne utviklingspunkt som å sjekke blindsonen (bak spilleren) ved innlegg. Video kan gi den aktuelle midtbacken bilder på hvilke ferdigheter og spillsituasjoner spilleren må utvikle. I dette eksempelet kan midtbacken utnytte video til å se om han sjekker blindsonen for angrepsspillere før innlegget kommer. Når midtbacken sjekker blindsonen danner han situasjonstilpasset handling fordi den omhandler den individuelle ferdigheten. Den konstruktive tilbakemeldingen fra trenere til spillere kan undersøkes når forsvarsspilleren danner nye situasjonstilpassede handlinger. Også forskning viser at video kan fremme individuell utvikling (Hjort et al., 2018; Toering et al., 2009; Wright et al., 2016).

Når spillerne benytter refleksjon på denne måten beskrives det primært i lys av den individuelle ferdigheten. Utviklingen danner nye handlinger i spillsituasjoner ved refleksjon-on-action. Det hjelper spillerne til å velge det mest fornuftige alternativet i fremtidige like spillsituasjoner. Da Bergo et al. (2002, s. 69) mener fotballspillere ofte handler ubevisst, fremhever spillerne at evaluering av prestasjon sammen med trener kan bedre fremtidige handlinger. Spilleren opplever da å utvikle bredere knowing-in-action, fordi han har større kompetanse, og evner å vurdere hvilken handling som er best egnet i spillsituasjonen. Da kommer kunnskapen frem i handlingsforløpet (Schön, 1987, s. 26). Et eksempel ved spiller 1 var at han hevder kroppsstillingen i én mot én situasjoner har endret seg. Trenerhjelp i denne ferdigheten kan føre til bedre utnyttelse av video fordi spilleren vet hva han skal se etter for å utvikle seg. Å reflektere ved videobruk etter treninger og kamper kan føre til at han bedrer spillkompetansen fordi han utvikler den situasjonstilpassede handlingen på bakgrunn av sine individuelle ferdigheter. Om en trener sammen med spiller 1 ser video når sidebacken er én-mot-én, kan trener uttrykke hvordan han ønsker spilleren skal håndtere det. Som Wright et al., (2016) også fremhever, kan refleksjonen til spillerne ha innvirkning i form av trenernes krav.

Trenerne deltar også i videomøter med lagdelen, som kan gi bedre forståelse av roller, gruppekohesjon og prestasjon (Middlemas & Harwood, 2017, s. 33). Trenerne kan vise referanseklipp som danner bevisstgjørende retningslinjer. For eksempel at sidebackene skal ligge inn mot midtbackene, fordi midtbackene er sterke i hodedueller. Slik kan trenerne avgjøre hvordan den situasjonstilpassede samhandlingen til forsvarsspillerne skal være. De tydelige beskjedene kan gjøre at spillerne har retningslinjene i bakhodet når de bruker videoanalyse. Dermed kan hver enkelt forsvarsspiller undersøke hvordan han kan utvikle spillkompetansen slik treneren ønsker. Forsvarsspillerne kan da oppleve felles engasjement i videobruken. Da jobber de mot en felles virksomhet. Dermed kan de oppleve å ha forståelse til fellesskapets mål (Wenger, 1998, s. 77-82). Forsvarsspillerne vet hvordan praksisen er ønsket, og videoarbeidet forankres i de felles retningslinjer. Da bruker spillerne Schöns (1987, s. 31) reflection-on-action til å evaluere egne handlinger i lys av lagdelens samhandlinger. Spillkompetansen utvikles fordi referanse fra treneren er grunnlaget for spillernes videobruk.

I likhet med Brümmer (2019, s. 35) fremhever spillerne at trenerne tar de endelige valgene for hvordan laget skal fremstå. Dette fordi treneren er respektert, noe også forskning belyser (Nelson et al., 2014). Dermed har trenerne stor innvirkning på hvordan laget skal fremstå i kamp. Det handler om spill-motspill, og dermed belyses kampdimensjonen (Bergo et al., 2002, s. 28). Fordi motstander er sentral i kampdimensjonen, blir det undersøkt videre.

5.4 Motstander

I denne oppgaven forteller alle spillerne at motstander preger videobruken. Spillerne blir forberedt på motstander, og øver på hvordan de kan overvinne dem. At video brukes på denne måten blir underbygd av forskning (Ferrari, 2017; Francis & Jones, 2014). Følgende opplever spillerne at overføringen fra videoanalysen til banen viktig. Dette fordi video belyser om spilleren behersker å utøve spillet slik trenerne har uttrykket i videoanalysen.

Å «spille mot motstander» på trening mener spillerne er tilegnelse av kunnskap. Roca et al. (2011) beskriver også at 11 mot 11 trening er nyttig for å kunne forutse situasjoner og gjøre beslutninger. Det å skape bevissthet om hvordan forsvaret som lagdel kan samhandle best mulig i forhold til motstander er derfor viktig i forberedelsesfasen. Lagdelens praksis kan altså danne en grobunn om hva, hvordan og hvorfor forsvarsspillerens handlinger gjøres (Wenger, 1998, s. 5). Selv om de fleste lag har ulike spill-motspill, kan noen situasjoner være overførbare. Å utvikle og forhandle erfaringer til motstandere kan vise hvordan situasjonstilpassede samhandling påvirker spillet. Enklere sagt kan spillerne i forsvar utvikle spillkompetanse ved utvikling av løsninger som fremmer de komplimentære ferdighetene best mulig ovenfor motstanderne. Som Ronglan (2008, s. 73) beskriver spillkompetanse, kan video hjelpe forsvarsspillerne til å finne, og utvikle situasjonstilpassede løsninger. Det kan fremme lagdelen i kamp.

Slik Wenger (1998, s. 4) beskriver det fjerde premisset for læring kan dette relateres til overgangen fra video til praksis. Dette fordi spillere opplever at video skaper mening og engasjerer dem, og ligger til rette for kamputøving på treninger. At spillerne opplever deltakelse og aktivt engasjement, beskriver Wenger (1998, s. 4) som essensielt. Deltakelsen på trening danner en felles virksomhet fordi spillerne får presentert ulike taktiske motspillvarianter. Disse må de løse seg imellom med å koordinere, og deretter utføre på trening. Slik kan lagdelen sikre at forståelse for spillsituasjonene er i henhold til motstanders motspill. Det stemmer overens med Brümmer (2019, s. 34), som mener at man gjennom refleksjon ved hjelp av videobruk kan oppnå en felles forståelse.

Ifølge spillerne selv, er det kampen som er det viktigste å håndtere. Dermed er det en gjensidig ansvarlighet som kan integreres i praksisen (Wenger, 2004, s. 99). Lagdelen må håndtere motstandernes angrepsspillere, som ønsker å skape problemer for dem. Dermed kan video føre til at spillerne blir mer observante, som igjen kan fremme samhandlingen. Videre kan det føre til felles forståelse for håndtering av motstander. Dersom forsvaret får video av

motstanders angrepsspill, og tar det med seg på treningsfeltet kan de forberede seg inn mot kampen. Fordi spillsituasjoner gjenskapes på treningsfeltet, kan video produsere og reproducere forståelsen mellom dem (Brümmer, 2018).

Det betyr at forsvaret ser video av motstander, deretter praktiserer motspillet, og til slutt evaluerer motspillet. Lagdelen bruker da video til å reproducere forståelsen om hvorfor de handler slik de gjør. Det bygger på relasjonene mellom forsvarsspillerne i lagdelen. Å arbeide systematisk med forberedelser av situasjonstilpasset samhandling kan hjelpe spillerne på vei mot bedring av spillkompetanse (Ronglan, 2008, s. 73). Derimot mener spillerne at motstanderforberedelser bare er situasjonstilpasning, og ikke læring fordi alle motstanderne har forskjellig spill-motspill.

At spillerne mener situasjonstilpasning er mer treffende, kan tyde på at forsvaret lager en felles problemløsning til spillsituasjoner som kan skje på banen i neste kamp. Det stemmer med Ronglan (2008, s. 72) som mener de søker å utnytte spillsituasjonene til å overvinne motstander ved hensiktsmessige bevegelser for å fremme spillsituasjoner for eget lag. Forsvarsspillerne som lagdel er derfor avhengig av samhandling, altså det relasjonelle (Bergo et al., 2002, s. 25). Da det omhandler hele lagdelen er det vesentlig å øve på konteksten som fellesskap.

5.4.1 Innvirkningen ytre innflytelser og motstander har for utvikling av spillkompetanse ved video

Denne delen tar for seg diskusjonen av ytre innflytelser og motstander for utvikling av spillkompetanse. Disse to overordnede temaene slås sammen fordi spilleren mener at trenere har viktige innspill i videoanalyse om hvordan motstander skal overvinnes. I tillegg har trenere innflytelse på hvilke fokusområder spillerne kan utvikle for å øke spillkompetansen og prestere bedre i kamper.

Det er også ønskelig med mer trenerinnflytelse for utvikling, slik forskning viser (Brümmer, 2019, s. 34; Carling, 2016, s. 551; Francis & Jones, 2014; McKenna et al., 2018; Nelson et al., 2014, s. 26). Her kommer spesialisering inn som et aspekt hvor støtteapparat kan utvikle spillerens spillkompetanse ved video. For eksempel er ikke forsvarsspillerne helt sikker på hva de burde utvikle. Her kunne interaksjon med dyktige trenere klargjort fokusområder (McKenna et al., 2018, s. 309; Nelson et al., 2014). Dersom trenere hadde vært i kontakt med forsvarsspilleren i ulike utviklingsområder kunne de opplevd større utbytte. Videobruken

kunne da blitt brukt til å reflektere over spillsituasjoner trenerne ønsket. Hver spiller kan da utvikle sin knowing-in-action ved videobruk, selv om de ikke utøver det i direkte praksis, men får den presentert. På tross av at Schön (1987, s. 22) argumenterer for at knowing-in-action skjer uten tenking, kan video av føre til at spillerne er mer bevisst i sine handlinger. Dette fordi trenere ofte har bredere oversikt over hvordan de ønsker å praktisere spillet. Det kan føre de individuell og relasjonelle dimensjonene tettere i modellen om (Ronglans (2008, s. 74) spillkompetanse. Videre kan det føre til endring i bevegelsesmønsteret på et individuelt nivå (BenitezSantiago & Miltenberger, 2016).

Problematikken med en slik tilnærming er at den ikke tar høyde for den relasjonelle dimensjonen. Derfor ønsker spillerne mer fokus på det relasjonell samhandling i lagdelen. Videomøter kan fremme de relasjonelle ferdighetene til forsvarsspillerne da de jobber mot det Wenger (1998, s. 77-82) omtaler som felles virksomhet. Slik kan de oppleve verden de engasjeres seg i som meningsfull (Wenger, 1998, s. 51). For eksempel kan lagdelen med hjelp av video av sammen med trenere klargjort at kan sidebackene trekke inn for å gjøre området mindre sentralt i banen. Når lagdelen undersøker det på video etter praktiseringer vil det spesifikke fokusområder som trener har uttrykt være fokuset i videoanalysen i utvikling av samlet spillkompetanse.

I fotballspillet vil det alltid være en motstander på andre siden. Da må kampdimensjonen inkluderes (Bergo et al., 2002, s. 30). Spillerne beskriver at trener avgjør fremstillingen, i likhet med forskning (Brümmer, 2019, s. 34). Derfor blir spillkompetansen avhengig av treneren sitt ønske i spillsituasjonen. Forsvarsspillerne mener imidlertid at det ikke er læring å analysere motstander, men situasjonstilpasning. Fordi lagene har forskjellige styrker og svakheter endres motstanderanalysen ofte. Derfor er det situasjonstilpasning ifølge spilleren. I og med at de spiller 11 mot 11 på trening er også den strukturelle dimensjonen viktig å fremheve. Den strukturelle dimensjonen er felles retningslinjer (Bergo et al., 2002, s. 27). For utvikling av spillkompetansen kan felles retningslinjer føre til videobruk hvor man kan evaluere trening og se hvordan forsvaret praktiserer. De kan for eksempel reflektere over samhandlingen, og se om de er bra posisjonert i forhold til treneren sitt ønske. Evalueringen av trening på bakgrunn av treneren sin analyse kan spillerne derfor bruke til å utvikle perspektiv og gjøre beslutninger (Roca et al., 2011), til motstanders trusler.

Etter trening kan de vurdere prestasjon. Slik kan de produsere og reprodusere forståelsen mellom dem på egenhånd (Brümmer, 2018). Video kan da være avgjørende for spillerne. Når de evner å utvikle spillkompetansen tilpasset til motstander, kan de utvikle variasjon i

læringsprosessene. Å tilpasse individuelle og relasjonelle dimensjoner til motstander kan føre til fleksibilitet i spillkompetansen, og gjøre forsvarsspillerne motstandsdyktig i kamp.

5.5 utfordringer ved videobruk

I denne delen vender jeg tilbake til utfordringene som spillerne omtaler rundt videobruk. I resultatdelen så vi at spillerne trekker frem uenigheter, begrensinger og at spillerne selv ikke tenker utvikling i videobruk. I tillegg fremheves overførbarheten mellom video og praksis som en utfordring.

Diskusjoner om videobilder kan skape uenigheter mellom spillere og mellom trenere og spillere. Det kan ifølge forsvarsspillerne vanskeliggjøre å danne et sammensveiset fellesskap. På den andre siden hever Wenger (1998, s. 77) at uenigheter kan gi økende grad av tilhørighet. Ideutveksling og diskusjoner av uenigheter, kan tilføre lagdelen samhold og felles utøving fordi det bringer fellesskapet sammen. Om sidebacken og midtbacken bruker video sammen og kommuniserer med hverandre om videoklipp, kan de ha en klarhet i ansvarsområdene dem imellom i spillsituasjoner. Da blir det skapt en forhandling av identiteter og hvordan det kan fremme deres forståelse (Wright et al., 2016, s. 1028). Slik kan de utvikle god spillkompetanse dem imellom.

På den andre siden er uenigheter en problematikk dersom spillerne ikke utøver det lagdelen er blitt enig om. Uenigheter mellom forsvarsspilleren kan hindre felles prestasjon. For eksempel kan video brukes for mye individuelt. Det som kan skje da, er at to midtbacker reflekterer over samme spillsituasjon, men har to ulike løsninger. Dersom de har individuelle løsninger som ikke går sammen kan det gå utover hendelsesforløpet. Dette er fordi Ronglan (2008, s. 73) beskriver at «min løsning» relatert til «vår løsning». Å ekskludere det relasjonelle kan da skape problemer i spillet fordi de ikke samhandler optimalt.

For eksempel kan de to midtbackene belyse sine egne løsninger, og forhandle frem en situasjonstilpasset samhandling. Når meningsforhandlingene mellom de to midtbackene skaper mening omdirigerer de praksisen. Dermed implementeres det aktive engasjementet som er deltakelsen (Wenger, 2004, s. 70). Slik skaper de nye og bedre forutsetninger for praksis. Men dersom spillerne bruker mye video, kan det være utfordrende. Spillere beskriver overtenking, at de blir demotivert, usikre og at de blir mye overlatt til seg selv. I tillegg ønsker de mest fokus på lagdelen.

Spillerne opplever at de ikke tenker utvikling, og at video heller fører til overtenking. Når spillerne overtenker kan det være fordi de har reflektert over tidligere handling med video. Da kan spillerne oppleve at de må handle på samme måte som videoen belyste. Det kan gå utover praksis fordi at spilleren bruker for lang tid på å utføre handlingen. Spilleren kan i den prosessen bruke for mye av det Schön (1987, s. 26) omtaler som reflection-in-action, fordi ikke kan utføre handlingen videoen fremhevet. Siden spilleren binder seg til løsningen på video kan det begrense spillkompetansen fordi han ikke evner å utføre en annen passende løsning. Å utnytte video til å undersøke fremtidige situasjonstilpassede handlinger virker uansett å være sentralt i spillernes overføring fra video til praksis. Men spillerne opplever det kan være utfordrende. Om en ser på forskning viser Middlemas og Harwood (2017, s. 37) at spillere finner det vanskelig å være alene i refleksjon etter prestasjon. Spillerne uttrykker også individualiteten i videobruk som problematisk, da de i selve evalueringsprosessen står alene.

Derfor er det viktig å ikke binde seg til videobruk, men å kunne reflektere og evaluere prestasjon for å utnytte fremtidige spillsituasjoner best mulig. Da kan spillere reflektere og endre situasjonstilpasningene i fremtiden (Kelly, 2017). I tillegg kan de forstå situasjonen og endre det ved å reflektere i ettertid (Schön, 1983, s. 134).

En annen faktor er at spillerne ikke får uttrykke seg slik de ønsker, og i fotballspillet er det sentralt at spillerne ikke opplever fravær av den menneskelige faktoren (Strudwick, 2016, s. 591). I denne sammenheng er den menneskelige faktoren spillernes kvaliteter og kompetanse i fotballspillet. Å bruke så mye video at spillere begrenses i spillsituasjoner, gjør at de ikke bruker sine gode kvaliteter. Video blir heller en bestemmende faktor i praksisen. Samtidig kan de oppleve å bli overlatt til seg selv i prosessen. Da blir spillerne avhengig av egne analytiske ferdigheter. Individuell analysing kan føre til usikkerhet om hvordan beste løsning er forhold til resten av lagdelen.

Forsvarsspillerne ønsker lagdelsfokus i videobruken. Det begrunner de med at de ofte er i relasjon med hverandre, og i et samvirke (Bergo et al., 2002, s. 26). Det kan kobles til det Wenger (1998, s. 195) beskriver som identitet. Brümmer (2018) fremhever også hvordan spillere på egenhånd kan utvikles med video til å bedre forståelsen mellom spillere. På den måten inkluderes både det individuelle og relasjonelle i spillkompetanse. Siden videoanalyse er subjektivt og objektivt på samme tid (Taylor et al., 2017), gir det gode objektive bilder på hvordan lagdelen har prestert. Deretter kan de subjektive meningene diskuteres innad i lagdelen. Så kan forsvaret evaluere på nytt etter neste kamp da video er objektive bilder av prestasjon. Da vil det være en tilhørighet i fellesskapet, som legger premiss for hva som

verdsettes (Wenger, 1998, s. 78) Spillerne kan derfor i felles lagdelsmøter klargjøre identiteten i spillsituasjoner ved å bevisstgjøre hvordan samhandlingene skal være i ulike spillsituasjoner. Da forhandler de identiteter og fremmer lagets forståelse (Wright et al., 2016, s. 1028). De opplever imidlertid å lære best gjennom praktisering, slik som forskning viser (Groom & Cushion, 2005). Video er derfor et supplement til praktiseringen, ved bekreftelser på prestasjon. (Groom & Cushion, 2005; van Maarseveen et al., 2018).

For eksempel kan sidebacken i sin refleksjon oppleve at han ikke posisjonerer seg langt nok over mot motsatt side da ballen var der. Derfor åpner det seg et rom mellom sideback og midtback som motstander kan utnytte. Å benytte reflection-on-action kan føre til at han neste gang er oppmerksom på det, og flytter langt nok over for å tette rommet. Å reflektere over situasjoner kan derfor fremme forberedelsene til neste kamp, og fremme fremtidige handlingsmønstre (Francis & Jones, 2014; Schön, 1987, s. 31). Den individuelle sidebacken har da endret løsning. Men det påvirker også resten av lagdelen fordi flere spillere er involvert i denne spillsituasjonen. Om lagdelen undersøker denne spillsituasjonen hvor sidebacken mener han skal flytte lengre over medfører at de fokuserer både på individuelle og relasjonelle dimensjoner. Det er fordi de er komplementære og avhengig av hverandre (Bergo et al., 2002, s. 34). Å analysere med video i spillsituasjonen hvor sidebacken skyver over, kan være fruktbart fordi det kan skape det Brümmer (2018) beskriver som forhandlinger av perspektivene til spillerne.

5.6 Positive aspekt ved videobruk

Forsvarsspillerne har flere positive opplevelser av videobruk. De opplever å få selvtillit, klargjøre fokusområder de har i lagdelen, at lagdelen blir sammensveiset, samt at video bekrefter prestasjon. I tillegg fremhever de hverandres perspektiv.

Å se gode prestasjoner av seg selv og lagdelen gir forsvarsspillerne selvtillit og en god følelse. Forskning viser også at gode prestasjoner gir selvtillit og stolthet (Groom & Cushion, 2005; Jones & Potrac, 2017; Middlemas & Harwood, 2017). For eksempel kan video nyttes i en fase hvor laget har tapt kamper ved å gi spillere klipp på gode prestasjonen, da dette kan være med på å gi dem fornyet selvtillit (Brümmer, 2018). Dette fordi gode prestasjoner gir de fleste spillerne i lagdelen gode assosiasjoner og følelser. Derimot oppleves det ikke som læring, fordi spillerne assosierer det med mestring. Også forskning viser at det er bekreftelse på mestring og deres styrker (Reeves & Roberts, 2013). For eksempel kan en sideback få belyst sin knowing-in-action i taklingssituasjoner ved å se gode taklinger. Det kan også benyttes til å vurdere egen utvikling ved å se at fokusområdet på treningsbanen bedrer prestasjoner. Derfor

kan det være spillkompetansen utvikles når spillerne ser individuelle ferdigheter, sine løsninger og situasjonstilpasset handling (Ronglan, 2008, s. 74).

Spillerne belyser også at video gir bekreftelse lagdelsprestasjoner. Det skjer fordi lagdelen analyserer det Ronglan (2008, s. 73) omtaler som helhetlig løsning av spillsituasjoner. Lagdelen kan danne det Wenger (1998, s. 82) omtaler som et fellesskap hvor de forstår virksomheten og målene de ønsker å realisere, slik at spillerne kan utfolde seg. At video nyttes på en slik måte kan fremme spillkompetanse, fordi alle spillerne kjenner til hvilke løsninger de skal gjøre, og videre samhandlingen i situasjoner (Ronglan, 2008, s. 73). Slik kan lagdelen kontinuerlig jobbe som et sammensveiset fellesskap for å utvikle de relasjonelle ferdighetene best mulig i samspill der videobruk kan bekrefte samhandlingene de utvikler.

Spillerne trekker derfor frem en plattform hvor de får video av kamper og treninger som alle i spillergruppen har. Derimot opplever de ikke at deling av klipp og kommentering av klipp gjøres i stor grad. På tross av det ble det kommunikasjonsaspektet trukket frem som positivt i fokusgruppeintervjuet angående identitetsutvikling. Spillerne blir som Wenger (1998) beskriver, påvirket av hverandre i samhandlingsprosessene. Forsvarsspillerne kan da bedre praksis ved å utvikle egne- og lagets svakheter ved forståelse til spillets dynamikk i spillsituasjoner (Groom & Cushion, 2005; Ronglan, 2008, s. 73). Deling av klipp kan synliggjøre hvilke områder i spillet som må utvikles. Fordi spillerne engasjerer seg i handlingene ved videobruk, kan lagdelen utvikle det Ronglan (2008, s. 73) omtaler som «vår løsning». Spillerne vil da forhandler meninger på bakgrunn av analysering av prestasjoner i et lagdelsperspektiv. Slik kan deling av klipp utvikle spillkompetansen fra et relasjonelt perspektiv. I og med at forsvarsspillerne vet hva handlinger spillsituasjoner krever, kan enkeltspilleren tilstrebe å praktisere sin individuelle løsning på bakgrunn av retningslinjene til lagdelen.

Spillerne fremhever også at lagdelen kan utvikle spillkompetanse ved å ha et møte før kamp. Der kan de diskutere hvordan de skal operasjonaliserer det Ronglan (2008, s. 73) beskriver som «situasjonstilpasset samhandling». Her kan de utfra analysen de har fått undersøke hvordan de skal håndtere angrepsspillerne til motstanderlaget. På den andre siden kan det oppstå uklarheter dersom motstander ikke kommer slik videoanalysen har belyst. Da kan spillere i større grad handle intuitivt, slik Bergo et al. (2002, s. 69) fremhever. Spillerne vil da stole mer på det Schön (1987) omtaler som knowing-in-action, og reflection-in-action i situasjonene. Evnen lagdelen har til reflection-in-action kan være avgjørende for å demme opp for motstander, fordi de kan kommunisere og endre ansvarsområde kontinuerlig i spillet.

Derimot kan også trenerne kan endre kampbildet i kamp (Carling, 2016, s. 551). Spillerne og trenerne kan analysere og reflektere mens spillet pågår, og endre praksis. Når pausen kommer kan trenerne og spillere tilpasse seg til det de har sett i første omgang. Da kan de utvikle spillkompetansen i den aktuelle kampen.

5.6.1 Dynamikken mellom utfordringer og positive aspekt ved videobruk for utvikling av spillkompetanse

Som vi har sett, har videobruk sine positive og negative sider. Her avrunder jeg med å løfte frem de største faremomentene og plussidene ved videobruk med tanke på å utvikle spillere sin spillkompetanse.

Utfordringene ved video er at spillerne kan bli passive, og ikke klarer å se overførbarheten fra video til praksis. Når forsvarsspillerne ikke klarer å utvikle spillkompetanse kan det være fordi fotballspillet er vanskelig å predikere i detalj (Goksøyr, 2014, s. 20). Individuelt vil en forsvarsspiller som ikke bruker video for utvikling kunne ha vanskeligheter med å utvikle sin knowing-in-action. Det fører til at handlingene spilleren gjør, i større grad er spontane valg og ubevisste handlinger (Bergo et al., 2002, s. 69). Imidlertid kan en forsvarsspiller som ikke bruker video prestere bra. Dette fordi «situasjonstilpasset handling» i Ronglans (2008, s. 74) modell over spillkompetanse omhandler individet. Å øve på en slik handling kan derfor lykkes ved praktisering på treningsfeltet og kamp. Slik sett henger det sammen med at spillerne opplever læring best i trening og kamp. Det tyder på at de individuelle handlingene også kan utvikle spillkompetanse ved å repetere på trening.

For eksempel mener én spiller at han ikke bruker video for utvikling, men for å se gode og dårlige involveringer. Da kan man spørre hvorfor video blir benyttet? Det kan betyr at han nedprioriterer Schöns (1987, s. 26) reflection-on-action fordi han bare observerer, og ikke evaluerer hvorfor og på hvilken måte involveringene er gode eller dårlige. Derfor blir ikke video utnyttet til å utvikle spillkompetanse. Det kan hemme spillerens individuelle handlinger fordi han kan gjenta samme feil fremover. Spillerne mener også at lagdelen har større utbytte av video.

Forsvarsspillerne ser på drøfting av spillsituasjoner sammen med lagdelen som et positivt aspekt ved videobruk. I tillegg er det i likhet med forskning ofte en respektert trener tilstede som tar avgjørelser (Brümmer, 2019, s. 34; Nelson et al., 2014). Utviklingen av spillkompetanse er forankret i lagdelsmøter der forsvarsspillerne sammen med trener, utvikler

de felles retningslinjene for utøvingen i praksis. At lagdelen foretrekker mer eksponering av video sammen kan sees i sammenheng med Groom og Cushion (2005) hvor lagets styrker og svakheter gjenkjennes, og at video kan stimulere til utvikling de styrkene og svakhetene. I tillegg fremheves forpliktelse ovenfor laget.

Dersom den ene av to midtbackene støter ut av lagdelen står 3 forsvarsspillere igjen, kan spillerne gjennom videobruk tilpasse lagdelens utforming i den nye spillsituasjonen som oppstår. For eksempel kan backene komme inn mot den andre midtbacken, og heller la motstander angripe i rommene ut mot sidelinjene. Å jobbe ut fra lagdelen skaper derfor utvikling ifølge spillerne.

Å klargjøre en slik situasjon som skissert i eksempelet over skaper en forutsetning for det delte repertoaret i praksis. Dette fordi samspillet utvikler de individuelle og relasjonelle ferdighetene til en helhetlig løsning (Ronglan, 2008, s. 73). Selv om Bampouras et al. (2012) beskriver at utøveren har liten tilgang, kan disse funnene skape en tettere relasjon mellom video og spillerne. Dette fordi spillerne kan skape en meningsforhandling og utvide meningshistoriene innad. I likhet med Brümmer (2019) fremhever spillerne de ønsker å inkludere seg i analysen for å utvikles i form av endringer og tilpasninger.

5.7 Utvikling av spillkompetanse ved bruk av video – avsluttende diskusjon

Jeg vil nå presentere det mest sammenfattede svaret på problemstillingen, ved å klargjøre hvordan refleksjonsbegrepet og praksisfellesskapet kan være med i utviklingen av spillkompetanse ved videobruk. Jeg har så langt presentert funn fra informantene, diskutert de tematisk og begynt å utvikle sammenhenger mellom dem. I denne delen vender jeg tilbake til hovedproblemstillingen for å komme frem til de overordnede sammenhengene mellom de mest sentrale temaene i arbeidet. Følgende blir dette det endelige svaret på hvordan forsvarsspillere kan utvikle spillkompetanse ved videobruk. Modellen som til slutt belyser svaret på problemstillingen er inspirert av Ronglan (2008, s. 74) sin modell over spillkompetanse.

Spillkompetansemodellen til Ronglan (2008, s. 74) er satt sammen av den individuelle og relasjonelle dimensjonen. Jeg har i dette arbeidet diskutert den individuelle dimensjonen i spillkompetansemodellen gjennom refleksjonsbegrepet til Schön (1983; 1987). Den relasjonelle delen av spillkompetansemodellen har jeg diskutert i lys av Wenger (1998; 2000;

2004) sitt praksisfellesskap. Så hvordan kan utvikling av spillkompetanse ved videobruk operasjonaliseres for forsvarsspillere?

I denne studien er spillerne opptatt av at det er lagdelen som skal være hovedfokuset for videoarbeidet. Forsvarsspillerne fremhever også at trener ofte er involvert når det er fokus på lagdelen i videobruken. Gjennom møter med trener blir video brukt til å lage felles retningslinjer for hvordan spillerne skal spille sammen på banen.

Grunnlaget for at spillerne ønsker at hovedfokuset skal være på lagdelen er fordi de kan bruke video til å utvikle felles ideer og en felles forståelse av spillsituasjoner. Spillerne kan dermed utforme en felles virksomhet og identitet i spillet. Gjennom hva man ser på video og diskuterer sammen kan spillerne utvikle en felles forståelse og et felles «språk» om hvordan man ønsker å spille sammen på banen. Dette er med på å skape klarhet i det Ronglan (2008, s. 74) omtaler som «vår løsning». En slik klarhet opplever spillerne også er til hjelp for dem individuelt, da deres individuelle refleksjoner over «min løsning» ikke foregår i et vakuum, men skjer på bakgrunn av hvordan lagdelen ønsker at «vår løsning» skal se ut. Individuell videobruk blir derfor forankret i lagdelens fremstilling og hvilke situasjonstilpassede samhandlinger de gjør sammen.

Ronglan (2008, s. 73) understreker at én og samme handling kan være genial eller mislykket fordi det avhenger av medspilleres samtidige handlinger. Da spillerne har ulike posisjoner og individuelle styrker, kan video skape felles forståelse og danne gjensidig engasjement. Det gjensidige engasjementet skapes ifølge forsvarsspillerne når lagdelen kan utnytte hverandres komplementære ferdigheter. Dette fordi spillerne kjenner styrkene og svakhetene til hverandre, og kan spille på hverandres beste ferdigheter. Slik kan de på grunnlag av sine individuelle ferdigheter og løsninger danne felles løsninger. Forsvarsspillerne vil da utvikle de situasjonstilpassede samhandlingene med hverandres komplementære ferdigheter. Dermed vil det være forankret i de individuelle ferdighetene til hver spiller. Slik opplever spillerne at det delte repertoaret kan utvikles i samarbeid med hverandre. Dermed kan video i koordineringen av spillsituasjoner skape og fremme en felles forståelse (Brümmer, 2019; Wright et al., 2016, s. 1028). Fordi forsvaret kan identifisere seg med samhandlingen lagdelen ønsker å praktisere, kan de gjennom praktisering skape en felles måte å stå frem på. Slik identitet blir skapt gjennom en felles forståelse, mange repetisjoner og en felles plan som spillerne opplever som meningsfullt og prestasjonsfremmende.

Wenger (1998, s. 149) beskriver at identitet krever at fellesskapet engasjerer seg i hverandre og anerkjenner hverandre som deltakere. Identiteten er forankret i hvordan trener ønsker at forsvaret skal fremstå. Spillerne som utgjør lagdelen setter målene for hva de vil oppnå og hvordan lagdelen kan arbeide for å oppfylle målet. I den prosessen kan forsvarsspillere ha ulike meninger om fremstillingen i praksis. Det kan problematisere praksisen fordi spillerne egentlig vil noe annet. Forsvarsspillene uttrykker at det ikke er et stort problemområde, og at de i forhandling av ulike løsningsforslag kommer til enighet om én fremstilling. Derfor kan det kan skapes tilhørighet og forpliktelse (Wenger, 1998, s. 77) når spillerne blir enige om hvordan de kan utvikle god spillkompetanse. Dette fordi spillkompetanse skapes i stor grad sammen med andre (Ronglan, 2008, s. 73).

Forsvarsspillerne fremhever at når lagdelen har klargjort hvordan de ønsker å fremstå i spillsituasjoner på videomøter, kan det danne utgangspunktet for den individuelle videobruken. Derfor kan det tyde på at selvrefleksjonen til spillerne er overført til prestasjonsforventning i form av rollekrav, lagstruktur og trenerkrav (McKenna et al., 2018, s. 310; Wright et al., 2016). Fordi hver enkelt spiller vet hvilken fremstilling som er foretrukket, kan kontinuerlige videoklipp av praktiseringene være med på å undersøke utviklingen i den aktuelle spillsituasjonen. Da kan spillerne lære av sine feil og reflektere over det på egenhånd (Groom & Cushion, 2005, s. 28; Hjort et al., 2018; Middlemas & Harwood, 2017, s. 28; Wright et al., 2016), og fremme egen utvikling (Kelly, 2017). For spillerne er det i denne prosessen de benytter reflection-on-action. Dette fordi de ønsker å bedre fremtidige handlingsmønstre (Schön, 1987, s. 31). Slik kan spillerne bli det Mackenzie og Cushion (2016, s. 532) omtaler som bevisste i deres roller og ansvarsområder.

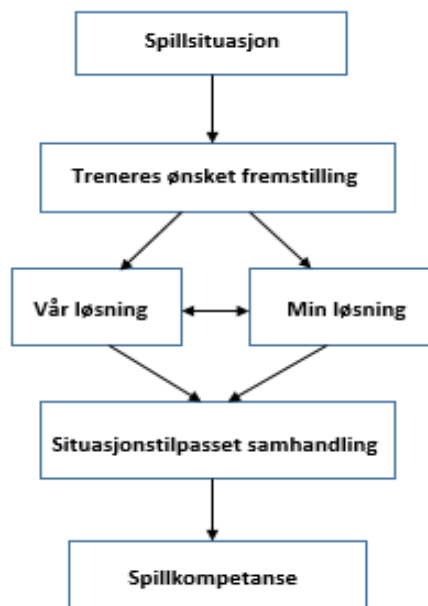
Lagdelsens retningslinjer skaper et klarere perspektiv på hvordan de skal benytte video individuelt. Dette fordi de kan utvikle sin knowing-in-action. Som Schön (1987, s. 26) beskriver ligger kunnskapen *i* og kommer frem *i* handlingen. Videobruken danner derfor fokusområdene for hvordan én posisjon skal utøves i spillsituasjoner. Videre vil forsvarets enigheter på lagdelsnivå i spillsituasjoner være en ressurs, fordi dette gir utviklingsmål til enkeltspillerne i lagdelen. Da vil spillkompetansen utvikles i et fellesskap som arbeider målbevisst i fremstillingen av lagdelen. På den måten er spillerne i kjernen av det Ronglan (2008, s. 73) beskriver, nemlig at fotballspillet må fokusere på både individuelle og relasjonelle dimensjoner. Derfor er det viktig å forholde seg til samspillet mellom individet og miljøet rundt spilleren ved bruk av video, det som Illeris (2012, s. 125) omtaler som

omverdenen. Slik kan den samlede spillkompetansen utvikles, men den må også tilpasses i forholdet til en motstander.

Motstander spiller inn på lagdelens formasjon og praksis fordi det er en sentral del av forberedelser til kamp ifølge forsvarsspillerne. De bruker video for å finne optimal plan for å overvinne motstander, samt skape trygghet inn mot kamp. Som Bergo et al. (2002, s. 69) fremhever har spillerne mange muligheter, og velger et passende alternativ. Videoanalyse av motstander gir forsvarsspillerne forutsetninger for å velge de gode alternativene i kamp. Dette fordi forsvarsspillerne opplever at videobruk inn mot kamp skaper det Wenger (1998, s. 51) omtaler som mening. Det bygger på at individene opplever engasjement i praksis hvor en interagerer og handler (Wenger, 2004, s. 65).

For lagdelen er interaksjon viktig fordi spillerne bruker video til å danne forutsetninger for situasjonstilpasningene til motstanderen. Det kan omhandle posisjoneringer ved innlegg, hvem som tar ut hvilke angrepspillere, og hvor mye lagdelen skal flytte over mot motsatt side. Forsvarsspillerne fremhever 11 mot 11 trening mot «motstanderlaget» som sentral i overføringen fra video til praksis. Dette fordi de benytter reflection-on-action etter treningen, og kan reflektere over egen prestasjon i lys av hvordan lagdelens skal fremstå. Slik kan de optimalisere den samlede spillkompetansen opp mot motstanderanalysen. Å reflektere over spesifikke defensive situasjonsøvinger i 11 mot 11 spill kan også belyse de kognitive prosessene til å forutse og gjøre beslutninger (Roca et al., 2011). Det kan legge grunnlaget for hvordan lagdelen utøver spillsituasjoner i praksis når kampen kommer. Hvordan lagdelen faktisk presterer, kan også ha innvirkning på spillkompetansen.

Når lagdelen opplever de mestrer spillsituasjoner og ser god spillkompetanse kan det føre til økt selvtillit og positivitet (Groom & Cushion, 2005; Magill et al., 2017; Middlemas & Harwood, 2017, s. 33). Det betyr at spillerne også opplever video som en forsterkning av praksis. De evner derfor å benytte video til å vurdere styrker og svakheter. Forsvarsspillerne kan på den måten få klarhet i fremstillingen treneren ønsker av dem i sin rolle og som lagdel (Wright et al., 2016). Avslutningsvis har jeg derfor laget en ny modell for spillkompetanse. Den er forankret i forsvarsspillernes opplevelse av hvordan video kan benyttes for å utvikle spillkompetanse.



Figur 3: Forsvarspillernes foretrukket modell for utvikling av spillkompetanse ved videobruk.

Figur 3 illustrerer min fortolkning av spillere sin foretrukne modell for å utvikle spillkompetanse ved videobruk. Ifølge spillerne er det imidlertid den dag i dag større fokus på individuell videobruk. Spillsituasjoner uttrykker seg på to måter. De spilles på trenings- og kampfeltet. Deretter ser spillerne video av spillsituasjonen i etterkant. I dette arbeidet har fokuset vært på hvordan forsvarsspilleren opplever spillsituasjoner på video. Disse danner grunnlaget for hvordan spillerne vurderer «min løsning». Figur 3 utformer et større relasjonelt fokus med treneres retningslinjer som forankring. Disse retningslinjene gir føringer for hvordan lagdelen skal utføre handlinger i praksis. Derfra kan forsvarsspillerne utvikle seg mot det trenerne ønsker, og tilpasse spillkompetansen til motstandere. Spillerne mener at «vår løsning» og «min løsning» påvirker hverandre fordi de har komplementære ferdigheter som skal utvikles i samspill med resten av lagdelen. Slik kan de forme en praksis i tråd med treneres retningslinjer og kampplaner. Video danner da enighet om hvordan den situasjonstilpassede samhandlingen skal se ut. Deretter kommer den samlede spillkompetansen til uttrykk i kamp.

Fordi spillkompetansen omhandler enkeltspilleren, medspillere og motspillere (Ronglan, 2008, s. 73), har jeg prøvd å skape sammenheng mellom den enkelte forsvarsspiller og lagdelen. En slik måte å se fotballspillet på står også i sammenheng med den generelle og kompliserte læringsmodellen til Illeris (2012, s. 125). Derfor er det viktig å ha fokus på begge dimensjonene i utvikling av spillkompetansen ved videobruk.

6.0 Konklusjon

Det store funnet i studien er at spillerne mener utvikling av spillkompetanse burde vært annerledes enn det individuelle fokus som er i dag. Forsvarsspillerne har en klar mening om at det burde være fokus på det relasjonelle i forsvarslagdelen. Å være klar over de andre forsvarsspillerne sine perspektiv i lagdelen fører til forhandling av perspektiver som spillerne mener kan skape enighet i hvordan de skal fremstå. Forsvarsspillerne begrunner det med at felles retningslinjer i spillsituasjoner kan gjøre den individuelle videobruken mer spesifikk da enkeltspilleren vet hvordan lagdelen ønsker å samhandle i ulike spillsituasjoner. Imidlertid er videoanalyse av motstander også sentral for å lage en god plan som skal hjelpe laget å vinne kampen. Fordi trenere i stor grad utformer den, vil det spille inn på videobruken til lagdelen og forsvarsspillerne. Derfor ble det avslutningsvis laget sammen en ny modell (figur 3) for hvordan forsvarsspillere kan utvikle spillkompetanse ved videobruk. Modellen er det klareste svaret på problemstillingen, og belyser hvordan forsvarsspillerne foretrekker videobruken. Trenerne fremstiller da hvordan han ønsker lagdelen skal handle i spillsituasjoner. Videre ønsker lagdelen å tilpasse «min løsning og «vår løsning» ved å samhandle hver forsvarsspiller sine beste individuelle ferdigheter. Slik utvikler de situasjonstilpassede løsninger på bakgrunn av de komplementære ferdigheter spillerne i lagdelen har. En slik tilnærming mener forsvarsspillerne legger best til rette for utvikling av spillkompetanse ved videobruk.

7.0 Forskningens implikasjoner

Jeg vil avslutningsvis se på studiens implikasjoner. For økte å øke kunnskapsstatusen vil jeg komme med forslag til fremtidig forskning. Dette fordi at digitale verktøy er i stadig utvikling (Carling, 2016, s. 549; Carling & Court, 2013, s. 175; Memmert & Rein, 2018, s. 65) og kan brukes på flere nye måter.

Selv om dette masterprosjektet har et relativt lite omfang i det store bildet, har det bidratt til å skaffe perspektiver fra spillerne på videobruk. Undersøkelser fra spillerperspektivet er relevant og viktig for å få ny kunnskap (Mackenzie & Cushion, 2013, s. 656; Vieira et al., 2019; Strudwick, 2016) om fotballspillet. Resultatene i masterprosjektet har gitt ny kunnskap om hvordan forsvarsspillere ønsker å bruke video til å utvikle spillkompetanse. Som resultatene har belyst er det komplekst og avhengig av flere faktorer som enkeltspilleren, medspillerne og motstandere. Derfor er det også diskutert hvordan spillkompetansen kan utvikles ved hjelp av video gjennom individuelle og relasjonelle dimensjoner.

Studien kan få implikasjoner for lisensutdanning for trenere fordi video er blitt viktig for fotballens utvikling. Trenerutdanningen er sentral for å få frem spillere som kan prestere bra både nasjonalt og internasjonalt. Dermed kan kunnskap om hvordan spillkompetanse utvikles ved video føre til at lag blir bedre rustet for å utvikle enkeltspillere, lagdeler og lag. Det kan også kobles inn i utdanningsprofesjoner som fokuserer på trenerutdanning ved høyskoler. Masterprosjektet har derfor vært nyttig da det har skapt ny forståelse av videobruk på lagdelsnivå. Selv om det bare er forsket på én lagdel i et lag, har det gitt nye perspektiv på hvordan spillere ønsker videobruk for å utvikle spillkompetanse. Siden denne studien bare har 5 informanter kan det være tilfeldigheter som danner resultatet, og derfor kan ny forskning føre til at det blir generaliserbart for toppfotballklubber. For å øke kunnskapsstatusen på området vil dermed videre forskning på området være nødvendig.

7.1 Videre forskning

Etter å ha presentert funn og diskutert utvikling av spillkompetanse for forsvarsspillere i denne masteroppgaven er det viktig å løfte blikket til veien videre. Denne oppgaven gir kunnskap om opplevelsen forsvarsspillere i et lag har om utvikling av spillkompetanse ved bruk av video. I tillegg er mer kunnskap på video og spillerperspektivet i fotball ønsket (Brümmer, 2018, s. 363; Groom & Cushion, 2005, s. 42; Mackenzie & Cushion, 2013, s. 656; McKenna et al., 2018; Strudwick, 2016, s. 590). Derfor ønsker jeg å foreslå hvordan fremtidig forskning på videobruk i fotball kan utvikles.

Min avsluttende modell (figur 3) er slik bruken av video er ønskelig for spillerne. Selv om modellen ikke tar høyde for trenerperspektivene, er den godt representert. Dette fordi spilleren ser på trenere som sentrale aktører for hvordan videobruken skal være for at lagdelen skal utvikle spillkompetanse i det delene av spillet trener ser størst potensialet for utvikling. Det kan også utvikles med ny forskning.

Blant annet kan pilene gå frem og tilbake mellom de ulike stegene i modellen, dersom det forskes videre på relasjonen mellom trenere og spillere i utvikling av spillkompetanse ved video. For eksempel kan det å få trenerperspektivet blant annet få pilene til å gå frem og tilbake fordi det kan være at spillernes delte repertoar har innvirkning for hvordan utvikling av spillere og lagdeler skjer. Slike faktorer kan være viktig å få mer kunnskap om får å tette gapet mellom trenere og spillere når det gjelder å utnytte bedre ressursene som ligger i videobruk. Det kan videreutvikles til en modell som kan være et ideal trenere og spillere kan bruke for å utvikle spillere og lag. Videre kan det legge et grunnlag for hvordan lag, lagdeler og spillere systematisk arbeider for en utviklingsfremmende måte ved videobruk.

Videre kunne det vært aktuelt med aksjonsforskning for å inkluderes i miljøet rundt videobruk, og overføringen fra video og praksis. Det kunne belyst hvilke fokusområder spillere, lagdeler og lag benytter i videobruk for utvikling og for å tilpasse seg til en motstander. Da kan det skape økt kunnskap om hvordan video blir overført til banen i kommunikasjonen mellom spillerne. Å skape en tettere relasjon i dynamikken mellom video og praksis kan føre til bedre utnyttelse av video. I tillegg kunne forskning på talent satt i lys av Norges Fotballforbund (2018) ved «spillmodellen» vært interessant. Dette fordi unge fotballspillere har video i ryggmargen og gode digitale forutsetninger for å kunne utnytte video som en ressurs for utvikling. Slik forskning kunne økt kunnskapsstatusen på talent sin evne til å bruke video for utvikling.

Avslutningsvis kunne det vært interessant å undersøke videoanalyse med flere forsvarslagdeler. Da kunne det vært mulig å sammenligne videoressursen i ulike toppfotballklubber, og undersøke om det er felles oppfattelser om hvordan video kan utnyttes på en best mulig måte som legger til rette for utvikling. Imidlertid kunne det også vært aktuelt å undersøke flere lagdeler i samme lag for å undersøke den strukturelle dimensjonen i videobruk for å utvikle et helt fotballag. Da kunne en fått økt kunnskap i hvordan de ulike lagdelene jobber sammen med hverandre for å utvikle laget, samt prestere best mulig i kamp.

8.0 Litteraturliste

- Altmann, S., Ringhof, S., Neumann, R., Woll, A., & Rumpf, M. C. (2019). Validity and reliability of speed tests used in soccer: A systematic review. *PloS one*, *14*(8).
- Bampouras, M., Cronin, C., & Miller, K. (2012). Performance analytic processes in elite sport practice: An exploratory investigation of the perspectives of a sport scientist, coach and athlete. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, *12*(2), 468- 483.
- BenitezSantiago, A., & Miltenberger, R. G. (2016). Using video feedback to improve martial arts performance. *Behavioral Interventions*, *31*(1), 12-27.
- Bergo, A., Johansen, P.A., Larsen, Ø., & Morisbak, A. (2002). *Ferdighetsutvikling i Fotball – handlingsvalg og handling*. Oslo: Akilles.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, *3*(2), 77-101.
- Brümmer, K. (2018). Subjectivation by video—ethnographic explorations on practices of video analysis in high-performance youth football. *German Journal of Exercise and Sport Research*, *48*(3), 358-365.
- Brümmer, K. (2019). Coordination in sports teams—ethnographic insights into practices of video analysis in football. *European Journal for Sport and Society*, *16*(1), 27-43.
- Bush, M., Barnes, C., Archer, D. T., Hogg, B., & Bradley, P. S. (2015). Evolution of match performance parameters for various playing positions in the English Premier League. *Human movement science*, *39*, 1-11.
- Carling, C. & Court, M. (2013). Match and motion analysis. I M, Williams. (Red.), *Science and soccer: Developing elite performers* (3.ed. ed.) (s. 173-198). London: Routledge.
- Carling, C. (2016). Match Evaluation: Systems and Tools. I T, Strudwick. (Red.), *Soccer science*. (s. 545-558). Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- Carter, N. (2016) Evolution of soccer science. I T, Strudwick. (Red.), *Soccer science*. (s. 3-14) Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- Castellano, J., Alvarez-Pastor, D., & Bradley, P. S. (2014). Evaluation of research using computerised tracking systems (Amisco® and Prozone®) to analyse physical performance in elite soccer: A systematic review. *Sports medicine*, *44*(5), 701-712.

- Coutts, A. J., & Duffield, R. (2010). Validity and reliability of GPS devices for measuring movement demands of team sports. *Journal of science and Medicine in Sport*, 13(1), 133-135.
- Dale, E. L. (2006). *Oppdragelse i det refleksivt moderne*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- De Nasjonale Forskningsetiske komiteene – NESH (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (4.utg.). Hentet fra: https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Duncan, C., & Strudwick, T. (2016). Evolution of soccer science. I Strudwick, T. (Red) *Soccer science*. Champaign, Ill.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forl.
- Ehrmann, F. E., Duncan, C. S., Sindhusake, D., Franzsen, W. N., & Greene, D. A. (2016). GPS and injury prevention in professional soccer. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 30(2), 360-367.
- Ferrari, S. (2017). Performance Analysis in Soccer. Potentialities and challenges in the African context. *Journal of Physical Education and Sport*, 17(1), 436.
- Francis, J., & Jones, G. (2014). Elite rugby union players perceptions of performance analysis. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 14(1), p. 188-207.
- Gadamer, H. -G. (2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Pax Forlag: Oslo
- Gilje, N. (2017). Hermeneutikk – teori og metode. I M, Järvinen., & N, Mik-Meyer. (Red.). *Kvalitativ analyse : Syv traditioner* (s. 127-152). København: Hans Reitzel.
- Gill, P., Stewart, K., Treasure, E., & Chadwick, B. (2008). Methods of data collection in qualitative research: interviews and focus groups. *British dental journal*, 204(6), 291-295.

- Goksøy, M. (2014). *Hva er fotball* (Vol. 52, Hva er). Oslo: Universitetsforl.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Groom, R., & Cushion, C. (2005). Using of video based coaching with players: A case study. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 5(3), 40-46.
- Guest, G., Namey, E., Taylor, J., Eley, N., & McKenna, K. (2017). Comparing focus groups and individual interviews: findings from a randomized study. *International Journal of Social Research Methodology*, 20(6), 693-708.
- Haavik, Y. (2019, 24. mai). Rekordhøy omsetning i toppfotballen. Hentet fra:
<https://www.fotball.no/tema/nff-nyheter/2019/rekordhoy-omsetning-i-toppfotballen/>
- Hjort, A., Henriksen, K., & Elbæk, L. (2018). Player-Driven Video Analysis to Enhance Reflective Soccer Practice in Talent Development. *International Journal of Game-Based Learning (IJGBL)*, 8(2), 29-43.
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ingebrigtsen, J., Dalen, T., Hjelde, G. H., Drust, B., & Wisløff, U. (2015). Acceleration and sprint profiles of a professional elite football team in match play. *European journal of sport science*, 15(2), 101-110.
- Järvinen, M., & Mik-Meyer, N. (2017). *Kvalitativ analyse : Syv traditioner*. København: Hans Reitzel.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. ed.). Oslo: Abstrakt.
- Jonker, L., Elferink-Gemser, M. T., de Roos, I. M., & Visscher, C. (2012). The role of reflection in sport expertise. *The Sport Psychologist*, 26(2), 224-242.
- Kelly, S. (2017). Pedagogy, game intelligence & critical thinking: the future of Irish soccer?. *Soccer & Society*, 18(5-6), 746-767.
- Kristiansen, S. (2017) Fortolkning, forforståelse og den hermeneutiske cirkel. I Järvinen, M., & Mik-Meyer, N. (Red.), *Kvalitativ analyse : Syv traditioner* (s. 153-172). København: Hans Reitzel.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk. 3. utg. Oslo.
- Larkin, P., O'Connor, D., & Williams, A. M. (2016). Does grit influence sport-specific engagement and perceptual-cognitive expertise in elite youth soccer?. *Journal of Applied Sport Psychology*, 28(2), 129-138.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning : Legitimate peripheral participation* (Learning in doing). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situeret læring - og andre tekster*. København: Reitzel.
- Leung, L. (2015). Validity, reliability, and generalizability in qualitative research. *Journal of family medicine and primary care*, 4(3), 324-327.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Mackenzie, R., & Cushion, C. (2013). Performance analysis in football: A critical review and implications for future research. *Journal of Sports Sciences*, 31(6), 639-676.
- Mackenzie, R., & Cushion, C. (2016). Player and Team Assessments. I T, Strudwick. (Red.), *Soccer science*. (s. 531-544) Champaign, Ill. Human Kinetics.
- Magill, S., Nelson, L., Jones, R., & Potrac, P. (2017). Emotions, identity, and power in video-based feedback sessions: tales from women's professional football. *Sports Coaching Review*, 6(2), 216-232.
- Malterud, K., Siersma, V. D., & Guassora, A. D. (2016). Sample size in qualitative interview studies: guided by information power. *Qualitative health research*, 26(13), 1753-1760.
- Mann, K., Gordon, J., & MacLeod, A. (2007). Reflection and reflective practice in health professions education: a systematic review. *Advances in health sciences education*, 14(4), 595-621
- Marshall, C., & Rossman, G. (2016). *Designing qualitative research* (6th ed.). Los Angeles, Calif: SAGE.
- McKenna, M., Cowan, D. T., Stevenson, D., & Baker, J. S. (2018). Neophyte experiences of football (soccer) match analysis: A multiple case study approach. *Research in Sports Medicine*, 26(3), 306-322.

- Memmert, D., & Rein, R. (2018). Match Analysis, Big Data and Tactics: Current Trends in Elite Soccer. *German Journal of Sports Medicine/Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin*, 69(3), 65-72
- Middlemas, S., & Harwood, C. (2017). No place to hide: Football players' and coaches' perceptions of the psychological factors influencing video feedback. *Journal of Applied Sport Psychology*, 30(1), 23-44.
- Moon, J. A. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning: Theory and practice*. Psychology Press.
- Nelson, L. J., Potrac, P., & Groom, R. (2014). Receiving video-based feedback in elite ice-hockey: a player's perspective. *Sport, Education and Society*, 19(1), 19-40.
- Nguyen, Q. D., Fernandez, N., Karsenti, T., & Charlin, B. (2014). What is reflection? A conceptual analysis of major definitions and a proposal of a five-component model. *Medical education*, 48(12), 1176-1189.
- Norges Fotballforbund. (2018). *Landslagsskolen*. Hentet fra: <https://www.fotball.no/contentassets/eb65583bcfec400c8659f2a1b02b2223/landslagsskolen-2018.pdf>
- Olsen, M. (2019). *Hvordan utvikle spillkompetanse ved bruk av videobaserte refleksjonsoppgaver?* (Mastergradsavhandling, Høgskolen på Vestlandet). Hentet fra: https://hvopen.brage.unit.no/hvopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2612981/Olsen_Morten.pdf?sequence=1
- Orb, A., Eisenhauer, L., & Wynaden, D. (2001). Ethics in qualitative research. *Journal of nursing scholarship*, 33(1), 93-96.
- Pettersen, S. A., Johansen, H. D., Baptista, I. A., Halvorsen, P., & Johansen, D. (2018). Quantified soccer using positional data: A case study. *Frontiers in Physiology*, 9, 866
- Reeves, M. J., & Roberts, S. J. (2013). Perceptions of performance analysis in elite youth football. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 13(1), 200-211.
- Roca, A., Ford, P.R., McRobert, A.P., & Williams, A.M. (2011). Identifying the processes underpinning anticipation and decision-making in a dynamic time-constrained task. *Cognitive Processing*, 12, 301–310.
- Ronglan, L. T. (2008). *Lagspill, læring og ledelse : Om lagspillenes didaktikk*. Oslo: Akilles.

- Säljö, R. (2016). *Læring : En introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Sarmiento, H., Marcelino, R., Anguera, M. T., Campanico, J., Matos, N., & Leitao, J. C. (2014). Match analysis in football: A systematic review. *Journal of Sports Sciences*, 32(20), 1831–1843.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books, Inc., Publishers.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Ink., Publishers
- Shih, H. C. (2017). A survey of content-aware video analysis for sports. *IEEE Transactions on Circuits and Systems for Video Technology*, 28(5), 1212-1231.
- Stein, M., Janetzko, H., Lamprecht, A., Breitzkreutz, T., Zimmermann, P., Goldlücke, B. & Keim, D. A. (2017). Bring it to the pitch: Combining video and movement data to enhance team sport analysis. *IEEE transactions on visualization and computer graphics*, 24(1), 13-22.
- Stenbacka, C. (2001). Qualitative research requires quality concepts of its own. *Management Decision*, 39(7), 551-555
- Tanggard, L. (2017) Fænomenologi som kvalitativ forskningsmetode. I M, Järvinen., & N, Mik-Meyer. (Red.). *Kvalitativ analyse : Syv traditioner* (s. 81-102). København: Hans Reitzel.
- Taylor, W. G., Potrac, P., Nelson, L. J., Jones, L., & Groom, R. (2017). An elite hockey player's experiences of video-based coaching: A poststructuralist reading. *International Review for the Sociology of Sport*, 52(1), 112-125.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : En innføring i kvalitativ metode* (4. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : En innføring i kvalitative metoder* (5. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.

- Thomas, J. R., Nelson, J. K. & Silverman, S. J. (2015). *Research methods in physical activity*. (7th ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Toering, T., Elferink-Gemser, M., Jordet, G., & Visscher, C. (2009). Self-regulation and performance level of elite and non-elite youth soccer players. *Journal of Sports Sciences*, 27(14), 1509–1517. doi:10.1080/02640410903369919
- Torjusen, T. (2016, 20. november). OM NORSK TOPPFOTBALL. Hentet fra: <https://www.eliteserien.no/norsk-toppfotball/om-norsk-toppfotball>
- Tyldesley, D. A., Bootsma, R. J., & Bomhoff, G. (1982). Skill level and eye-movement patterns in a sport oriented reaction time task. *Motor learning and movement behavior: contribution to learning in sport*, 290-296.
- van Maarseveen, M. J., Oudejans, R. R., & Savelsbergh, G. J. (2018). Self-controlled video feedback on tactical skills for soccer teams results in more active involvement of players. *Human movement science*, 57, 194-204.
- Vieira, L. H. P., Carling, C., Barbieri, F. A., Aquino, R., & Santiago, P. R. P. (2019). Match running performance in young soccer players: A systematic review. *Sports Medicine*, 49(2), 289-318.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice - Learning meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University press.
- Wenger, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization*, 7, 225-246.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag
- WORLD CONGRESS ON SCIENCE & FOOTBALL. (2019). *Key Themes*. Hentet fra: <https://wcsf2019.com.au/conference/>
- Wright, C., Carling, C., Lawlor, C., & Collins, D. (2016). Elite football player engagement with performance analysis. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 16(3), 1007-1032.

Vedlegg

Vedlegg 1 – Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

«En undersøkelse om videobruk i toppfotball»

Mitt navn er Marius Kvinge Kolseth. Jeg holder på med en mastergrad i idrettsvitenskap ved Høgskolen på Vestlandet. Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan videobruk i fotball oppleves, og hvordan spillere kan utvikles ved videobruk. I dette skrivet gis det informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg kontakter deg fordi mitt masterprosjekt omhandler hvordan videobruk i fotball oppleves og hvordan spillere kan utvikles ved videobruk. Det er gjort lite forskning på hvordan utøvere/spillere opplever video som læringsfremmende. Da teknologi stadig utvikler seg ser jeg på dette tema som relevant og spennende å finne mer ut av.

Noen delproblemstillinger jeg ønsker å undersøke er:

- Hvor aktivt brukes video for å fremme læring?
- Hvordan oppleves bruk av video for læring, individuelt eller relasjonelt?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institusjonen som er ansvarlig for prosjektet er Høgskulen på Vestlandet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har valgt å kontakte deg fordi du spiller i en norsk toppfotballklubb. Jeg ønsker å gjennomføre intervjuer angående din tanker og opplevelser av videobruk i toppfotballen. Videre vil jeg intervju andre lagkamerater av deg, og samle dere til et gruppeintervju etter det individuelle intervjuet. Dette for å drøfte tema som dukker opp etter de individuelle intervjuene sammen. Det brukes også videopptak fra kamper slik at dere kan drøfte spesifikke spillsituasjoner som en gruppe. Videoklippene som tas i bruk vil bare omhandle prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Du vil delta på ett individuelt intervju og ett gruppeintervju. Intervjuene tar rundt 30-40 minutter. Det blir gjort lydopptak under intervjuene og jeg kan ta noen notater underveis. Jeg vil tilpasse intervjuene til tidspunkt som passer godt inn i din hverdag.

Ved å delta i prosjektet vil du kunne være med på å gi kunnskap til hvordan video kan utnyttes som en ressurs for læring i toppfotballen og andre lagidretter.

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. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Også alle opplysninger du gir vil bli anonymisert i prosjektet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil bare være meg selv og veileder som har tilgang på datamaterialet. Intervjuene og datamaterialet vil bli lagret på HVL sin forskningsserver. All rapportering fra prosjektet vil være anonymisert. Det betyr at det du sier ikke vil kunne spores tilbake til deg eller andre jeg intervjuer.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i Juni 2020. Informasjonen som du gir vil bli anonymisert og behandles konfidensielt til prosjektet er avsluttet og oppgaven er levert. Da vil det bli makulert og slettet.

Dine rettigheter så lenge du kan identifiseres i datamaterialet:

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

- Vi behandler opplysninger om deg som baseres på ditt samtykke

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet 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: Marius Kvinge Kolseth på tlf. 97569203 eller Kolli95@hotmail.no. Dersom du har spørsmål til min veileder Vegard Fusche Moe kan han kontaktes på tlf. 92284709 eller vegard.fusche.moe@hvl.no.

- Vårt personvernombud er Halfdan Mellbye.
Kontaktinfo: tlf. 55301031 eller personvernombud@hvl.no.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Vegard Fusche Moe
Veileder

Marius Kvinge Kolseth
Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til å delta i prosjektet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 – Godkjenning fra NSD

NSD Personvern

04.09.2019 13:53

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 896112 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 04.09.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD.

Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.6.2020

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Gry Henriksen
Tlf. Personverntjenester: 55 56 21 17 (tast 1)

Vedlegg 3 – Intervjuguide dybdeintervju

Semistrukturert intervjuguide

Innledning (Felles møte med informantene i forkant):

- Introdusere meg selv med navn, alder og interessen for prosjektet.
- Hvorfor gjennomføres intervjuene
- Grunnlaget for prosjektet: Skaffe innsikt om videobruk i toppfotballen, og læringsmoment ved bruken av video.
- Forklare at jeg har taushetsplikt og all data blir anonymisert.
- Intervjuet blir tatt opp med lydopptaker for å skape et godt og riktig analysemateriale, samt rik og presis gjengivelse av informantenes opplevelse og forståelse. Ved prosjektslutt vil all data slettes.
- Noen spørsmål?
- Signering av samtykkeskjema.

Intervjustart: Ta på lydopptaker

Generelle innledningsspørsmål:

- Navn (Anonymiseres)
- Alder
- Posisjon
- Hvor lang fartstid i den aktuelle toppfotballklubben?

Hva er dine erfaringer med videobruk i toppfotballen?

- Opplevs det annerledes i andre lag?
- Dersom spilleren har vært innom landslag, er det forskjeller?

Hvordan ser en vanlig uke ut i- og utenfor sesong?

- Hvordan ser en typisk trening og kampdag ut? Spesielle sykluser inn mot kamp, på kampdag og evaluering av kamp?
- Hvor mye video har laget tilgjengelig, både individuelt og relasjonelt/lagdel? Hvor mye er initiert av deg, og er det forskjell dersom du er involvert i kamp eller ikke?
- Bruker du video individuelt eller i relasjon med medspillere, og er dette initiert av spillere (lagdel) eller trenere?
- Hvilke deler av spillet jobbes det med?
- I hvilke deler av spillet benyttes video?

Hvordan forstår du læring?

- Hva lærer du med- og uten video?
- Hvordan opplever du læring ved videobruk. Hva er målet, både individuelt og relasjonelt? Konkrete eksempler?
- Opplever du video som mer eller mindre matnyttig i form av gruppestørrelse, tidspunkt for video (før/i/etter kamp?)
- Opplever du endring i handlinger på banen etter videobruk. Evt. hvordan?
- Reflekterer du over handlinger i kamp/etter kamp?

Når du/dere bruker video, ser der på det individuelle eller det relasjonelle i lagdelen?

- Hvordan brukes det individuelt?
- Hvordan brukes det relasjonelt?
- Benyttes video primært i en individuell- eller relasjonell kontekst?

- Hvilke spillsituasjoner opplever du er individuelle og relasjonelle?

Hvilke fordeler og ulemper er det ved å se individuelt?

- Om informantene nevner ulike fordeler eller ulemper må dette utdypes.
- Har trenere noe innflytelse, evt. hvor mye?

Hvilke fordeler og ulemper er det ved å se på det relasjonelle i eget ledd?

- Om informantene nevner ulike fordeler eller ulemper må dette utdypes.
- Har trenere noe innflytelse, evt. hvor mye?

Hvordan opplever du læring i fellesskapet(forsvaret)? Har du ulike forbedringspotensial du ønsker å utbedre selv, og/eller i samspill med forsvarsleddet?

- Hvordan eksponeres lagdelen for felles refleksjon og problemløsning, er det kontinuitet?
- Har fellesskapet felles spillsituasjoner (problemområde) som fokuseres på?
- Er det forskjellige områder som må forberedes i valgsituasjoner i forhold til motstander?
- Skapes det en felles forståelse i leddet med felles engasjement for utvikling ved bruk av video?

Hva opplever du er positivt med videoanalyse?

- Skapes det et fellesskap i lagdelen?
- Hvordan opplever du at det kan fremme prestasjon i kamp?
- Hvordan er det å motta konstruktiv kritikk av egne prestasjoner ved å se på video?
- Er det selvtilittskapende og motiverende å oppleve suksess ved bekreftelse på gode handlinger i spillsituasjoner?
- Opplever du bedring i praksis gjennom videobruk ved se deg selv fra utsiden?
- Hvordan opplever du endring i egen rolle- og rolleforståelse ved videobruk?

Hva er mindre bra med videoanalyse?

- Har du opplevd å bli forvirret eller mindre trygg i deler av spillet eller på egne ferdigheter etter å ha sett video av spillsituasjoner på banen?
- Hva er det som kan gjøre videoanalyse kjedelig og lite produktivt?
- Opplever det som en faktor som kan stresse individuelt slik at det hemmer prestasjon i kamp?
- Opplever du at videoanalyse kan begrense utvikling, evt. hvorfor?
- Kan video hemme lagdelen, evt. hvorfor?

Opplever du at refleksjonen ved videobruk kan styrke spillkompetansen i kamp?

- Hvor stor grad av refleksjon i- og etter handling?
- Hvilke spillsituasjoner kan fremheves der du reflekterer i handlinger?
- Vet du hvordan lagdelen og spillerne ved siden av deg i leddet forholder seg til ulike spillsituasjoner?

Hvordan reflekterer du over eget engasjement til videobruk som et verktøy?

- Hvor aktivt bruker du video? Tar spillerne initiativ til videobruk selv?
- Hvor aktivt benyttes video sammen med lagdelen, og skapes det motsigelser?
- Har laget utenforstående som en trener eller lignende der du får utviklingsorientert tilbakemeldinger slik at du har noe å jobbe med? Og er dette individuelle eller relasjonelle utviklingsmål?

Hvilke egne refleksjoner gjør du av om det er for mye eller for lite videobruk til prestasjonsutvikling av individuelle ferdigheter ...?

- Hvor mye er for mye, og hvor lite er for lite?
- Opplever du at tiden som benyttes til videobruk av individuell ferdighet er fruktbar?

..... *Relasjonell ferdigheter?*

- Opplever du at dere kan bli noen «brikker» i et større aspekt slik at dere ikke får utfolde dere?
- Brukes det for mye/lite i forhold til den relasjonelle dimensjonen?
- Hvordan ser du på din løsning i samspill med lagdelens løsninger ved videobruk?

..... *Læring i fellesskapet?*

- Ulike oppfattelser på hvor nyttig video er for å forsterke valgsituasjoner?
- Hvordan vil du beskrive at lagdelen har utviklet seg gjennom videobruk?
- Hvordan vil du beskrive at lagdelen kan ha stagnert (dersom det nevnes)?

Dersom informantene benyttet ord eller uttrykk som jeg ønsket å få mer data om spør jeg om de kan utdype:

Fylles ut underveis:

Avslutningsvis spørre informanten om det er noe de vil tilføye → Skru av lydopptaker.

Vedlegg 4 – Intervjuguide fokusgruppeintervju

Fokusgruppeintervjuet

Fordeler ved videobruk:

- Kunne dere hatt det oftere lagdelsmøter og hvilke situasjoner ville dere hatt?
- Hvordan er konstruktive kritikk for lagdel? Kan dere sette dere sammen og drøfte situasjonene?
- Savner dere å gjennomgå kamp med lagdelen? Hvordan vil dere analysere da? Hvordan kan fellesskapet fremmes?
- Dere opplever endring, men kan dere beskrive spesifikke spillsituasjoner hvor dere og lagdelen har utviklet dere gjennom videobruk?
- I hvilke spillsituasjoner etterlyses video av lagdelen (offensiv/defensiv fase)? Hvilke video/spesifikke situasjoner? Og hvordan kan det utvikles ved videobruk?
- Hvordan opplever dere at kontinuerlig video av lagdelsituasjoner kunne fremmet deres læring?
- Hvordan opplever dere at kommunikasjon via videoklipp og kommentarer på hudl kan føre til læring?
- Opplevs det eierskap til individuell og relasjonell utvikling ved videobruk?

Utfordringer ved videobruk:

- Opplever dere video blir underkommunisert i forsvarsleddet? Gjøres det praktisk ved kommunikasjon på feltet heller? Hvorfor er det slik?
- Hvor mye handling skjer intuitivt? Opplevs det forskjellig? Og kan video hjelpe på det?
- Hvordan kan video begrensende læring, og hvorfor?
- Opplever noen at lagdelen kan begrenses av videobruk?
- Opplever dere at kamp og trening kunne vært sammenlignet for å se overførbarheten?
- Hvilke oppfatninger har dere av utfordringen i videobruk ved overføring til praksis?
- Er det en utfordring at dere primært bruker video hver for dere? Kan det være det ikke gagnar fellesskapet?
- Er det en utfordring at fokuset er mest på motstander?
- Hvordan opplevs det om fokusområdene er vekslende eller har lite kontinuitet?

Fra video til praksis (Spenningen)

- Rolleforståelse, hvordan opplever dere at den har eller ikke har utviklet seg?
- Kan det være vanskelig å se nytteverdi ved videobruk? Tror dere at en øke i lagdelsmøter kunne endret det? I så fall i hvilke spillsituasjoner?
- Hvordan opplevs overføringen fra videoskjermen til banen? (Noen mener at video er overførbart til kamp i stor grad, og noen i mindre grad).
- Hvordan bedre bevegelser/posisjoneringer innad i leddet ved å bruke videobruk?
- Hvor mye opplever dere trenerne engasjerer seg i video i form av lagdel og læring?
- Hva tenker dere om motstanderanalyse? Opplever dere det som læring eller situasjonstilpasning? Hvorfor?
- Hvordan opplever dere læring best, praktisk eller ved video?
- Opplever dere video som begrensende i praktiske utførelser?

Individuell vs. Relasjonell dimensjon:

- Hvordan opplever dere forståelse av individuell og relasjonell dimensjon i videobruk?
- Individuell bruk med trener? Kan vi ta en gjennomgang på hva dere ser på?
- Opplever dere utvikling ved forståelse dersom dere ser på video sammen, evt. hvorfor?
- De fleste av dere ser gjennom kamper. Er det spesielle spillsituasjoner dere fokuserer på?
- Mål ved videobruk? Hva vil dere bli bedre på som spiller og lagdel?
- Hvordan kan video fremme de komplementære ferdigheter i spillsituasjoner for lagdelen?
- Hvordan vil dere fremheve posisjonering? Er det både en individuell- og relasjonell ferdighet?

Forståelse av spillkompetanse:

- Hvordan jobber dere gjennom video? (Ligge lavt, støte, offensiv markering osv.)
- Hvordan opplever dere at forsvaret har blitt mer klar over hverandres valg i spillsituasjoner og posisjoneringer etter videobruk?
- Hvor mye ser dere på hvordan dere jobber som en lagdel ved videobruk individuelt og i lagdel?
- Opplever dere at lagdelen eller individet burde være i fokus. Hvorfor og hvordan?
- Opplever dere at ulike mål i forsvarsleddet kan fremme utvikling og læring, da alle vet hva de skal se etter på video?
- Hvordan beskriver dere refleksjonen etter kamp ved videoen dere bruker?

Rekkefølge på klippene som kunne bli benyttet i fokusgruppeintervjuet.

- 1- Ubalanse og én støter ut fra leddet.
- 2- Undertall på bakerste stolpe ved innlegg, sideforskyvning.
- 3- Store avstander (offensiv markering?). En støter og blir ubalanse.
- 4- Overspilt på siden, skyve over? Hvordan er dette med fem forsvarsspillere?
- 5- Etablert og stenge rom.
- 6- Frispilling bakfra.
- 7- Plassering ved innlegg → mister motstander på bakerste stolpe.
- 8- Overtall på en midtback ved innlegg. Hvordan løse?
- 9- Spill mot etablert, offensive bidrag og plassering på sidebacker.
- 10- Offensiv markering og gjenvinning.
- 11- Flytte over og skyve. Hvordan løse at kant kommer forbi sideback? Plassering i boks.
- 12- Skyver over og blir spilt gjennom. Plassering i sekstenmeter.
- 13- Gjenvinning og deretter spill mot etablert (bearbeiding).
- 14- Omstilling og posisjonering → rolleforståelse og utøvelse.

Vedlegg 5 – Tematisk kart

