

Taktiske instrukser i elitesport. Et EMCA-perspektiv

Lukas Møller Koch
Christian Emil Christensen
Lucas Paulsen
Sebastian Rasmussen
Aalborg Universitet
srasm17@student.aau.dk

Abstract

The subject of this study is the structuring of tactical instructions in elite sports, which we approach with an EMCA methodology. The study is based upon collected data, particularly transcribed video-footage of a tactical presentation during an elite-handball match. We will analyse our data using a series of EMCA principles in combination with theory from other contexts, with the aim of analysing the structure of an instruction's different phases among other interests. This allows for a discussion regarding how the structure of an instruction differs in a comfortable classroom-learning-situation compared an intense elite-handball match, where there is less time to make decisions and create a shared understanding between coaches and players. This study shows how the head coach uses the following phases of an instruction to structure his tactical instructions when delivering these to the players: What they should do, how and who should perform the instruction and why the given instruction was advantageous for the team. Furthermore, this study shows how an EMCA approach can be applied within sports-science by observing and analysing how participants act and interact in certain situations within the sport.

Keywords: instructions; EMCA; interaction; elitesports; handball

Introduktion

Denne artikel er udsprunget fra en interesse omkring interaktioner i forbindelse med instrukser i elitesport. Denne interesse tager afsæt i, hvordan instrukser bliver leveret og modtaget i intense og pressede situationer, som forekommer i elitesportsmiljøer, og hvordan denne instruksstruktur adskiller sig fra instrukser i andre sammenhænge.

Til at undersøge ovenstående interessefelt tager vi udgangspunkt i en videoobservation af en elitehåndboldkamp optaget i foråret 2018. Videomaterialet danner artiklens empiriske grundlag, hvor dette bliver bearbejdet og transskriberet ud fra udvalgte transskriptionsprincipper udviklet af Gail Jefferson (Hepburn & Bolden, 2013). Undersøgelsen er udarbejdet ud fra en etnometodologisk-konversationsanalytisk (EMCA) tilgang, som er en overset tilgang inden for det sportsvidenskabelige felt. De sportsvidenskabelige studier fokuserer hovedsageligt på at etablere faste regler, rammer og

tendenser for, hvad en god træner er, men ikke hvordan en træner agerer i samspil med spillerne (Robinson, 2010). Vi har derfor inddraget et EMCA-studie af Lindwall, Lymer & Greiffenhagen (2015), omhandlede instrukser og deres opbygning i en klassisk klasseundervisningssituation. Dette gør vi med det formål at undersøge, hvordan struktureringen af instrukser adskiller sig i disse to kontekster. Vi er bevidste om, at der er tale om to forskellige kontekster, hvor Lindwall et al.'s (2015) studie omhandler klasseundervisningssituationer, og vores undersøgelse tager udgangspunkt i interaktion under en elitehåndboldkamp. I Lindwall et al.'s (2015) studie af instrukser i klasseundervisning gennemgår læreren en læringsproces med sine elever, hvilket ikke er tilfældet med elitehåndbold som kontekst, da spillerne er bekendte med spillets regler og taktiske instrukser. Lindwall et al. anvendes i stedet til at undersøge, hvordan træneren strukturerer sine instrukser til sine spillere. Forskellen i struktureringen af instrukser i disse to kontekster vil give os mulighed for at kunne udlede, hvad der kendetegner struktureringen af en taktisk instruks under en elitehåndboldkamp. I denne kontekst anses disse instrukser som taktiske instrukser, da instrukser i håndbold er opbygget på baggrund af indlærte taktikker fra træningen.

I undersøgelsen vil der blive inddraget en sekvens fra vores videoobservation. Denne har til formål at give os mulighed for at analysere interaktionen, der forekommer mellem chefræneren og et par af udskiftningsspillerne i forbindelse med produktionen af en taktisk instruks. Denne artikel vil gennem en EMCA-metodisk tilgang give en forståelse for, hvordan en træner interagerer med sine spillere, og på den måde bidrage med en ny vinkel til det sportsvidenskabelige felt.

EMCA-metode

Vi har taget udgangspunkt i en kvalitativ EMCA-metodisk tilgang (Kjærbæk, 1998), hvilket kom til udtryk i form af vores videomateriale af håndboldkampen, der dannede grundlag for vores analyse.

Etnometodologi (EM)

Etnometodologien (EM) beskæftiger sig med, hvordan social orden og mening skabes mellem aktører i deres hverdagshandlinger (Jacobsen, 2014). Ud fra det etnometodologiske perspektiv menes der ligeledes, at hverdagslivet og dets handlinger er udgangspunktet for konstruktionen af samfundet, hvilket derfor er relevant at observere og undersøge (Raudaskoski, 2015, s. 99). Dette perspektiv gav os mulighed for at analysere deltageres interaktion med det materielle- og sociale miljø (Raudaskoski, 2015, s. 98). Ud fra den etnometodologiske tilgang har vi indfanget hverdagshandlinger ved brug af de karakteristiske kvalitative observationsmetoder, som bruges i etnometodologisk forskning, i form af feltnoter og videomateriale (Raudaskoski, 2015, s. 97).

Videoobservation og etik

Ved brug af videoobservation kunne etnometodologien tilbyde vores undersøgelse en indgangsvinkel i diverse hverdagspraksisser, hvor *det sete* var i højsædet. Udvalgte sekvenser fra aktørerne i videomaterialet dannende grundstenene for en detaljeret analyse og fortolkning af verbal og

nonverbal kommunikation. Videoobservation gav os ligeledes den fordel, at det gav os mulighed for at gense materialet gang på gang (Raudaskoski, 2015).

Da vi arbejdede med videoobservation, var det også vigtigt, at vi forholdt os til grundlæggende etiske problemstillinger. Brugen af videoobservation resulterede i, at den indsamlede data indeholdt informationer omkring individernes personlige liv og erindringer (Brinkmann, 2015, s. 463). Vi udarbejdede derfor en samtykkeerklæring, der havde til formål at informere deltagerne om vores undersøgelse og deres rettigheder i forbindelse hermed.

Konversationsanalyse (CA)

Med videoobservationen som empiriindsamlingsmetode gav det os samtidigt mulighed for at gøre brug af konversationsanalyse (CA) som analysetilgang (Hutchby & Wooffitt, 2008). CA har fokus på individers forståelse af verden, herunder hvordan social orden og normer opbygges og opretholdes (Steensig, 2015, s. 323). Dette fokus kunne relateres til den kvalitative metode og etnometodologiske forskningsramme, da disse deler interessen for at undersøge, hvordan noget struktureres.

Når der arbejdes med en konversationsanalytisk (CA) tilgang, bliver der udarbejdet detaljerede fintransskriptioner af videoobservationer, hvilket muliggør multimodale sekventielle næranalyser af de videoobserverede fænomener (Steensig, 2015). Måden hvorpå vi har transskriberet vores videomateriale, kan ses i undersøgelsens transskriptionsnøgle i appendix.

For at kunne analysere hvordan chefræneren strukturerede instrukser til sine spillere, var det nødvendigt at opnå en forståelse af non-verbal kommunikation. CA beskæftiger sig også med non-verbale handlinger, men ved hjælp af antologien *Embodied Interaction in the material world*, opnåede vi forståelse af spillet mellem verbalt sprog og kropssprog (Streeck, Goodwin & LeBaron, 2011). I analysen har vi fokus på hvordan chefræneren benytter håndbevægelser til at skabe forståelse omkring sine verbale ytringer. *Gestures* er håndbevægelser, som sammenkoblet med sprog, er med til at skabe forståelse (Goodwin, 2007, s. 195). *Environmentally coupled gestures* er gestures, hvor der gøres brug af et fysisk objekt eller det lokale miljø (Goodwin, 2007, s. 195).

Multiactivity

Til at skabe en forståelse for, hvordan træneren fremlagde sin instruks under kampen, hvor der både skete aktivitet på banen og på bænken, har vi inddraget begrebet multiactivity. Vi har inddraget følgende to former for multiactivity:

Consecutive multitasking omhandler at påbegynde en aktivitet, sætte den på pause for at udføre en anden aktivitet, for derefter at vende tilbage til den oprindelige aktivitet (Licoppe & Tuncer, 2014, s. 167). *Simultaneous multitasking* omhandler at udføre to aktiviteter samtidigt (Licoppe & Tuncer, 2014, s. 168).

Instrukser i klasseundervisningssituationer

Som tidligere nævnt har vi inddraget Lindwall et al.: *The sequential analysis of instruction* fra bogen *The Handbook of classroom and discourse interaction* (2015) for at skabe en forståelse for, hvordan en instruks bliver struktureret i klasseundervisningssituationer, og hvordan dette afviger fra elitesportssituationer.

Lindwall et al. opdeler instruksen i tre faser.

- *The opening phase*; i denne fase opsøger instruktøren eller læreren modtagernes opmærksomhed, for at etablere kontakt (Lindwall et al. 2015, s. 144).
- *The instructional phase*; i denne fase kommer instruksens budskab til udtryk og bliver videreformidlet mellem interaktionens parter (Lindwall et al. 2015, s. 144).
- *The closing phase*; i denne fase rundes instruksen af, og selve udførelsen af den lægges op til eleverne (Lindwall et al. 2015, s. 144).

Lindwall et al.'s (2015) tre faser brugte vi til at identificere trænerens taktiske instruks i analysen, hvilket senere vil blive brugt til at udlede sammenhænge mellem instruksens struktur i de to kontekster.

Analyse af sekvens under en håndboldkamp

I følgende afsnit vil undersøgelsens resultater blive præsenteret. Sekvensen blev optaget under 2. halvleg af håndboldkampen mellem Nøvling IF og Hornbæk SF. Forud for sekvensen havde cheftræneren (CT) og assistenttræneren (AT) haft en samtale om et muligt angrebsspil. Efter at have gennemgået taktikken med AT, videregav CT information til henholdsvis spiller nummer tre (S3) og spiller nummer fem (S5)¹ på bænken. Samtidigt med at den taktiske instruks blev givet på bænken, fortsatte spillet på banen, hvilket resulterede i flere afbrydelser i interaktionen mellem CT og spillerne. Analysen vil blive struktureret ud fra de to overskrifter *instruksens tre faser* og *brud i forståelsen*.

Instruksens tre faser

OPENING PHASE

I starten af sekvensen etablerede CT kontakten på to forskellige måder i instruksens *opening phase*.

- | | | |
|----|-------|--|
| 1. | CT | ((bukker sig ned og stiller sin vandflaske)) |
| 2. | CT | (>hør li hva jeg si-:<)= |
| 3. | S3/S5 | ((kigger over på CT)) |
| 4. | CT | =vores stregspillere |
| 5. | CT | ((går over mod spillerne)) figur 1 |
| 6. | (.) | |

figur 1 - CT går over mod spillerne



I linje 2 ytrede CT “(>hør li hva jeg si-:<)”, hvilket var den første måde, hvorpå CT etablerede kontakten, for at få spillernes opmærksomhed. Denne kontakt blev i linje 3 bekræftet, hvor spillerne S3 og S5 kiggede mod CT. I linje 4 henvendte CT sig til en række spillere, hvor han havde særligt fokus på stregspillere², hvilket kunne ses i udtrykket “=vores stregspillere”. CT gik derefter over mod spillerne i linje 5, hvilket var den anden måde hvorpå CT etablerede kontakten, hvorefter der kom en kort pause i linje 6.

INSTRUCTIONAL PHASE

I linje 7 til 11 indledte CT den taktiske instruks og påbegyndte herigennem instruksens *Instructional Phase*.

- | | | |
|-----|----|--|
| 7. | CT | hvis de dækker 5-1= |
| 8. | CT | ((peger på spillerne fra højre mod venstre: S3, til S6, til S5)) |
| 9. | S6 | ((kigger fortsat på banen)) |
| 10. | CT | ((peger mod banen)) figur 2 |
| 11. | CT | =så læ: eller ø:h står herop:- |
| 12. | CT | ((peger mod S9 som bliver mandsopdækket ved midterlinjen)) |
| 13. | CT | så la:- vi |
| 14. | CT | >spiller vi brødbæk spille venstre back=< |
| 15. | CT | =>så starter vi med et <u>russerpres</u> derfra<.hh= |

figur 2 - CT peger mod banen



I linje 7 indledtes den taktiske instruks ved, at CT sagde “hvis de dækker 5-1”. I dette tilfælde refererede “de” til modstanderholdet, hvor CT informerede spillerne om, at i en situation hvor modstanderholdet står i en 5-1 konstellation³, ville den pågældende instruks være relevant.

I linje 8 præciserede CT hvilke spillere, der var inkluderet i den efterfølgende instruks. CT benyttede her en *environmentally coupled gesture* (Streeck, Goodwin og LeBaron, 2011), ved at pege på tre specifikke spillere. CT benyttede de fysiske omgivelser i koblingen mellem verbal og non-verbal kommunikation, hvilket skabte en bedre forståelse for hvem han specifikt omtalte. Denne kobling kunne ses ved, at CT pegede på S3 og S5, som var stregspillere, hvilket refererede tilbage til linje 4, hvor CT sagde “vores stregspillere”. CT pegede også på S6, men S6 valgte ikke at deltage i interaktionen, hvilket kunne ses ved at S3 og S5 kiggede på CT, mens CT talte, hvorimod S6 holdt sit blik på banen, hvilket ses i linje 9. S6 valgte formodentlig ikke at deltage i interaktionen, da CT allerede havde fastlagt i linje 4, at instruks kun var tiltænkt stregspillerne S3 og S5. CT pegede altså på alle tre for at inkludere dem, men det verbale “stregspillere” indikerede, at S6 ikke var inkluderet.

I linje 10 pegede CT ind på banen. CT benyttede her igen en *environmentally coupled gesture* for at skabe forståelse for, hvor modstanderholdet ville indtage den omtalte konstellation. CT og spillerne var ved banen, og CT kunne derfor benytte banen til præcist at skabe sammenhæng mellem det verbale, sine gestures og de præcise placeringer på banen, som CT refererede til.

CT fortsatte derefter instruks i linje 11 med frasen “så læ:”, men afbrød for at uddybe, hvad han sagde i linje 7. Efter “så læ:” benyttede CT selv-reparatur (Steensig, 2015) ved at korrigere til “eller øh: står herop:-” i linje 11. I dette tilfælde var “står herop” ikke en ordre til, hvad holdet skulle gøre hvis modstanderholdet stillede sig i en 5-1 konstellation, men henviste i stedet til linje 12, hvor S9 var mandsopdækket af en modspiller, som stod oppe ved midterlinjen. I linje 12 kombinerede CT det verbale “står herop” med non-verbalt at pege på, hvor modstanderholdet stod, mens CT gav instruks.

I linje 13 vendte CT tilbage til, hvad han var ved at udtrykke i linje 7, ved at fortsætte ytringen “så la:- vi”. Denne ytring fortsatte i linje 14, hvor CT præciserede, hvad den taktiske instruks indebar ved at sige “>spiller vi brødbæk spille venstre back⁴<”. Her kunne der ses tegn på et brud i forståelsen, da ingen af spillerne, hverken verbalt eller non-verbalt, bekræftede at have forstået CTs taktiske instruks. Linje 14 blev i linje 15 suppleret med “>så starter vi med et russerpres⁵ derfra<.hh”, hvorpå spillerne heller ikke reagerede. Disse to fraser fra CT fuldførte *instructional phase*, da CT nu havde forklaret, *hvordan* den taktiske instruks skulle udføres. Under præciseringen af den taktiske ændring fortsatte CT med at benytte de tilgængelige fysiske omgivelser, hvilket kunne ses i linje 16, hvor CT benyttede en *environmentally coupled gesture*. CT pegede forskellige steder på banen, hvilket var med til at skabe en bedre forståelse for sammenhængen mellem den taktiske instruks og den pågældende udførelse på banen, imens han kiggede på spillerne.

CLOSING PHASE

I linje 17 påbegyndte CT instruksens *closing phase*, med frasen “så bliver ø:h han nø: til a: gå frem”. CT skiftede fra at forklare, hvad spillerne skulle gøre, til hvorfor de skulle gøre det, samt hvilket resultat den pågældende taktiske ændring ville have på spillet.

17.	CT	=så bliver ø:h han nø: til a: gå <u>frem</u> =
18.	CT	=og så ka vi spil: mand mand.hh=
19.	CT	=på vores ø:h
20.	CT	((kigger ind på banen))
21.	(.)	
22.	CT	på på [vores højre back

Dette skift ses tydeligt, da CT benyttede “vi” i linje 15 i slutningen af *instructional phase*, hvilket refererede til deres eget hold, hvor CT benyttede “han” i linje 17, der refererede til modstanderens spiller, og hvordan det andet hold ville reagere på deres taktiske ændring. Denne forklaring på hvordan det andet hold ville reagere på taktikændringen, blev uddybet yderligere af CT i linje 18 og 19, hvor der henholdsvis blev sagt “og så ka vi spil: mand mand.hh” og “på vores ø:h”. I situationen indikerer “ø:h” at spillet på banen et kort øjeblik opfangede CT’s opmærksomhed, hvilket resulterede i, at CT ikke fuldførte sin sætning. CT ønskede i den situation, at holdet kom til at stå i en mand-mod-mand⁶ situation efter udførelsen af taktikændringen. CT ændrede i linje 20 sin blikretning, idet han skiftede fra at kigge på spillerne til at kigge ind på banen. Dette blev efterfulgt af en kort pause i linje 21, hvorefter CT indledte endnu en selv-reparatur i form af at genstarte linje 15 ved at sige “på på vores højre back” i linje 22. Idet CT genstartede og fuldendte sin sætning, fuldendte CT også den taktiske instruks og afsluttede derigennem *closing phase*.

Brud i forståelsen af fremlagt instruks

22.	CT	på på [vores højre back
23.	S3	[er det inde på 18 eller hva
24.	S3	((peger mod banen)) figur 3
25.	(.3)	
26.	S3	jonas
27.	CT	hva sir du ?
28.	S3	inde på 18
29.	CT	↑JA:ER=
30.	S5	=↓°Ja:er°
31.	(0.5)	
32.	S5	og hva så sir du? =

figur 3 - S3 peger mod banen



I linje 23 overlappede S3 på bænken med CT ved at spørge “[er det inde på 18 eller hva”. S3 underbyggede spørgsmålet med en *environmentally coupled gesture*, ved at pege på, hvilket sted på banen “inde på 18” refererede til. I samme situation lagde S3 op til at reparere det brud på forståelsen, som opstod i linje 14, hvor ingen af spillerne reagerede på CT’s taktiske instruks. Dette forsøgte S3 at reparere ved, i linje 23, at spørge ind til de dele af den taktiske instruks, som han ikke var sikker på med “er det inde på 18 eller hva”. S3 overlappede i dette uddybende spørgsmål med CT (linje 22).

Denne form for overlap kan kategoriseres som *transitional onset* (Hutchby & Wooffitt, 2008), hvor S3 antog, at der var mulighed for at overtage taleturen i et *transition relevant place*. Denne antagelse byggede formentligt på at der, foruden CT’s genstart i linje 22, forekom en mikropause, hvilket gav mulighed for at overtage taleturen.

Efter S3 stillede spørgsmålet i linje 23, blev taleturen overdraget til CT, som stod stillet med to muligheder. Den *præfererede* (Steensig, 2015) mulighed ville være at svare på S3’s uddybende spørgsmål, hvor den *dispræfererede* mulighed ville være ikke at svare, da dette ville resultere i et brud i forståelsen mellem spiller og træner i forhold til den givne taktiske instruks. CT svarede dog ikke med det samme, da CT gik i stå midt i sætningen “=på vores ø:h” i linje 19, da CTs opmærksomhed kort blev flyttet ind på kampens forløb. Dette resulterede i pausen på 0.3 sekunder i linje 25. På dette sted har både CT og S3 færdiggjort en taletur, delvist i overlap med hinanden. I stedet for at vente på svar på sit spørgsmål eller gentage det, sagde S3 trænerens navn i den næste taletur (“Jonas”, linje 26). Dermed forsøger S3 at sikre sig CT’s opmærksomhed. Denne direkte opfordring til at fokusere opmærksomheden på S3 resulterede i, at CT responderede i linje 27 med spørgsmålet “hva sir du?”, hvilket indikerede at CT ikke hørte S3s overlappende tale i linje 23, og derfor ikke havde mulighed for at forholde sig til det. S3 påbegyndte herefter selv-reparatur ved at gentage sit spørgsmål i en version, hvor kun det mest relevante blev nævnt, ved at spørge i linje 28 med “ind på 18”, hvorefter CT bekræftede med at sige “JA:ER” i linje 29. S5 benyttede herefter verbal minimalrespons, i linje 30, i form af “↓°ja:er°”, hvorigennem han anerkender, at han har opnået forståelse. CT’s bekræftelse indikerede, at de havde repareret bruddet i forståelsen og dermed opnået en fælles forståelse for den taktiske instruks, men efter en pause på 0.5 sekunder i linje 31 indikerede S5 dog et yderligere brud i forståelsen, da han stillede et uddybende spørgsmål i linje 32 “og hva så sir du?=”.

Uddybning af instruks

I linje 33 påbegyndte CT en uddybende instruks til taktikændringen, efter S5 viste, at han manglede viden for at kunne forstå instruks, hvilket ses i linje 32. Da denne instruks var en opfølgning på instruks fra før, har vi ikke udpenslet de tre faser i denne udvidelse af instruks-sekvensen.

33. CT =>så køør du<
 34. CT >der køør du russerpressen fra<
 35. (1.)
 36. S5 <jaer?>
 37. CT ((kigger på hvad der sker på banen))
 38. (3.)
 39. S5 og så sir du så kommer 17nern frem?
 40. (.3)
 41. CT ↑så ↑ska: backen trække 17nern frem
 42. CT ((gestikulere taktikken med armen)) **figur 4**
 43. (1.)
 44. S5 jaer
 45. (.7)

figur 4 - CT gestikulerer taktikken med armen



Den uddybende instruks begyndte i linje 33 med, at CT sagde “>så køør du<”, hvorefter han indledte selvreparatur i linje 34 i form af at genstarte med at sige “>der køør du russerpressen fra<”.

Der fulgte herefter en pause på 1 sekund i linje 35, da både S5 og CT blev opfanget af spillet på banen. Denne form for multiactivity kategoriseres som *consecutive multitasking*, da S5's og CT's opmærksomhed gik fra deres ikke færdiggjorte interaktion, til spillet på banen. Efter situationen på banen blev afviklet, vendte CT og S5 tilbage til interaktionen ved at S5 sagde “<jaer?>” i linje 36. Den verbale minimalrespons indikerede, at S5 inviterede til, at CT ville fortsætte sin taletur. Denne forventning kom af, at S5's minimalrespons i linje 36 blev sagt spørgende, hvilket kunne ses ved, at det blev trukket ud “<” samtidigt med, at der skete en stigning i toneleje “?”. CT holdt dog sit fokus på banen, hvilket kan ses i linje 37-38 hvor der er ophold i talen. S5 indikerede derefter i linje 39, at pausen resulterede i et brud i forståelsen, ved at spørge “og så sir du så kommer 17nern frem?”. Spørgsmålet i linje 39 blev opbygget ud fra en antagelse om at det som ”17nern” refererer til kunne identificeres ud fra konteksten, da CT ikke tidligere havde nævnt at modstanderens spiller med nummer 17 på ryggen. Det viste sig også at være muligt for S5 og CT at opnå fælles forståelse, da CT efter en pause på 0.3 sekunder i linje 40 bekræftede S5's spørgsmål ved at sige “så ska: backen trække 17nern frem” i linje 41. CT indikerede, at han havde opnået forståelse med S5 ved at gentage sit spørgsmål i form af en konstatering, samtidigt med at han gestikulerede taktikken med armen i linje 43.

S5 viste også, at han havde opnået forståelse ved, efter en pause på 1 sekund i linje 43, at komme med verbal minimalrespons i form af “jaer” i linje 44. Brugen af verbal minimalrespons indikerede, at S5 forventede, at CT ville tage den næste taletur og fortsætte uddybningen. CT tog dog ikke taleturen, og der fulgte herefter en pause på .7 sekunder i linje 45.

Multiactivity i interaktionen

Til at skabe en forståelse for, hvordan træneren fremlagde sin instruks under kampen, har vi inddraget begrebet multiactivity, da dette kan give os forståelse for, hvorfor der kan ske brud i forståelsen. I linje 46 og 47 overlappede CT og S5 i en situation, hvor S5 fortsatte med ud udpege konsekvenserne af en bestemt taktik som træneren fremfører i form af instruktioner. Forud for denne interaktion var der en pause på 1 sekund i linje 43, hvorefter S5 benyttede verbal minimalrespons i linje 44 i form af “jaer”, efterfulgt af endnu en pause på 0.7 sekunder i linje 45.

46.	S5	så kommer 3ern til at stå alene [me:d	
47.	CT		[SI:mo:n
48.	CT	((svinger armene og klapper en enkelt gang))	figur 5
49.	S5	7ern	
50.	S3	°simon holland nu må du sgu°	
51.	(.5)		
52.	CT	KOM ↑HJE:M	

figur 5 - svinger armene og klapper en enkelt gang



De ovenstående to pauser i henholdsvis linje 43 og 45, indikerede *simultaneous multitasking*, da S5 bibeholdt sit blik og fokus på kampens forløb, imens S5 forsøgte at skabe fælles forståelse med CT i linje 44 med “jaer”. S5’s brug af verbal minimalrespons i linje 44, samt den efterfølgende pause indikerede at han forventede CT ville tage den næste taletur, hvilket CT ikke gjorde. S5 valgte derfor efter pausen i linje 45 at stille endnu et uddybende spørgsmål i linje 46 i form af “så kommer 3rn til at stå alene me:d”, da den taktiske fordel af instruksen endnu ikke er klarlagt imellem dem. S5 blev dog afbrudt i form af et overlap, da CT i linje 47 sagde “[SI:mo:n”. Dette overlap kunne umiddelbart tolkes som *recognitional onset* (Hutchby & Wooffitt, 2008), hvor CT forsøgte at fuldføre S5’s sætning, ved at kombinere udtrykkene til “så kommer 3rn til at stå alene me:d SI:mo:n”. Dette var dog ikke tilfældet. CTs udtryk i linje 47 var ikke rettet mod S5, men ud mod banen. Der var derfor tale om multiactivity, da CT både var involveret på bænken, men også i kampens forløb.

CTs ageren i linje 47 var et eksempel på *consecutive multitasking* (Licoppe & Tuncer, 2014, s. 167), da CT blev afbrudt i sin interaktion med S5 af spillet på banen. Her var der tale om *consecutive multitasking* og ikke *simultaneous multitasking*, da CT satte hele interaktionen med S5 på pause for at koncentrere sig om spillet på banen. Dette ses i linje 47, hvor CT koncentrerede sig om at kommentere og dirigere på spillet på banen frem for at have fokus på den taktiske samtale, han havde med S5. Som det ses i linje 48, beholdt CT sit fokus på banen, hvor han svingede med armene og klappede af, hvad der var sket på banen. Dette gav S5 mulighed for at fuldføre sit spørgsmål, hvor han sagde “7ern” i linje 49, som refererer tilbage til linje 46. CT var dog ikke opmærksom på dette og næste taletur blev taget af S3, som også havde sit fokus på, hvad der lige var sket på banen, da S3

lavt sagde “°simon holland nu må du sgu°” i linje 50. Dette blev efterfulgt af endnu en pause på .5 sekunder i linje 51, hvorefter CT råbte “KOM HJEM” ud på banen i linje 52.

I denne situation ses det altså, at CT havde sit primære fokus på banen, hvor S5 forsøgte at skabe kontakt.. CT bibeholdt dog sit fokus på banen, og selv efter S5 færdiggjorde sin anmodning, beholdte CT sit fokus på banen. Vi måtte derfor formode, at der stadigvæk var en form for brud i forståelsen omkring den taktiske instruks hos S5, da han ikke fik besvaret sit spørgsmål, fx at han ikke fik en afklaring på, om hans forståelse af fordelene ved trænerens instruks, var den samme som trænerens. Samtidigt viste denne del af sekvensen dog også, at S3 var kommet til samme forståelse som CT, da han også havde sit fokus på banen, som det ses i linje 50.

Multiactivity er dermed et fænomen som kan hindre etableringen af fælles forståelse, da CTs opmærksomhed er delt mellem bænken og kampens forløb under interaktionen med spillerne.

Diskussion

På baggrund af analysen vil følgende tre punkter diskuteres: struktureringen af taktiske instrukser, brud i forståelsen ved multiactivity samt klasserumsundervisning versus håndboldkamp.

Struktureringen af taktiske instrukser

Ud fra Lindwall et al.'s (2015) tre faser i instrukser ses der i denne sekvens følgende strukturering af CT's taktiske overvejelser:

CT starter med at (1) etablere kontakt og fortælle sine spillere i *opening phase*, *hvad* de skal gøre, hvor (2) *instructional phase* benyttes som CT's præsentation af, *hvordan* holdet skal udføre instruks samt *hvem* der skal udføre instruks. Afslutningsvis bruger CT *closing phase* til at (3) forklare *hvorfor*, omhandlende hvad instruks vil forårsage, hvis denne instruks praktiseres på banen. Når CT fremlægger sin instruks i disse tre faser, deler han taktikken op i flere komponenter, hvor der skabes en bedre forståelse hos spillerne.

I instruksens *opening phase* etablerer CT kontakt, da han bevæger sig hen mod spillerne samt non-verbalt peger på dem. Samtidigt fortæller CT spillerne *hvad* de skal gøre i form af at forklare, hvilken situation den kommende instruks vil være gældende i, hvilket ses ved “hvis de dækker 5-1” i linje 7, hvor CT forklarer spillerne, hvad de skal gøre i denne situation.

I instruksens *instructional phase* har CT primært fokus på at gøre det klart, hvordan samt hvilke spillere, der skal udføre den givne taktik. Det kommer til udtryk i linje 11 til 15. I disse linjer præciserer CT, hvordan instruks udføres, samt hvilke spillere der skal udføre den.

CT har i *closing phase* primært fokus på, *hvorfor* spillerne skal udføre den taktiske instruks. Dette gør CT ved at forklare, hvordan modspillerne vil reagere på holdets taktiske ændring, som ses i linje 17 - 22.

Brud i forståelsen: et resultat af multiactivity

I løbet af sekvensen sker der brud i forståelsen, hvor spillerne selv tager selv kontakt til CT og stiller uddybende spørgsmål, men CT responderer dog ikke altid på deres spørgsmål og invitationer til uddybninger, da CT har sit fokus på både banen frem for bænken.

Der er her tale om multiactivity. CT har i løbet af sekvensen både fokus på banen og bænken, men CT har dog sit primære fokus på banen i denne sekvens. CT gør brug af *consecutive multitasking* ved at sætte aktiviteten på bænken på pause for at fokusere på banen. CT vender dog ikke tilbage til aktiviteten på bænken, hvilket resulterer i, at CT ikke opnår fuldkommen fælles forståelse med S5. Ved undtagelse af det førnævnte bruger CT *simultaneous multitasking* primært gennem hele sekvensen, hvor han fremlægger sin instruks og uddyber denne, imens han har sin blikretning på kampens forløb. Konsekvensen ved, at CT anvender *simultaneous multitasking* kan være, at CT ikke er opmærksom nok på interaktionen med bænken. Dette vil resultere i, at CT ikke formår at skabe den ønskede fælles forståelse med spillerne på bænken. I den fremlagte sekvens er CT opmærksom på denne fare ved konstant at søge minimal respons, enten verbalt eller nonverbalt, for at sikre der ikke sker brud i forståelsen. Derfor afviger CT's strukturering af instruks fra den traditionelle strukturering som Lindwall et al. præsenterer.

I løbet af sekvensen benytter CT ligeledes *environmentally coupled gestures* med to formål. For det første benytter CT det til at inkludere enkelte spillere i sine taktiske instrukser, hvor han kombinerer sin verbale inklusion med non-verbalt at pege på de specifikke spillere, det verbale refererer til. For det andet benytter CT det til at præcisere, hvilke steder på banen han omtaler, ved at nævne en position på banen og samtidigt pege på positionen på banen.

Environmentally coupled gestures giver CT mulighed for at understøtte sine verbale udsagn ved at pege på steder eller spillere, for at forebygge brud i forståelsen.

Klasseundervisning versus håndboldkamp

Ud fra vores undersøgelse kan vi udlede, at CT strukturerer sine taktiske instrukser efter samme opbygning, som Lindwall et al. (2015) præsenterede. De taktiske instrukser under elitehåndboldkampen afviger dog fra de traditionelle klasseundervisningssituationer, ved konstant at have fokus på at opretholde interaktionen samt at skabe fælles forståelse.

CT opsøger spillernes opmærksomhed for at oprette kontakten i *opening phase*, som Lindwall et al. ligeledes argumenterer for. CT's taktiske instruks adskiller sig dog fra de traditionelle instrukser i klasseundervisning i *instructional phase*. Lindwall et al. (2015) argumenterer her for, at instruksens budskab kommer til udtryk og bliver videreformidlet mellem interaktionens aktører i *instructional phase* (Lindwall et al. 2015, s. 144). I denne fase bliver CT's taktiske instruks yderligere uddybet, da han udover at forklare hvad instruks omhandler, ligeledes forklarer, hvordan han ønsker denne taktiske instruks udført, samt hvem der skal udføre den. CT afslutter instruks med, hvorfor denne instruks er vigtig, samt hvad den potentielt vil kunne medføre til kampens forløb. Da CT's fokus både er på den taktiske instruks og den igangværende kamp, er aktørerne konstant nødt til bekræfte hinanden ved brug af minimalrespons, for at opretholde kontakten og skabe fælles forståelse om

taktikken. Dette kan ligeledes være en grund til, at den taktiske instruks *instructional phase* struktureres anderledes, end i den traditionelle klasseundervisningssituation.

CT er grundet multiactivity nødt til at udvide *instructional phase*, efter *closing phase* for at sikre, at der er opnået fælles forståelse for taktikken, da anvendelsen af multiactivity åbner op for potentielle brud i forståelsen. I *closing phase* argumenterer Lindwall et al. for, at instruksen rundes af, og selve udførelsen af den lægges op til eleverne. I en sportslig kontekst kommer dette til udtryk ved, at CT runder instruks af, og lader selve udførelsen af den være op til spillerne. Forskellen på disse to kontekster er, at disse elitehåndboldspillere ikke er elever, der skal lære en taktik, men erfarne spillere, der forstår trænerens taktiske instruks, og som ved, hvordan den skal udføres i kampens forløb på banen. I den analyserede situation gælder der ligeledes det særlige forhold at træneren instruerer nogle spillere på bænken der ikke i situationen kan udføre instruks på banen. S3's opfølgende spørgsmål kan derfor ses som en måde at forsøge at vise at instruktionen er forstået, da han ikke kan demonstrere at han har forstået instruktionen gennem handlinger på banen.

Konklusion

Vi kan udlede at instrukser i en elitehåndbold, på mange måder, er opbygget ligesom instrukser fra andre undervisningssituationer med en *opening phase*, *instructional phase* og *closing phase*. Da der i elitesport ofte forekommer fysisk -og psykisk pressede situationer, hvorunder der kan opstå multiactivity samt brud i forståelsen. Dette kan imødekommes ved en udvidelse af *instructional phase*, for at sikre og opretholde fælles forståelse blandt aktørerne. Denne udvidelse af *instructional phase* er ikke nødvendig i klasseundervisningssituationer, hvor der er tid og overskud til at gennemgå lærerens instruks flere gange. Ydermere tillader de trygge og rolige rammer under en klasseundervisningssituation, at eleverne kan komme med uddybende spørgsmål, til at besvare eventuelle misforståelser i lærerens instruks. Disse omstændigheder er forskellige i forhold til en elitehåndboldkamp, hvor intensiteten er hård og tiden er knap.

Fremtidig forskning

Vi kan udlede at inden for det sportsvidenskabelige felt, kan EMCA bidrage med observationer og analyser af hvordan aktører handler og interagerer i konkrete situationer inden for sporten. Fokuset ved denne EMCA-undersøgelse har dermed ikke været på normative holdninger om hvordan træneren burde handle, men hvordan aktørerne helt konkret skaber mening med hinanden.

Til videre forskning af denne undersøgelse, kan et EMCA-perspektiv oplyse om årsagen til, hvorfor træneren strukturerer sine taktiske instrukser, som han gør, midt under en håndboldkamp. Dette kan undersøges ved at sætte fokus på træneren og spillernes handlinger, før og efter de undersøgte taktiske instrukser.

Referencer

- Brinkmann, S. (2015). Etik i en kvalitativ verden. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder: en grundbog*. København: Hans Reitzels forlag: 429-446
- Goodwin, C. (2007). Environmentally coupled gestures. I S. D. Duncan, Justine Cassell & Elena T. Levy (red.), *Gesture and the Dynamic Dimension of Language: Essays in honor of David McNeill*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company
- Hepburn, A. & Bolden, G. (2013). The Conversation Analytic Approach to Transcription. I J. Sidnell & T. Stivers (red.), *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester: Blackwell Publishing Ltd.
- Hutchby, I., Wooffitt, R. (2008). *Conversation Analysis*. Chichester, U.K. Polity Press
- Jacobsen, M. H. (2014). Etnometodologi og det absurdes sociologi. I M. H. Jacobsen & S. Kristiansen (red.), *Hverdagslivet: sociologier om det upåagtede*. Hans Reitzel forlag.
- Kjærbeck, S. (2017). Den etnometodologiske konversationsanalyse som kulturanalytisk metode. *HERMES - Journal of Language and Communication in Business*, 11(20), 139-163. <https://doi.org/10.7146/hjlc.v11i20.25453>
- Licoppe, C. & Tuncer, S. (2014). Attending to a summons and putting other activities 'on hold': Multiactivity as a recognisable interactional accomplishment. I P. Haddington, T. Keisanen, L. Mondada & M. Nevile (red.), *Multiactivity in Social Interaction: Beyond multitasking*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company
- Lindwall, O., Lymer, G. & Greiffenhagen, C. (2015). The sequential analysis of instruction. I N. Markee (red.), *The Handbook of classroom discourse and interaction*. John Wiley and Sons
- Raudaskoski, P. (2015). Observationsmetode (herunder videoobservation). I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder: en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag: 97-112
- Robinson, Paul E. (2010) *Foundations of sports coaching*. Routledge
- Steensig, J. (2015). Konversationsanalyse. I S. Brinkmann og L. Tanggaard (red.), *Kvalitative Metoder: en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag: 321-348
- Streeck, J., Goodwin, C. & LeBaron, C. (2011). Embodied Interaction in the material world: An introduction. I J. Streeck, C. Goodwin & C. LeBaron (red.), *Embodied Interaction in the material world*. Cambridge: Cambridge University Press.

Transskriptionsnøgle

((ord))	når der er skrevet ord med to parenteser og med grå skrift, er de parasproglige og nonverbale elementer ((han løfter armene)) eller ((host)). Parasproglige og nonverbale elementer vil som udgangspunkt forekomme samtidigt med de sproglige elementer, medmindre andet er markeret.
(ord)	ord der står i parentes bliver anvendt til utydelige ord, og er et gæt på hvad der bliver sagt
()	når der ikke står noget i parentes, angiver det uklar tale, der er undefinerbart.
S ()	når det er undefinerbart, hvilke(n) spiller(e) der taler
<u>ord</u>	når der bliver sat tydeligt tryk på
ORD	når der bliver sagt højere end resten
°ord°	når der bliver sagt lavere end resten
↑ord, ↓ord	når der er stigning eller fald i tonelejet
.hh, hh	når der bliver inhaleret eller exhaleret
o(h)rd	når der forekommer latter i ordet
o:rd	når bogstavet før : bliver lydforlænget
ord?	når der bliver stillet et spørgsmål med en stigende intonation
or-	når ordet bliver forkortet, eller afbrudt
A: ord=	når der ikke er nogen mærkbare pause mellem taleture, når tegnet
B: =ord	sættes mellem to lyde indenfor den samme talers taletur, indikerer det at de lydene flyder sammen
A: ord [ord	når der forekommer overlap
B: [ord	
(.)	bemærkelsesværdig kort pause
(.5), (2.5)	bemærkelsesværdige pause angivet i sekunder
Figur (x)	når der forekommer relevante nonverbale handlinger, bliver handlingen illustreret under selve transskriptionen
<ord>	når ordet bliver sagt langsomt
>ord<	når ordet bliver sagt hurtigt

¹ De enkelte spiller omtales med deres trøjenummer. "S3" vil derfor eksempelvis være den spiller der har trøjenummeret 3.

² Stregspiller er en position, som en spiller kan spille.

³ 5-1-konstellation er en forsvarsformation. I denne formation står der fem forsvarsspillere ligeligt fordelt på målcirklen, hvor den sidste forsvarsspiller er placeret blandt de angribende spillere på banen.

⁴ Brødbæk spiller venstre back - Her henvises til spilleren Brødbæk, som CT vil have til at spille positionen venstre back.

⁵ "Russerpres" er en angrebssituation omhandlende stregspilleren og backen. Ved et russerpres laver stregspilleren en screening på modstanderens backspiller. Denne screening giver plads til, at backen kan løbe ind og afslutte.

⁶ "Mand-mod-mand" er, når to spillere bliver isoleret i en direkte duel mod hinanden.