

Danielsen, L.D. (2023). Elitefotballtrenerens praktiske kunnskap. I O.J. Andersen & J.B. Otterlei (Red.), *Kunnskapsforvaltning: Bidrag til studier av profesjonell yrkespraksis* (s. 79–xx). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa280805>

Kapittel 5

Elitefotballtrenerens praktiske kunnskap

Line Dverseth Danielsen

Innledning

Det er under et kvarter igjen av kampen mellom Grand Bodø og Arna Bjørnar. Første seriekamp i Toppserien. Vi, Grand Bodø, er på vei mot et skuffende tap på hjemmebane. Måltavlen viser 0–2. Treneren gjør et par bytter på slutten av kampen, og kampen endrer karakter. Fra at vi blir presset bakover, er det nå vi som styrer kampen. De to spillerne som kom inn i kampen er viktige bidragsytere til å snu kampen; den ene med målgivende pasning ti minutter før slutt, og den andre med det avgjørende målet som redder poeng. (Danielsen, 2022, s. 3)

Hvis avgjørelsene treneren tok om byttene, ikke var flaks eller tilfeldighet, hva var det basert på? Var det instinkt? Magefølelse? Dyktighet? Svaret får vi aldri,

men jeg tror trenerens beslutning baserte seg på egenskaper eller praktisk kunnskap han hadde tilegnet seg gjennom sin lange trenerkarriere. Historien er et eksempel på at trenere bør kjenne spillerne og spillergruppen så godt at de vet hva hver enkelt spiller står for, og hvordan spillerne kan utfylle hverandre på best mulig måte. En effektiv trener må ha faglig kompetanse, kunne se hvordan laget står i forhold til motstanderlaget, utnytte motstandernes svakheter og samtidig dra nytte av eget lags sterke sider.

Etter denne kampen gjorde jeg meg mange tanker. Jeg har alltid vært interessert i fotball og i hvordan jeg kan utvikle meg som fotballspiller, men i de siste årene har jeg blitt mer interessert i trenerrollen. Særlig gjelder det hva som karakteriserer en god trener, effektiv treneradferd, samt trenerens betydning for lagets prestasjoner og utvikling. I løpet av 18 år som spiller på seniornivå har jeg opplevd mye, både oppturer og nedturer, men likevel var det noe med denne kampen som spesielt fikk meg til å tenke på trenerens praktiske kunnskap. Resultatet viste at trenerens valg ble avgjørende for denne kampen.

For idrettsutøvere er både treneren og gruppen de tilhører viktig for læring, utvikling og prestasjon (Jowett & Lavalee, 2007). Mange forskere (f.eks. Ahmad et al., 2021; Javed et al., 2020) har påpekt at trenere spiller en viktig rolle for å prestere på toppnivå, og flere toppidrettsutøvere hevder at treneren er avgjørende for prestasjonene. Det er trenerne som organiserer treningsøkene og utvikler taktikk i forkant av kampene. I tillegg har de ansvar for å sikre optimale fysiske forberedelser, samt veilede spillerne og laget. For å løse disse oppgavene på en effektiv måte er treneren avhengig av flere typer kompetanse og ferdigheter (Nash & Collins, 2006). I tillegg til idrettsspesifikk kompetanse er det fordelaktig om trenere har kunnskap om psykologi, pedagogikk, formidling og ledelse (Moen, 2013).

Coaching er en svært kompleks og dynamisk oppgave, som er utført i et ustrukturert og stadig skiftende miljø (Nash & Collins, 2006). Eksperttrenerer er effektive innenfor denne konteksten, de tar beslutninger, løser problemer og utfører oppgavene automatisk (Nash & Collins, 2006). Mange av trenerens handlinger kan virke instinktive, men er egentlig basert på et komplekst samspill av kunnskap og minner fra lignende situasjoner, finslippt gjennom mange års erfaring og refleksjon (Schön, 1987).

Med denne bakgrunn er forskningsspørsmålet som undersøkes i dette kapitlet: *Hvordan erfarer og beskriver elitetrenere sin praktiske kunnskap?*

I kapitlet vil jeg først gjøre rede for min teoretiske forståelse av begrepet praktisk kunnskap, før jeg presenterer studiens forskningsdesign. Deretter vil resultatene fra studien presenteres og diskuteres under to hovedtemaer: 1) mesterlærer i rollen som trener, og 2) trenerblikket. Til slutt oppsummeres hovedfunnene.

Analytisk rammeverk: et idrettspsykologisk perspektiv på praktisk kunnskap

Ved gjennomføring av praktisk virksomhet og i sosial interaksjon med andre råder en trener over en rekke ferdigheter og «praktisk kunnskap» som ofte går ut over hva treneren rent rasjonelt kan redegjøre for. Praktisk kunnskap kan spores helt tilbake til Aristoteles (Wackerhausen, 2016), og han hevdet at praktisk kunnskap handler om evnen til å handle klokt (McGuirk & Methi, 2015). Begrepet praktisk kunnskap er nær knyttet til John Deweys uttrykk «learning by doing» (McGuirk & Methi, 2015). Uttrykket til Dewey innebærer at mennesker lærer gjennom øvelse og handling, og ikke kun gjennom språklig instruks (McGuirk & Methi, 2015).

I lang tid har det vært en debatt om coaching er kunst eller vitenskap (Nash & Collins, 2006). Å utvikle og lære bort ferdigheter og kunnskaper knyttet til fysiske prestasjoner har tradisjonelt sett blitt betraktet som en vitenskap, for eksempel når det gjelder å forbedre tekniske, fysiske, taktiske og psykiske ferdigheter (Nash & Collins, 2006). Ifølge Nash og Collins tenker noen trenere at coaching er en form for kunst, hvor beslutninger blir gjort som følge av «magefølelsen». Disse trenerne kan ha utfordringer med å forklare hvorfor de tar beslutninger, hvordan de strukturerer tilbakemeldinger, og hvilke ferdigheter og kunnskaper de innehar (Collins, 2001). Dette reflekterer taus kunnskap, som ofte er abstrakt og uartikulert (Nash & Collins, 2006). I den praktiske kunnskapens teori har Polanyi's (1966) begrep «taus kunnskap» en viktig rolle. Begrepet handler om våre forutsetninger, med utgangspunkt i vår egen livsverden, kropp og forståelse. Taus kunnskap er kunnskap og viten man får gjennom utøvelse av en aktivitet, fag eller yrke, og som ikke alltid lar seg forklare med ord (Collins, 2001). Denne typen kunnskap blir ofte tatt for gitt (Sternberg & Horvath, 1999).

Taus kunnskap innenfor den tidsbegrensede trenerkonteksten blir evaluert i forhold til læring og utvikling av laget og spillerne (Nash & Collins, 2006). Coaching forutsettes ofte som instinktivt og noe som ikke trenger å bli lært, og trenere blir ofte ansatt på grunn av deres prestasjoner som spillere på toppnivå (Nash & Collins, 2006). Ekspertise kan defineres som «a fluid configuration of knowledge, information and situated experience, all of which are apt to change in response to questions arising in highly specific and localized contexts» (Nowotny, 2000, s. 12). Definisjonen viser de varierte karakterene av coaching, og innebærer at ikke alle trenere, uansett hvor lenge de er i idretten, kan bli eksperter (Nash & Collins, 2006). Mer kunnskapsrike trenere, som er i stand til å være effektive og gjøre det lille ekstra, vil berike idretten og utvikle elitespillere.

Å forske på treneres praksis og erfaringer vil blant annet innebære å skildre former for den tause kunnskapen som gjør seg gjeldende i treneryrket. Ved gjennomførelse av praktisk virksomhet og i sosial interaksjon med andre råder en trener over en rekke ferdigheter og «praktisk kunnskap» som går ut over hva treneren rent rasjonelt kan redegjøre for. En trener har mye kunnskap som er taus, som går på at ferdigheten er erfart og automatisert gjennom timer med praktisk erfaring.

Metode

Rekruttering av informanter var basert på et strategisk utvalg (Patton, 2015), og inkluderingskriteriene var at informantene måtte ha minst fem års erfaring som hovedtrener (Toppserien eller A-landslag), samt at utvalget skulle bestå av både kvinnelige og mannlige trenere. Det endelige utvalget besto av seks mannlige trenere og fire kvinnelige trenere (gjennomsnittsalder 47 år). Beskrivelser av informantene presenteres i tabell 5.1:

Tabell 5.1 *Trenerbakgrunn.*

Trenere	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Trener-erfaring i år	31	9	11	15	8	24	25	24	16	16
Hovedtrener elitenivå	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Hovedtrener A-landslag						X	X		X	
Trenerkurs	UEFA B	UEFA A	UEFA Pro	UEFA A	UEFA A	UEFA Pro	UEFA Pro	UEFA A	UEFA A	UEFA Pro
Spiller-erfaring	Lavere nivå	A-landslaget	Lavere nivå	A-landslaget	A-landslaget	A-landslaget	A-landslaget	Topp nivå	Lavere nivå	Lavere nivå

På undersøkelsestidspunktet var åtte av informantene hovedtrener for et lag på øverste nivå i Norge, og tre av informantene hadde tidligere vært trener for A-landslaget (kvinner). En av informantene var hovedtrener for A-landslaget for kvinner. I utvalget hadde fem av trenerne spilt fotball i Toppserien eller Eliteserien, og fire av disse var tidligere landslagsspillere med et gjennomsnitt på 46 landskamper. Fire av informantene hadde «UEFA Pro lisens» (den høyeste fotballtrenerlisensen), fem informanter hadde «UEFA A-lisens» (nest høyeste lisens), og den siste informanten holdt på å fullføre denne sertifiseringen da intervjuene ble gjennomført.

Etiske betraktninger og forskerrefleksivitet

I forkant av intervjuene signerte informantene et informasjons- og samtykkeskjema, godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD). Forskningsetikk omhandler måten intervjuene ble gjennomført på, samt hvordan jeg møtte informantene og behandlet intervjudataene i ettertid. Dette inkluderer at jeg som intervjuer ser viktigheten av sensitivitet og ivaretagelse av informantene som stilte opp til intervju, ikke bare under intervjuet, men også i fortolkningen av det som fortelles (Frank, 2010). Studien baserte seg på fire etiske prinsipper: respekt, kompetanse, ansvar og integritet (Coolican, 2014).

Overfor informantene har jeg i tillegg overholdt tre viktige forskningsetiske retningslinjer: informert samtykke, konfidensialitet og informert om konsekvensene av at informantene deltar i mine studier (Everett & Furseth, 2012).

Da intervjuene ble gjennomført, var jeg aktiv spiller og assistenttrener for et toppserielag, noe som gjorde meg til en del av miljøet. Dette påvirket min forkunnskap om de ulike informantene, og kanskje også informantenes inntrykk av meg. Kvalitative analyseprosesser preges av forskerens erfaringer, kunnskaper og for forståelse (Nilssen, 2012), og min kjennskap til feltet har vært en styrke fordi jeg enkelt kan sette meg inn i erfaringene til informantene. Det har også vært en utfordring fordi min kjennskap til feltet kan føre til en blindhet hvor det informantene sier, blir tolket i lys av egne erfaringer fra norsk toppfotball. Derfor har jeg arbeidet bevisst med å ha et distansert blikk og fokus på informantene beskrivelser i analyseprosessen. I etterkant er mitt inntrykk at min kjennskap til feltet har vært positiv for å sikre et strategisk utvalg og for å forstå informantenes opplevelser (se også kapitlet til Måseide for flere betraktninger angående kjennskap til feltet).

De som er i fotballmiljøet på kvinnesiden har kjennskap til trenerne på toppnivå, og kanskje spesielt A-landslagstrenerne. En presentasjon av trenerne vil medføre utfordringer for å sikre at det ikke skal være mulig å knytte enkeltpersoner til opplysningene (NESH, 2016). Av denne årsak valgte jeg å begrense opplysninger om informantene, og personidentifiserende informasjon om informantene ble utelatt.

Analyse

For å analysere dataene ble tematisk tolkningsanalyse ansett som den mest egnede tilnærmingen (Braun & Clarke, 2006), dette på grunn av potensialet for å generere kunnskap gjennom fremveksten og tolkning av temaer fra de transkriberte intervjuene (Fletcher & Arnold, 2011). I den første delen av analysen fordypet jeg meg i transkripsjonene og trakk ut sitater om elitetrenerens praktiske kunnskap. Det ble satt koder på utsagn gjennom en nøye gjennomgang av datamaterialet. I neste fase grupperte jeg kodene i ulike temaer og kategorier, noe Nilsen (2012) beskriver som aksial koding. I fase 3, selektiv koding, utpekte jeg mine hovedkategorier (Nilssen, 2012). I mitt materiale var disse mesterlærer i rollen som trener og trenerblikket. Funnene fra analysen av datamaterialet presenteres i disse to delene.

Resultater og diskusjon

Mesterlærer i rollen som trener

Mesterlære, eller også kalt læring som sosial praksis, er basert både på en konkret interesse for læring knyttet til utøvelsen av en praksis og bredere sosial-, og kunnskaps- og læringsteoretiske diskusjoner (Nielsen & Kvale, 1999). Mesterlæren blir sett på som en utfordring til det etablerte utdanningssystemet, og målet er å bruke mesterlæren som drivkraft for teoretiske diskusjoner (Nielsen & Kvale, 1999). Relasjonen mellom mesteren/eksperten og den som skal lære, er avgjørende for læringen (Nielsen & Kvale, 1999).

Trenerens handlinger dreier seg ikke om vitenskapelige analyser, men om fortellinger der handlingene ikke kan beskrives på en eksakt måte (Josefson, 2015). Aristoteles mener at følelser som lydhørhet, oppmerksomhet, fantasi og følelsemessig begavelse spiller en viktig rolle i den praktiske kunnskapen (McGuirk & Methi, 2015). Disse egenskapene kommer ikke av seg selv, men er noe en trener må jobbe med for å utvikle. Det å finne sin læremester, for eksempel at treneren finner en egen coach eller mentor som kan hjelpe ham/henne med å løse konflikter og reflektere over situasjoner, kan være gunstig for å utvikle slik kunnskap (Nielsen & Kvale, 1999). Slik som denne informanten (3) beskriver:

Jeg har jobbet mye med ... (navn på topp trener), han er mentoren min. Var assistenten hans første gang på 2000-tallet. Så jeg har fått bra opplæring, og så har jeg vært veldig nysgjerrig selv. Jeg har lest veldig mye, blant annet selvutvikling for å kunne finne ut hvordan jeg skal bli best også. Samtidig som jeg har hatt og har ... (navn på topp trener) som mentor, men jeg har også en coach.

Sitatet beskriver hvilken betydning mesterlære kan ha for treneradferd. Det er mange egenskaper en god fotballtrener skal ha. Det å ta ut de riktige spillerne til å starte kamper og gjøre de riktige valgene underveis som trener er viktig. Dette er det kortsiktige perspektivet for trenerne. Samtidig er det noen prioriteringer trenerne må ta som følge av disse valgene:

I starten trodde jeg at det bare var å møte opp på feltet med taktikktavle og så vise hvordan det skal gjøre, men feltet er mye større i forhold til ledelse, bortimot 50 % av faget. Det er det som gjør fotball så kompleks, fordi det er jo bare 11 som kan spille om

gangen, og så har en kanskje 24 spillere. Det ene er selvfølgelig å holde folk motiverte og inspirerte. Det andre, men det viktigste, er å få dem til å prestere når det gjelder. Da er spørsmålet hvor mye du kan ta hensyn til at du har 24 spillere, versus at det er de 11 som spiller, som skal være best da. (Informant 3)

Hvilke prioriteringer trenerne gjør, baseres på erfaringer om hva som antas å være hensiktsmessig. For å bli en god trener kreves det mye og bra erfaring i tillegg til kunnskap gjennom utdanning og kurs. I kontrast til mesterlærer mener Thomassen (2015) at treneryrket bør bli mer profesjonelt, og det bør stilles høyrere krav til utdanning og kompetansen til trenere. Det kreves trenerkurs for å kunne bli trener på toppnivå i Norge, med krav om UEFA A-lisens for kvinnelige utøvere og UEFA Pro-lisens for mannlige utøvere (Norges Fotballforbund, 2017). Trenerne bruker ofte eksempler fra egen erfaring som spiller, tidligere trenere de har hatt under karrieren som spiller, eller kollegaer under trenerkarrieren for å beskrive hvordan treneradferden skal være. Et eksempel på dette er når en informant forklarte hva som påvirket egen trenerfilosofi:

Min trenerfilosofi belager seg på de trenerne som jeg selv hadde en del, og så har det belaget seg på de lagene som jeg likte å se på tv selv, og de trenerne som jeg hadde rundt meg i tidlig stadium av min trenerkarriere, spesielt i ... (navn på klubb). Så der ble jeg sterkt preget, av hvordan jeg ville ha ting, og da er det jo noen personer som har betydd ekstra mye for meg. (Informant 1)

Mange ganger er det gode og uunnværlige læremestre, men det finnes jo også dårlige læremestre som kan påvirke til dårlig treneradferd (Wackerhausen, 2008). Det kan derfor være lurt å være kritisk til læremestre og mesterlære, og ikke ta all læring for god læring. Mestertrenerne kan ha blinde flekker og være mer villedende enn veiledende (Wackerhausen, 2008). Mye av læringen som skjer på praksisfeltet, kan bare skje der og kan ikke læres teoretisk for eksempel ved å lese bøker. På samme måte som læring kun fra teoretiske trenerkurs og bøker ikke er nok, er heller ikke mesterlære nok (Wackerhausen, 2008; 2017).

For å bli en god trener er det nødvendig å forberede seg og trene på de situasjonene som sannsynligvis kommer til å oppstå. Å kunne forestille seg ulike scenarier og reflektere rundt disse er grunnleggende for å være godt

forberedt. Likevel er det vanskelig å være forberedt på alle situasjoner, for eksempel hvordan treneren selv eller spillerne vil reagere i ulike situasjoner. Uansett blir det viktig å «legge grunnlaget i vår egen praksis» (Hoel, 2015, s. 202). Målet er å lære seg praksisen godt for å være i stand til å møte utfordringer på best mulig måte. Å være i bevegelse mellom det kjente og det ukjente, mellom det forventede og uventede, og mellom seg selv og utøverne sine, er måten en trener utvikler evnen til å handle (Hoel, 2015).

Trenerblikket

«Trenerblikket» er en viktig kompetanse for trenerne. Treneren må se lenger enn det blotte øyet, og det handler om at det som observeres må ses i en større sammenheng (Hoel, 2015), slik som denne informanten beskriver:

Som leder i et fotballag, jeg synes det er en floskel å si at de 11 beste spiller, for i fotball så er det ikke så enkelt, for det handler om så mye om relasjon og samhandling og komplementærferdigheter. I løpet av de siste årene så har jeg vært mye mer rå på det. Altså hvis vi finner noe som fungerer, da må vi kjøre på med det. For eksempel måtte vi sette en landslagsspiller på benken, fordi med ... (navn på spiller) var det best kjemi og best totalbilde, mens ... (navn på landslagsspilleren) er nok en bedre spiller isolert sett. (Informant 4)

Som trener er kjernen kunnskapen om egne utøvere og lag, og hva som skal til for å få dem til å lykkes. Det hjelper ikke med uendelig med teoretisk kunnskap hvis treneren ikke lærer å kjenne sine egne utøvere, og hva som skal til for å få dem til å lykkes både som individer og lag. Informantens beskrivelse av laguttaket er et godt eksempel på det. Samtidig må treneren i hvert enkelt tilfelle vurdere hvilken handling som er til det beste for utøverne og laget. For at treneren skal håndtere utøverne sine bra, må han/hun handle ut fra sammenhengen. Dette kommer gjennom erfaring og kan ikke læres på samme direkte måte som teoretiske kunnskaper (Hoel, 2015).

Trenerblikkets viktigste sanser er syn og hørsel. Treneren må ha følere ute både for enkeltspillere og gruppen som helhet. Her må treneren ta inn sanseinntrykk fra utøverne for å kunne anvende sin faglige innsikt og handle på en god

måte. Blikket for utøverne og for laget krever lang erfaring, slik at treneren vet hva som skal observeres, og raskt kan legge merke til endringer ved utøverne. Det er også viktig at treneren blir godt kjent med utøverne for best mulig å kunne legge merke til disse endringene og hva som skal til for at utøveren skal trives, motiveres og lykkes. En erfaren og oppmerksom trener kan se når noe ikke stemmer for en utøver, og hva som skal til for å få det til å fungere:

Etter hvert som jeg har lært laget mitt å kjenne, så har jeg slike små mekanismer inn mot kamp. Jeg møter opp, snakker med spillerne, ser hvordan spillergruppen oppfører seg. På den måten oppdager jeg hvordan spenningsnivået er, ser på spillerne om de er «på» eller «av». Så kan jeg regulere det under oppvarmingen. For eksempel under spill i oppvarmingen kan jeg gå inn og sette inn mer trykk, coache mer. Eller hvis spillerne er veldig alvorlige, så kan jeg bruke humor for å prøve å løse opp litt, slik at spillerne slipper ned skuldrene. (Informant 1)

Jeg kan si noe som kommer litt an på hvordan jeg føler spenningen er, noen ganger tar jeg det ned, men det er veldig individuelt fra hver enkelt spiller. (Informant 5)

Trenerne beskriver her at de kan registrere et avvik uten at de spesifiserer avviket, men på samme måte kan også normaltilstanden være vanskelig å spesifisere. «We can recognize and describe deviations from norm very much clearly than we can describe the norm itself» (Schön, 1983, s. 54). Dette går på at treneren kan demonstrere sin kompetanse i praksis, men kan ikke gi en språklig begrunnelse eller redegjørelse for den kunnskapen som ligger bak deres ekspertprestasjoner (Wackerhausen, 1991). En forutsetning for å utvikle effektiv trener-utøver-relasjon og optimal lederadferd er at treneren har kunnskap om utøverne (Cotterill & Fransen, 2021), slik som disse trenerne. Kunnskap om utøverne gjør at treneren kjenner utøverne sine så godt at hun/han vet hva som gjør dem bedre (Poczwadowski et al., 2002). Dette kjennetegnes ofte ved at treneren har kunnskap om hvilken tilbakemelding og veiledning som bør brukes overfor utøveren for å sikre motivasjon, trivsel, selvtillit, utvikling og prestasjon på høyest mulig nivå (Borrie & Knowles, 2003). Dette kommer også informantene inn på:

Jeg tror nok først og fremst at spillerne opplever at jeg er til stede og bryr meg om dem. Når du som trener først får en relasjon til spillerne, så kan du være ganske åpenhjertig med dem. Og så prøver jeg å lese situasjonen, og så kjenner jeg spillerne godt nok til at noen kan jeg brenne til med noe skikkelig, mens andre kan jeg ikke gjøre det med ... Det handler jo om å lese mennesker. (Informant 6)

Det er i hvert fall helt sikkert at det å være trener er så utrolig mye mer enn bare å kunne det fotballfaglige iallfall. Skal du være en god trener, så må du være en god menneskekjenner og være god på gruppedynamikk. (Informant 5)

Tidligere forskning underbygger også viktigheten av kjennskap til utøverne ved å fremheve at forskjellige utøvere reagerer ulikt på motivering og tilbakemeldinger (Hovden & Tjønndal, 2019; Jones et al., 2004). Teoretiske kunnskaper kan gi noen retningslinjer for hvordan treneren skal handle, men for å gripe inn i de ulike situasjonene kreves det mer enn bare teoretisk kunnskap (Josefson, 2015). Viktigst her er at treneren har sansene åpne og er til stede i situasjonene (Josefson, 2015). Det å oppleve ulike erfaringer og situasjoner kan føre til at treneren blir bedre rustet til å håndtere uventede situasjoner (Josefson, 2015). Samtidig påpeker informantene noe om ansvaret som ligger i trenerrollen:

Det er jo mitt ansvar å lede gruppa. Det er mitt ansvar å forberede spillerne til kamp og til trening. Oppgaven er jo å vinne flest mulig fotballkamper. Du er, holdt jeg på å si, både litt psykolog, du er veldig mye rart når du er trener, men hovedansvaret er jo lede gruppa på en god måte, forberede gruppa sportslig, få spillergruppa til å prestere maksimalt til hver kamp, med alt det innebærer. (Informant 5)

Trenerens faglige kompetanse består i å ha den relevante (eksplisitte) kunnskapen, samt ha de relevante (regelbaserte) ferdighetene til å bruke kunnskapen for å løse utfordringene innenfor det faglige feltet (Wackerhausen, 2016). Dette kan indikere at beslutningene treneren tar, er instinktiv og taus

(Nash & Collins, 2006). En av trenerinformantene forklarte hvordan han/hun tenkte under kamp for å endre kampbildet:

... å være forberedt på hvordan du tror, hvordan du klarer å antesipere, altså se ting i forkant, så du kan gjøre de trekkene som er viktig for å avgjøre en kamp. Et eksempel er hvilken formasjon laget skal ha, altså om vi snur et ledd, eller om vi bytter to i posisjoner avhengig av hvor vi har trøbbel, og prøve å demme opp problemene. Se hvordan motstanderen i løpet av kampen presterer, prøve å finne fram til svakheter, prøve å utnytte dem.
(Informant 8)

Dette forteller litt om hvilke kunnskaper trenere må besitte for å kunne endre kampbildet. Noen trenere, slik som nevnte trener, kan forklare hvorfor og hvordan disse endringene gjøres, mens andre trenere har større utfordringer med dette. Taus kunnskap er ofte ikke åpenbart oppgitt, og slik kunnskap må derfor treneren skaffe seg gjennom egne erfaringer (Nash & Collins, 2006). Polanyi (1966, 1974) anerkjente viktigheten av egne erfaringer på området og at komplekse ferdigheter ikke kunne læres gjennom andre. Treneren i den egenopplevde historien jeg fortalte i introduksjonen, brukte sin kunnskap til å ta gode valg til riktig tid siden kampbildet ble endret i positiv retning, og resultatet endte med poeng til oss. Selv om treneren i denne situasjonen brukte sin faglige og tause kunnskap til å snu kampen og få poeng til hjemmelaget, betyr det ikke nødvendigvis at treneren har (eksplisitt) kunnskap i tradisjonell forstand, selv om endringen førte til seier. Treneren er nemlig ikke i stand til å begrunne påstanden om at spillerbyttene førte til poeng. Treneren trenger ikke å være bevisst de tause prosessene som førte til det eksplisitte resultatet (Wackerhausen, 1997). En forklaring er at treneren har taus kunnskap for å vurdere kampbildet og gjøre endringer i kamputviklingen med hensyn til denne kunnskapen. Mye tyder på at jo mer erfaren og profesjonell treneren blir innenfor sitt område, jo mindre dekkende er den teknologiske beskrivelsen av kunnskapen, ferdighetene og kompetansen (Wackerhausen, 1991). Ifølge Wackerhausen (1991) vil jo mer kunnskap eksperten får, desto mer «ordløs» blir ekspertens praksis, og jo mindre blir eksperten i stand til å gi en dekkende språklig forklaring på sin praksis og konkrete begrunnelser på praktiske gjennomføringer. Denne påstanden kan diskuteres, for jeg har

selv opplevd trenere som kan beskrive i detalj det kampbildet de ser for seg. Sannsynligvis tilegnet treneren denne egenskapen ved praksis og gjentatte øvelser, slik som annen ferdighetsutvikling. Noe som kan problematiseres, er hvorvidt det treneren opplever å se, er sannheten. Når treneren forklarer det kampbildet han/hun har sett etter kamp, kan jeg som spiller ha en helt annen virkelighetsoppfatning av kampen. På samme måte kan en medspiller på benken, en spiller på motstanderlaget eller en tilskuer ha ulik oppfatning av kampbildet. Derfor kan det utfordres hvor god kunnskap treneren sitter på underveis i eller etter en kamp, og dermed hvilken kunnskap treneren har når han/hun tar sine beslutninger. Dette fører kanskje til at noen ganger tar treneren gode beslutninger slik som i kampen som ble beskrevet i introduksjonen, mens i andre kamper tas det dårligere beslutninger. Det er små detaljer som avgjør fotballkamper. Hva om den som slo den målgivende pasningen, hadde slått for langt, og vi dermed ikke hadde scoret, eller om målscoreren hadde bommet på sin avslutning? Da hadde vi tapt kampen, og trenerens avgjørelser under kampen ville sannsynligvis ikke ha blitt sett på som like gode som det ble. Små detaljer avgjør, noen ganger kan det bare være flaks. Men hadde ikke treneren gjort noe, er det lite sannsynlig at endringene i kampbildet og dermed resultatet hadde skjedd. Å være beslutningstaker har blitt identifisert som et kjennetegn til topptrenere, men det handler ikke bare om å ta beslutninger, men om å ta de riktige beslutningene til riktig tid (Nash & Collins, 2006), slik som treneren i min egenopplevde historie. Samtidig er forberedelse en viktig del av det å ta riktig beslutning:

Mine styrker er å sørge for at det jeg kan best som ingen andre kan gjøre på en måte, og det går på de forberedelsene, den analysen jeg gjør hver uke, sånn at den høyrebacken (navn på spiller) vet nøyaktig hva kanten (navn på spiller) kommer til å gjøre nå til helgen. Og at sentralen (navn på spiller) vet hvor presset kommer fra, og at indreløper (navn på spiller) vet hvilket rom den skal angripe i når høyrebacken har ballen. Det er detaljert! Det er ikke alt spillerne får se i sin helhet med bilder og slike ting, men vi tar det på feltet, og så tar vi enkeltspillere før og etter trening med video. (Informant 3)

Konklusjon

Forskningsspørsmålet i dette kapitlet var: *Hvordan erfarer og beskriver elitetrenerne sin praktiske kunnskap?* Hovedfunnene kan oppsummeres i fire hovedpunkter. For det første viser funnene at elitetrenerne må utvikle evnen til å se hva som kjennetegner situasjonen, og hvordan håndtere den på best mulig måte. For det andre er det for elitetrenerne en forutsetning å kunne tilpasse og individualisere både for enkeltspillere og laget. For det tredje beskrives lederegenskaper, pedagogisk kunnskap og trenerkurs som viktige faktorer for utøvelse av trenerrollen. For det fjerde erfarer elitetrenerne at mesterlærere kan være viktig for utvikling av praktisk kunnskap, og fremhever i den forbindelse gode trenerrollemodeller, mentorer eller å ha en egen coach.

Referanser

- Ahmad, H., Ada, E.N., Jowett, S., Alabduljader, K. & Kazak, Z. (2021). The validation of direct and meta versions of the Coach-Athlete Relationship Questionnaire (ArCART-Q) in the Arabic language: Their relationship to athlete's satisfaction with individual performance. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1–14. <https://doi.org/10.3390/ijerph18041998>
- Borrie, A. & Knowles, Z. (2003). Coaching science and soccer. I T. Reilly & A.M. Williams (red.), *Science and Soccer* (s. 187–197). Routledge.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Collins, H.M. (2001). What is tacit knowledge? I T.R. Schatzki, K.K. Cetina & E.V. Savigny, *The Practice Turn in Contemporary Theory* (s. 115–128). Routledge.
- Coolican, H. (2014). *Research methods and statistics in psychology* (6. utg.). Psychology Press.
- Cotterill, S.T. & Fransen, K. (2021). Leadership development in sports teams. I Z. Zenko & L. Jones (red.), *Essentials of exercise and sport psychology: An open access textbook* (s. 588–612). Society for Transparency, Openness, and Replication in Kinesiology. <https://doi.org/10.51224/B1025>
- Danielsen, L.D. (2022). *Idrettsledelse og coaching av kvinnelige spillere på toppnivå: Å lede kvinnelige toppfotballspillere – En studie av trener- og lederroller i et profesjonsperspektiv* (Doktorgradsavhandling). Nord universitet.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg.). Forskningsetikk. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Everett, E.L. & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven: Hvordan begynne - og fullføre* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Fletcher, D. & Arnold, R. (2011). A qualitative study of performance leadership and management in elite sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 23(2), 223–242. <https://doi.org/10.1080/10413200.2011.559184>
- Frank, A.W. (2010). *Letting stories breath. A sosio-narratology*. University of Chicago Press.
- Hoel, L. (2015). Praktisk kunnskap og praktikerens blikk. I J. McGuirk & J.S. Methi, (red.), *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning* (s. 199–217). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Hovden, J. & Tjønndal, A. (2019). The gendering of coaching from an athlete perspective: The case of Norwegian boxing. *International Review for the Sociology of Sport*, 54(2), 239–255. <https://doi.org/10.1177/1012690217715641>
- Javed, S., Naseer, A., Nawaz, A., Naveed, Q., Khan, I.U., Gul, F. & Din, B.M.U. (2020). Psychological implications in the coaching context: The mediating role of motivational intensity and team cohesion in elite sport performance. *Journal of Physical Education and Sport*, 20(5), 2526–2538. <http://dx.doi.org/10.7752/jpes.2020.05345>
- Jones, R.L., Armour, K. & Potrac, P. (2004). *Sports coaching cultures: From practice to theory*. Routledge.

- Josefson, I. (2015). Hvorfor en akademisk utdanning i praktisk kunnskap? Et tilbakeblikk på 15 år ved Senter for praktisk kunnskap. I J. McGuirk & J.S. Methi (red.), *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning* (s. 31–39). Fagbokforlaget.
- Jowett, S. & Lavallee, D. (red.). (2007). *Social psychology in sport*. Human Kinetics.
- Kvale, S. & Brinkmann S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- McGuirk, J. & Methi, J.S. (red.). (2015). *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning*. Fagbokforlaget.
- Moen, F. (2013). *Prestasjonsutvikling: Coaching og ledelse*. Akademika.
- Nash, C. & Collins, D. (2006). Tacit Knowledge in Expert Coaching: Science or Art? *Quest*, 58(4), 465–477. <https://doi.org/10.1080/00336297.2006.10491894>
- Nielsen, K. & Kvale, S. (1999). *Mesterlære — Læring som social praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Norges Fotballforbund (2017, 16. juni). Kurskatalog 2016/2017. <https://www.fotball.no/kretser/hordaland/klubb-leder-og-trener/kurskatalog-2016/#77595>
- Nowotny, H. (2000). Transgressive competence the narrative of expertise. *European Journal of Social Theory*, 3(1), 5–21. <https://doi.org/10.1177/136843100003001001>
- Patton, M.Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods: Integrating theory and practice* (4. utg.). Sage.
- Poczwardowski, A., Barott, J.E. & Henschen, K.P. (2002). The athlete and coach: Their relationship and its meaning, results of an interpretive study. *International Journal of Sport Psychology*, 33(1), 116–140.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. Doubleday.
- Polanyi, M. (1974). *Personal Knowledge Towards a Post-Critical Philosophy*. University of Chicago Press.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner*. Basic Books.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass.
- Sternberg, R.J. & Horvath, J.A. (red.) (1999). *Tacit Knowledge in Professional Practice: Researcher and Practitioner Perspectives*. Lawrence Erlbaum.
- Thomassen, F. (2015). Refleksjon omkring norsk spillerutvikling, og sammenhengen med kompetanse og ledelse. *Fotballtreneren*, 4, 88–93. <https://issuu.com/dmtalvdal/docs/fotballtreneren0415oktober>
- Wackerhausen, S. (1991). Teknologi, kompetence og vidensformer. *Philosophia*, 20(3/4), 81–117.
- Wackerhausen, S. (1997). *Polanyi`s begrep om taus viden – en kritisk skitse*. Institutt for Filosofi, 2. Århus Universitet.
- Wackerhausen, S. (2008). *Erfaringsrum, handlingsbåren kundskab og refleksion*. (Skriftserie/Refleksion i praksis; Nr. 1/2008). Århus: RUMML, Institutt for idéhistorie og filosofi. http://ruml.au.dk/fileadmin/www.ruml.au.dk/skriftserier/refleksion_i_praksis/wackerhausen.pdf
- Wackerhausen, S. (2016). *Genstandsfelt, definition og ontologi – med focus på praktisk kundskab*. Paper presentert på kurs i praktisk kunnskap, Bodø.
- Wackerhausen, S. (2017). Genstandsfelt, definition og ontologi. I C.T. Halås, I.G. Kymre & K. Steinsvik (red.), *Humanistiske forskningstilnærminger til profesjonspraksis* (69–85). Gyldendal Akademisk.