

«Spill med hjertet jenter!»

Coaching i prestasjonsfremmende miljø.

Av

Hege-Lill Bråten

Avhandling avlagt ved Handelshøjskolen i København (CBS) og
Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet (DPU)
for graden

Master of Knowledge Management
(Master i Kunnskapsledelse)

2015





HiNT

**SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV MASTER-/BACHELOR-
/KANDIDAT- OG PROSJEKTOPPGAVER**

Forfatter: Hege-Lill Bråten

Tittel: «Spill med hjertet jenter!»
Coaching i prestasjonsfremmende miljø.

Studieprogram: Master of Knowledge Management (Master i Kunnskapsledelse)

Kryss av:

Vi/jeg samtykker i at oppgaven gjøres tilgjengelig på høgskolens bibliotek og at den kan publiseres på internett i fulltekst via BIBSYS Brage, HiNTs åpne arkiv

Vår/min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke gjøres tilgjengelig for andre
Kan frigis fra: _____

Dato: 20.8.2015

Hege-Lill Bråten

underskrift

Forord

Denne oppgaven ble til nettopp på grunn av min store interesse for, i første rekke, håndball og deretter coaching. Gjennom mine mange år som håndballutøver, dommer, trener og nå instruktør for Norges Håndballforbund, Region Midt-Norge har jeg et stort engasjement for å fordype meg i temaet coaching knyttet opp til håndball.

Levanger Håndball Klubb ble stiftet da jeg enda var aktiv som håndballspiller, og siden jeg deltok i prosessen både i forarbeidet av klubbopprettelsen og på spillersiden, er det en glede å få muligheten til å se nærmere på denne organisasjonen, og særlig da organisasjonen endelig hadde klart å nå sine langsiktige mål om spill i eliteserien.

Denne oppgaven er den avsluttende delen av «Master i Kunnskapsledelse/ Master of Knowledge Management» ved HINT/CBS/DPU, og utdanningen har vært en katalysator til å starte mange refleksjonsprosesser. Gjennom masterprogrammet ble jeg veldig godt kjent med nye begreper, og fikk ikke minst innsikt i emner som er sentrale innen kunnskapsutvikling og læring. Hele prosessen med utdanningen har vært en meget lærerik periode, og ikke minst arbeide med denne oppgaven har vært som en hard «maraton» for ei som er vant med en «håndballkamp på 60 minutter».

Trenerhverdagen i alle prestasjonsfremmende miljø er preget av usikkerhet og store krav om ønskede prestasjoner, og det har også prosessen med denne oppgaven vært. Jeg har på samme måte som en coach satt krav til meg selv om å oppnå ønskede prestasjoner med denne oppgaven, og nå de krav som forventes. For å bruke håndballspilletts eget språk, har jeg heldigvis hatt flere å spille ball med. Jeg vil derfor benytte anledningen til å takke for et lærerikt og utviklende utdanningsløp. Jeg vil også benytte anledningen til å takke veileder Kjell-Åge Gotvassli for konstruktiv og god veiledning, og jeg vil takke arbeidsgiver for å tilrettelegge slik at jeg kunne bruke kontoret både på seine kvelder, i helger og i ferier. Laila Pålstdatter Fjerdings, ved biblioteket på HINT Levanger, fortjener også takk for god hjelp til å finne litteratur. Ikke minst må jeg takke klubben, coachen, og informantene som gav innholdsrike intervjuer slik at jeg fikk mange gode viklinger på de berørte temaer.

Avslutningsvis må jeg ta med at denne prosessen med å skrive denne oppgaven utfordret meg ytterligere, gjennom at jeg har måttet forholde meg til håndballsporten og trenergjeringen på en systematisk måte, og med en analytisk tilnærming innenfor et avgrenset tema.

Til slutt, må jeg takke Nikoline for korrekturlesing og støtte underveis.

Tusen takk!

Levanger, 27.8.2015

Hege-Lill Bråten

Sammendrag

Min masteroppgave i kunnskapsledelse handler om hvordan coaching kan fremme læring og kunnskapsutvikling i ei prestasjonsgruppe. Problemstillingen er knyttet til et eliteserielag i kvinnehåndball, hvor min undring i første rekke var hvordan lagets trener fremmet læring og formidlet sin kunnskap over til sine utøvere. Jeg vil med denne oppgaven belyse temaet «coaching i prestasjonsfremmende miljø». Problemstillingen for avhandlingen er: Hvordan fremmer coachen læring og kunnskapsutvikling for å påvirke prestasjoner i ei spillegruppe?

Til denne problemstillingen er det knyttet to forskningsspørsmål, hvor det første spørsmålet handler om hvordan coachen fremmer læring og kunnskapsutvikling. Det andre forskningsspørsmålet handler om i hvilken grad påvirker denne coachingen prestasjonsutviklende faktorer i elitelagets spillegruppe.

Data er innhentet ved observasjon av feltet gjennom to håndball-sesonger, gjennom tilstedeværelser på både treninger, møter og kamper. Jeg har også benyttet kvalitative metoder som intervju og samtaler av både utøvere, trenere og andre i støtteapparatet rundt laget. Gjennom mine observasjoner av feltet og intervjuer har jeg fått et godt innblikk i hvordan klubben fungerer, og hvordan læring, kunnskapsformidling og kunnskapsutvikling skjer innen toppidretten. Funnene sier at mye er personavhengig, og mye læring er avhengig av forholdet mellom coach og utøver. Tillit, trygghet og åpenhet er faktorer som er avgjørende, og kan sees på som en grunnmur som må være tilstede for at kunnskapsutvikling og læring skal kunne skje. Forskningen viser også at felles referanserammer, håndballfilosofi og håndballbakgrunn er viktig for at utøverne skal kunne tilegne seg ny lærdom og kunnskap. Prestasjonsfremmende faktorer i denne studien kan sies å være prestasjonskulturen i laget, som blant annet felles mål, verdier, holdninger, kompetanse, handlemåte, og ikke minst normer og verdier. Bygging av prestasjonskultur er tidkrevende, men en viktig jobb hvis en skal lykkes i toppidretten, og ikke minst det å bevare gode kulturer innen laget ble også trukket frem som viktig for at utøverne skulle prestere og nå sine mål.

Andre funn jeg kan vise til, var viktigheten av god kommunikasjon og ulike former for kunnskapsformidling og et godt praksisfellesskap. Samhold og lagbygging, var også viktige faktorer som må være tilstede for at læring skal kunne foregå i ei prestasjonsgruppe.

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|----|
| Forord..... | 3 |
| Sammendrag..... | 5 |
| 1 Innledning..... | 9 |
| 1.2 Problemstilling | 10 |
| 1.3 Mitt empiriske felt LHK..... | 11 |
| 1.4 Oppgavens oppbygging | 12 |
| 2 Teoretiske perspektiver | 13 |
| 2.1 Læring | 15 |
| 2.1.2. Læringsteorier..... | 15 |
| 2.1.3 Former for læring | 16 |
| 2.2 Kunnskap | 21 |
| 2.3 Hva er kunnskap?..... | 21 |
| 2.3.1 Eksplisitt kunnskap | 22 |
| 2.3.2 Taus kunnskap | 22 |
| 2.4 Kunnskapsutvikling..... | 23 |
| 2.4.1 Ulike syn på kunnskapsutvikling..... | 24 |
| 2.4.2 Kunnskapsoverføring | 25 |
| 2.4.3 Kunnskapsutvikling i praksisfellesskapet..... | 27 |
| 2.5 Prestasjonskultur og kunnskapsutvikling..... | 27 |
| 2.5.1 Hva er prestasjonskultur? | 28 |
| 2.5.1.Kunnskapsutvikling gjennom kollektive læringsprosesser | 30 |
| 2.5.2 Prestasjonsgruppe | 30 |
| 2.5.3. Teamets ulike faser..... | 31 |
| 2.5.4 Hvordan utvikle en prestasjonskultur | 32 |
| 2.5.5 Prestasjonskultur i idrettens verden | 32 |
| 2.6 Coaching | 34 |
| 2.6.1 Hva er coaching? | 34 |
| 2.6.2 Hvorfor coaching?..... | 35 |
| 2.6.3 Hvordan coache?..... | 36 |
| 2.6.4 Teamcoaching | 37 |
| 2.6.5 Idrettscoaching | 38 |
| 2.6.6 Åtte viktige ferdigheter | 38 |
| 2.6.7 Konteksterfaring..... | 39 |
| 2.7 Kommunikasjon | 40 |

| | |
|--|----|
| 2.7.1 Håndball og kommunikasjon | 40 |
| 2.8 Samtaler | 42 |
| 2.9 Håndballspilletts egenart | 43 |
| 2.10 Toppidrett, lagspill og idrettscoaching | 44 |
| 2.10.1 Toppidrettens egenart | 44 |
| 2.10.2 Lagspillets egenart | 45 |
| 2.10.3 Idrettscoachingens egenart | 47 |
| 2.11. Oppsummering | 48 |
| 3 Metode | 49 |
| 3.1 Forskningsstrategi | 49 |
| 3.2 Valg av forskningsmetode | 50 |
| 3.3 Feltarbeidet – gjennomføringen av undersøkelsene | 53 |
| 3.3.1 Innsamling av data | 55 |
| 3.3.2 Observasjon av trening, møte og kamp | 57 |
| 3.3.3. Feltarbeids notater | 59 |
| 3.3.4 Analyse av feltarbeidet og data | 60 |
| 3.4 Troverdighet og validitet | 60 |
| 3.5 Kvalitative intervjuer | 61 |
| 3.5.1 Planlegging | 61 |
| 3.5.2 Utvelgelse av informanter | 62 |
| 3.5.3 Gjennomføring av intervju | 63 |
| 3.5.4 Gruppeintervju / gruppediskusjon | 64 |
| 3.6 Mulige feilkilder | 65 |
| 3.7 Oppsummering | 66 |
| 4 Analysedel | 67 |
| 4.1 Innledning | 67 |
| 4.2 Presentasjon av funn ved observasjon av feltet | 67 |
| 4.2.1 Coaching under trening | 67 |
| 4.2.2. Coaching på spillermøter | 70 |
| 4.2.3 Coaching under kamp | 73 |
| 4.3 Presentasjon av funn ved intervju | 77 |
| 5. Analyse og drøfting av funn | 85 |
| 5.1 Praksisfellesskapene | 87 |
| 5.2 Modell-læring | 89 |
| 5.3 Kommunikasjon | 89 |
| 5.4 Oppsummering | 90 |
| 6. Avslutning | 96 |

| | |
|--|-----|
| 7. Refleksjoner over egen læring | 100 |
| 7.1 Nye innfallsvinkler og veien videre | 101 |
| Litteraturliste..... | 102 |
| Figurliste..... | 104 |
| Vedlegg 1 | 105 |
| | 105 |
| Vedlegg 2..... | 106 |
| Vedlegg 3..... | 107 |
| Bakgrunnen for opprettelsen av Levanger Håndballklubb..... | 107 |

1 Innledning

Gjennom årenes løp med studier, trening og jobb, har jeg utviklet en stadig større interesse for ledelse og ledelsesformer. Da jeg gjennom studiet Master i Kunnskapsledelse, nå har fått muligheten til å se på ulike ledelsesformer måtte jeg gripe muligheten da jeg kunne kombinere mine interessefelt innen håndball og ledelse, og da med fokus på *coaching*.

Oppgavens tittel, «Spill med hjertet jenter!», fikk jeg ideen til under mitt feltarbeid, da treneren ropte det til spillerne da de gikk ut på banen i en av kampene jeg fulgte.

Coaching som begrep eller fenomen har blitt ett nytt moteord. Men hva er coaching? Morten Emil Berg sier det så enkelt som at coaching er å hjelpe andre til å lykkes (Berg, 2002). Samfunnet har etter hvert krevd andre ledelsesroller, og det har meldt seg et behov for andre krav til ledelse og organisering. I ledelsessammenheng har begrepet de siste årene fått stor oppmerksomhet, og da kanskje for at det har vært en dreining mot delaktighet mellom ledelsen og de ansatte, og særlig med fokus på veiledning. I denne sammenheng har begrepet *coaching* fått større betydning.

For å si det enkelt, så er coaching et samarbeid mellom to parter, den ene parten ønsker personlig vekst og utvikling for å oppnå ønskede resultater, den andre parten, coachen, kan hjelpe i denne prosessen. Coachen har gode evner som relasjonsbygger, han lytter aktivt, stiller spørsmål og gir tilbakemeldinger.

Min studie tar ikke sikte på å fastslå hva eller hvem som er en suksessfull coach og hvordan han driver kunnskapsformidling. Jeg ser heller ikke på hva en eksakt må gjøre for å oppnå suksess som coach, til det er feltet for komplekst, og ville også bare føre til synsing og føling. Jeg vil heller etterstrebe å formidle hva jeg så og opplevde under mitt feltarbeid, og deretter prøve å trekke noen slutninger om læring og kunnskapsformidling, og prestasjonsfremmende faktorer i ei prestasjonsgruppe.

I mitt arbeide i feltet har jeg prøvd å lete etter mønster som kan bidra til en bedre innsikt i feltet. Jeg ønsker med dette arbeide å belyse hvordan coachen formidler sin kunnskap til utøverne gjennom å se hvordan han coacher. I denne oppgaven som omhandler coaching, har jeg valgt å bruke betegnelser som coach, trener og lagleder litt om hverandre. Dette delvis fordi coach ikke er helt innarbeidet som begrep her i regionen eller i vår dialekt innen håndballsporten. Internasjonalt og på landslagsnivå er betegnelsen coach mere rotfestet både i håndball og i flere andre idretter som betegnelser på trener eller manager. For de som jobber i feltet er begrepet coach og coaching nå mere på tur inn også på regionsnivå og

lokalt innen håndballen, og denne coaching-prosessen er for dem knyttet til ledelse og læring i praksis.

Min studie vil spesielt ha fokus på coachens rolle i prestasjonssammenheng, og hvordan coachen fremmer læring og kunnskapsutvikling. Studiet plasseres i en toppidrettskontekst som er resultatorientert, hvor det til enhver tid forventes av både coach og utøver at de skal «levere varene». Jeg vil se på hva det er med denne type coaching, hvordan den fremmer læring for å påvirke prestasjoner, og ikke minst coachens rolle i ei prestasjonsgruppe. I mitt prosjekt er det langsiktighet på coach-siden i klubben, utøverne har ikke hatt samme langsiktighet, men stammen i klubben rundt kapteinen, representerer langvarig samarbeid. I studiet bruker jeg et kvinnehåndball-lag i eliteserien og deres coach for å få en dypere beskrivelse av coaching i prestasjonskulturer. Min undring rundt dette håndball-laget og deres coach gjennom 12-13 år, bunner i nysgjerrighet rundt hva denne klubben og coachen gjør. I toppidretten ser vi stadig at klubber «sparker» sine trenere når resultatene uteblir, her er det en klubb og trener som har hatt et langt samarbeidsforhold, og jeg undres over hva de gjør, hvordan samarbeidet fungerer, og hvilken rolle coachen har i klubben og hvilken rolle han har i prestasjonsgruppen.

1.2 Problemstilling

Det som har pirret min nysgjerrighet med denne klubben, er ikke minst at klubbens coach har jobbet kontinuerlig i mange år med laget, og er derfor et interessant forskningsobjekt med tanke på kontinuitet og kultur-bygging. Det krystalliserte seg raskt at jeg ville se på coachens måte å formidle kunnskap på, hvordan han fremmer prestasjonsutvikling i spillegruppa, samt hvilke prestasjonsfremmende faktorer som er viktige i ei prestasjonsgruppe.

Med utgangspunkt i coaching i prestasjonssammenheng har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

Hvordan fremmer coachen læring og kunnskapsutvikling for å påvirke prestasjonene i ei spillegruppe?

1.3 Mitt empiriske felt LHK

Levanger Håndballklubb (LHK) er laget jeg har valgt som empirisk felt i min forskning. Levanger Håndballklubb er en forholdsvis ung klubb, og ble stiftet 3.april 1990 som en paraplyklubb for Frol Idrettslag og Sportsklubben Nessegutten for å prestere bedre på høyere nivå i håndball. Levanger Håndballklubb ble dannet som følge av en organisasjonsutvikling innen idretten, og da med spesielt fokus på endring fra breddeidrett til spissing mot toppidrett.

De respektive moderklubbene skulle legge ned sine seniorlag i håndball, men beholde de aldersbestemte. Seniorspillerne skulle samles i den nye organisasjonen LHK. I følge de klassiske teoriene betyr organisasjonsutvikling at vi «bygger om maskinen slik at den fungerer mer effektivt» (Jacobsen og Thorsvik, 2002). Og det kan vel sies at det også var utgangspunktet for LHK, å bli mer effektive, klatre oppover i divisjonssystemet og samle utøverne i en og samme organisasjon i stedet for å konkurrere mot hverandre. Det tok to år fra interimstyret startet å jobbe med å etablere en paraplyklubb, til Levanger Håndballklubb var en realitet. Den nye klubben brukte 15 år på å klatre i divisjonssystemet, og nådde omsider målet om spill i eliteserien fra sesongen 2005.

Min rolle i denne oppstartsprosessen, var som rådgiver for interimstyret som spillernes representant. Jeg hadde spilt for både Frol og Nessegutten, og da klubbene ikke fikk gjennomslag for sammenslåinga, meldte jeg overgang til Skogn I.L. som da var i 1.divisjon. Det at jeg ikke hadde noen «klubbføleslese» for moderklubben min, men ville spille for den klubben som ga meg flest utfordringer og spilte i den høyeste divisjonen talte vel for at jeg ble spurt til råds i prosessen før sammenslåinga. Da den nye klubben ble en realitet, var det med største selvfølgelighet at jeg takket ja til spillekontrakt i den nye organisasjonen LHK, og det har jeg selvsagt ikke angret på, nå da klubben har blitt ett eliteserielag og skrevet seg inn i idrettshistorien i Levanger og Nord-Trøndelag.

For å finne svar på problemstillinga tar jeg for meg to delproblemstillinger. Først ser jeg på:

- 1. Hvordan fremmer coachen læring og kunnskapsutvikling?*
- 2. I hvilken grad påvirker denne coachingen prestasjonsutviklende faktorer i spillegruppa?*

1.4 Oppgavens oppbygging

I dette kapittelet har jeg kort introdusert avhandlingen, tema og bakgrunn for valg av forskningsområde. Videre har jeg kort presentert forskningsområdet og samtidig fått presentert en konkret problemstilling. Empirisk tar jeg for meg disse spørsmålene ved å undersøke de ulike metodene som ble tatt i bruk i prestasjonsgruppa, og videre ser jeg på hvordan ulike medlemmer av gruppa responderte på metodene.

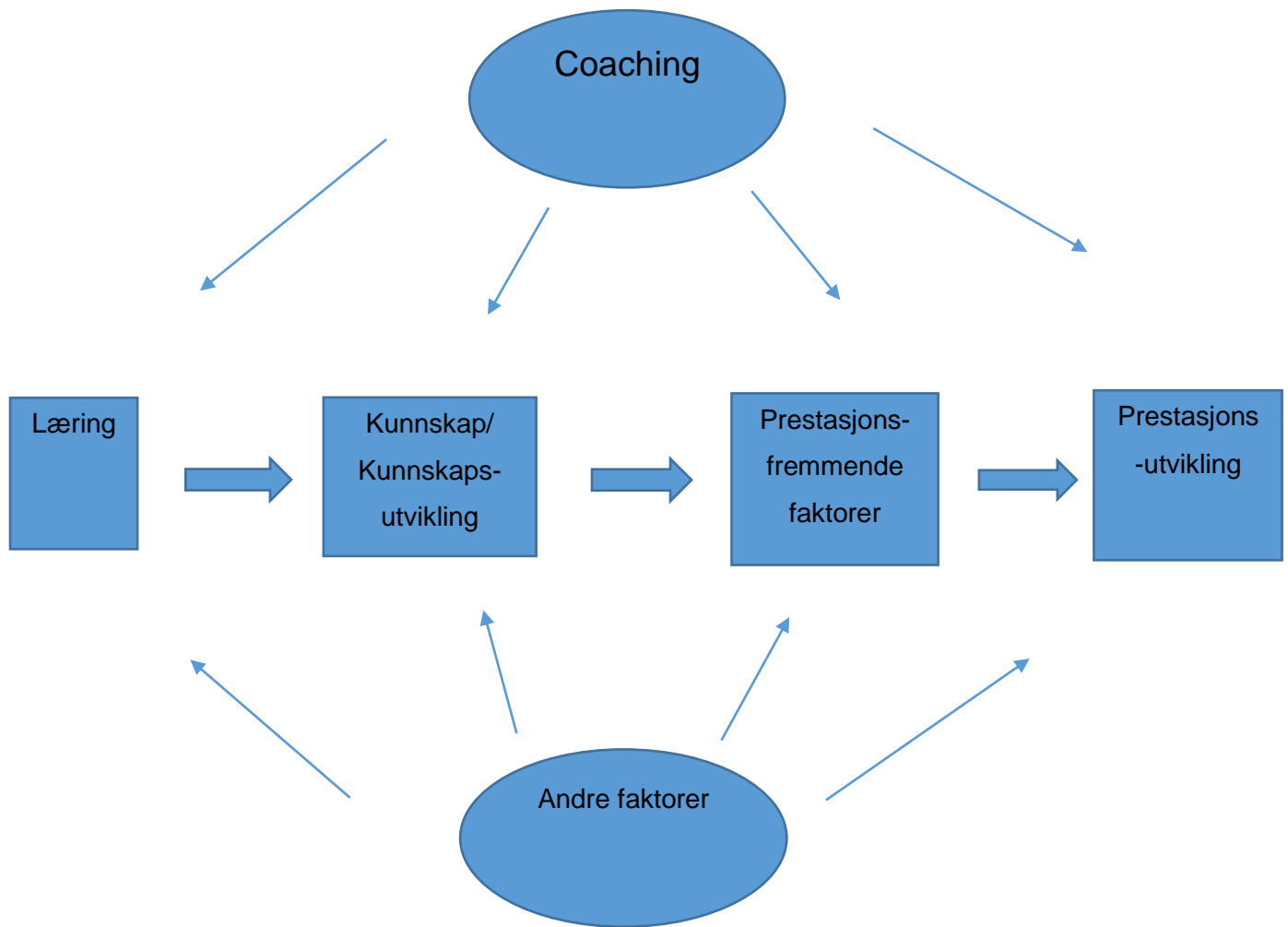
I kapittel 2 tar jeg for meg teoretiske perspektiver som kan bidra til å belyse ulike temaer som jeg har benyttet i drøftinga av den innsamlede empirien. I kapittel 3 ser jeg på vitenskapsteori knyttet til oppgavens metodiske refleksjoner. Jeg redegjør også for de metodiske valgene jeg har gjort i arbeidet med min undersøkelse, samt at gjennomføringa av undersøkelsene blir presentert. Den innsamlede empirien presenteres og drøftes i kapittel 4 opp mot den teorien som er beskrevet i kapittel 2. I kapittel 5 tar jeg for meg analyse og drøfting av funn. Deretter kommer oppgavens avslutning i kapittel 6, samt at jeg gir min refleksjon over egen læring av min forskningen innenfor dette feltet i kapittel 7.

2 Teoretiske perspektiver

I denne delen vil jeg gjøre rede for de teoretiske perspektiver som er med på å danne utgangspunkt for denne forskningsoppgaven. Jeg vil se på *Coaching* og *Coachrollen*, og for å forstå den bedre må jeg også ta utgangspunkt i læring, kunnskapsutvikling, kommunikasjon og prestasjonsutvikling samt håndballspillet egenart. Jeg har her laget en figur etter inspirasjon og idé av Gotvassli, og hans Figur 2.3 *Læring og endring av atferd* (Gotvassli, 2007). Modellen er ment for å forklare sammenhengen mellom læring og kunnskapsutvikling, og den kan brukes til å forklare både læring og utvikling på individnivå samt kollektive læringsprosesser som i denne oppgaven dreier som om et håndball-lag. Denne modellen forklarer også gangen i oppgaven, der jeg i denne teoridelen først velger å se på figurens første boks som er læring, siden går oppgaven over i emnet kunnskap, coaching og kommunikasjon før kapittelet avsluttes med beskrivelser av håndballen og coachingens egenarter.

Figuren tar for seg hvordan læring vil føre til ny kunnskap og kunnskapsutvikling hos utøveren. Utvikling av kunnskap og økt kompetanse vil påvirke de prestasjonsfremmende faktorer. Prestasjonsfremmende faktorer i denne studien kan sies å være prestasjonskulturen i laget. Bjørge Stensbøl (2012) forklarer at kulturen som finnes i toppidretten, kan sees på som summen av de bakenforliggende gode prestasjonene som blir gjenskapt. En prestasjonskultur består blant annet av felles mål, verdier, holdninger, kompetanse, handlemåte, og ikke minst normer og regler (Stensbøl, 2012). Stensbøl sier videre at prestasjonskultur er den kulturen som blir bygget over tid, og som stadig blir utviklet. Økt læring, ny kunnskap og bedre prestasjonskultur vil forhåpentligvis føre til ny atferd, eller som jeg kaller det i min figur, prestasjonsutvikling.

Figuren viser disse fire «boksene» som i en ideell verden får «input» og påvirkning fra coachen.



Figur 1. (Etter modell av: Figur 2.3 *Læring og endring av atferd*. Gotvassli, 2007)

Det er ikke bare coachen som vil påvirke læring, kunnskap, prestasjon og prestasjonsutvikling. Andre faktorer vil også påvirke prestasjonsgruppa, og de andre faktorene kan også hemme eller fremme prestasjonsutvikling. Andre faktorer i denne sammenhengen kan være rammefaktorer slik som økonomi og ledelse, men her i denne oppgaven ønsker jeg å se på coachens rolle og påvirkning, og velger derfor å ikke se nærmere på de andre faktorene som også påvirker de «fire boksene» som er forklart i modellen. Jeg er klar over at det også er andre aspekter ved læring og prestasjonsutvikling som denne modellen ikke fanger opp, og som kan sies å være på utsiden av hovedtemaet for denne oppgaven.

For å forklare modellen velger jeg å begynne med læring, for å gjøre rede for hvordan læring kan gi kunnskapsutvikling som forhåpentligvis vil føre til ønsket prestasjonsfremming og ny adferd.

2.1 Læring

Det finnes mange ulike forklaringer og oppfatninger på hva læring er. Gunn Imsen tar for seg noen «folkelige» oppfatninger om hva læring er, og de forklares på følgende vis (Imsen, 2001. s. 50): «Å lære, det er å lære nye ting, andre ting som du ikke visste tidligere». Andre utsagn som Imsen referer til fra en svensk intervjuundersøkelse, er at læring er å øke sin kunnskap, eller at læring er som å starte med en liten sekk, jo lengre du lever, jo mere vil du fylle på den sekken. Kaufmann og Kaufmann definerer begrepet læring som «tilegnelse av kunnskaper og ferdigheter som er relativt permanente, og som har sitt utgangspunkt i erfaring» (2009, side 186).

2.1.2. Læringsteorier

Det er ulike læringsteorier, og de ulike teoriene har alle som mål å gi løsningen på hvordan en skal få formidlet «pensumet» fra coachen og over til utøvernes hoder (Imsen, 2001). Piagets teori går ut på at eleven (utøveren) sannsynligvis lærer mest når utøveren arbeider aktivt med lærestoffet, og at lærestoffets vanskelighetsgrad er nøye tilpasset utøverens nivå og forståelsesform. De fleste læringsteoriene tar for seg bare en del av læringsfeltet, og en må se på flere ulike teorier om en vil danne seg en mest mulig helhets-forståelse av hvordan læring oppstår. Imsen sier at det ikke finnes bare en læringsteori og læringsprosess, læring består av ulike prosesser, alt ettersom hva slags lærestoff og hvilke aktiviteter læringen innebærer. Læringsteorier alene kan ikke utrette under, men de kan være viktige fordi teoriene kan bidra til å gjøre formidleren bevisst på elevens tenkemåte, og dermed også forstå hvordan de tenker. Her stilles det krav til formidleren om å ha en bevissthet om sin egen forståelse av lærestoffet samtidig som læreren må ha en bevissthet om elevens oppfatning av det samme lærestoffet. Det er ingen selvfølge at elevens oppfatning er den samme som lærerens. Imsen (2001) sier videre at læringsteoriene må fungere som en hjelper for læreren til å se elevens forståelsesprosess mere tydelig og klart. Imsen, som tar utgangspunkt i lærer/elev relasjonen, understreker at læringsteorier alene ikke gir svar på alt. Hun påpeker at det er viktig å se de ulike teoriene om læring samlet, da de vil bidra til å øke bevissthetsnivået hos læreren om læringsprosessene, og mulighetene for å lykkes økes betraktelig.

Imsen (2001) trekker ikke bare frem teorier, men også en kvalifikasjon som hun mener er viktig, og som hun hevder ligger i enhver lærers samvittighet, nemlig omsorgen for elevene. Det å ha omsorg for elevene og gi dem trygghet, er det samme som å respektere dem med verdighet. Hun avslutter med å si at det å kunne sette seg inn i elevenes situasjon er en av

de viktigste forutsetningene en har som kunnskapsformidler for å kunne skape meningsfull læring.

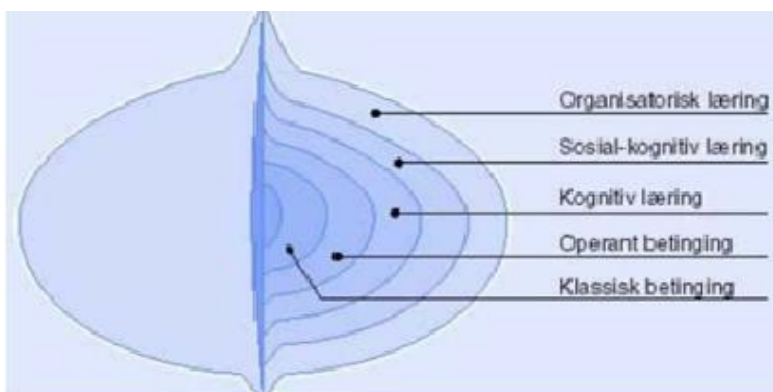
Læring foregår overalt, alle mennesker, både barn og voksne lærer noe i sin daglige virksomhet. Det foregår læring på skolen, på jobb, hjemme og på trening eller ved andre fritidsaktiviteter. Forskjellen på all læring som foregår over alt i samfunnet og den læring som foregår på for eksempel skole eller i ei prestasjonsgruppe, er at denne læringa er planlagt og systematisk. En ser oftere og oftere at dagens trenere/ledere/coacher i toppidretten har pedagogisk utdanning, det å formidle læring på toppidrettsnivå, krever planlagte og systematisk tilrettelagte treningsøkter for å få best mulig utbytte og læring av treningsøkta.

2.1.3 Former for læring

Kaufmann og Kaufmann (2009) referer til læringspsykologien og dens lange tradisjoner for å studere læring i både komplekse og enkle former. Jeg vil her se på de viktigste prinsippene for læring som Kaufmann og Kaufmann tar for seg, og vil bruke deres figur 8.1

«Læringsløken» for å beskrive hvordan en kan se på læring der en går fra de enkleste formene for læring over til de komplekse som en «løkstruktur».

«Læring, kunnskap og kompetanse er begreper som henger sammen, og mange ganger er det vanskelig å skille mellom dem» (Gotvassli, 2007, s. 21). Jeg velger her å se på begrepet læring, og ulike former for læring gjennom figuren «Læringsløken» læring og de «fem lagene i løken» som Kaufmann og Kaufmann har brukt i «Læringsløken». Forfatterne forklarer at for å kunne skille mellom læring og utvikling, ser de på at læring har sitt utgangspunkt i erfaring.



Figur 2. (Figur 8.1 «Læringsløken». Kaufmann og Kaufmann 2009. s 186).

1.lag i «Læringsløken»: Klassisk betinging

Det innerste laget i løken, beskriver forfatterne som klassisk betinging, og er den enkleste formen for læring. Det innerste laget, illustrerer den enkleste formen for læring som er

assosieringspåvirkning. Når assosiasjonen aktiveres vil vi trekke automatiserte slutninger som assosiasjonen er knyttet opp mot. De beskriver det som en form for læring som oftest innebærer læring av emosjonelle reaksjoner. «Enkel assosiasjonslæring kan være et betydningsfullt innslag i etableringen av individets følelsesmessige forhold til arbeidssted, jobb og kolleger (Kaufmann og Kaufmann, 2009. s. 188).

2.lag i «Læringsløken»: Operant læring

Kaufmann og Kaufmann omtaler lag to i sin «Læringsløk» for operant læring, og beskriver det som læring som skjer når en kobler sammen handling og konsekvens. Operant betingning er problemløsningsbasert læring, der atferden blir regulert av positive og negative sanksjoner. Det kan sies å være en aktiv og problemløsende læringsform, og forfatterne poengterer at den har sitt navn nettopp fordi utøveren lærer gjennom å aktivt prøve og feile (operere) slik at det oppstår egenproduserte konsekvenser som igjen forhåpentligvis fører til læring.

3.lag i «Læringsløken»: Kognitive perspektiver og praktisk erfaringslæring

Dette er erfaringslæring, eller læring ved prøving og feiling (Nordhaug, 2006). Læringen skjer både ved utvikling av manuelle ferdigheter og ved refleksjon omkring erfaringene. Læring basert på egen erfaring er læring fra praksis, og innebærer at den som skal læres opp selv får utføre de ulike arbeidsoppgaven. Uttrykket «øvelse gjør mester» sier eksakt hva denne typen læring går ut på, her er det både utvikling av manuelle ferdigheter og refleksjon omkring egen opplevd erfaring. Nordhaug sier videre at det er viktig at læring skjer raskt og pålitelig, og en må også merke seg at det her er opphav til kunnskap som det er vanskelig å formidle. Det er viktig å organisere arbeidet slik at denne kompetansen lett kan overføres til nye medarbeidere. Nordhaug viser til eksemplet om en som har lært å sykle. Når du først kan å sykle er det enkelt å demonstrere den kunnskapen til de andre, men det er ikke like enkelt å forklare presist hva du gjør for å holde balansen. Nordhaug presiserer i denne sammenhengen utfordringen som organisasjonen da har med å ta vare på slike usynlige kompetanseressurser og samtidig organisere arbeidet slik kompetansen kan overføres til nye medarbeidere i organisasjonen.

Nordhaug (2006) tar for seg at læring ville vært kostbart og risikabelt for organisasjonen om all læring skulle vært basert på egen erfaring. Læringsmekanismen erfaringsutveksling mellom kollegaer er viktig, og organisasjonens medarbeidere vil ofte sitte inne med erfaringer som vil være relevante og ikke minst lærerike for andre medarbeidere.

Det er viktig at organisasjonen er utformet slik at det ligger til rette for erfaringsutveksling mellom kollegaer. Dette kan gjøres ved hjelp av arbeid i grupper eller team, som kan sees på

som en formell struktur. Det er også viktig med godt sosialt miljø og arbeidsmiljø som ikke hemmer læring mellom kollegaene, også kalt uformell struktur (Nordhaug, 2006).

Organisasjonens ledelse har ansvaret for å utforme strukturene slik at arbeidet utføres raskt og smidig og samtidig bidrar til læringsutveksling mellom kollegaer.

4.lag i «Læringsløken»: Sosial-kognitiv læring

Det er mange teoretikere, og mange ulike syn på læring. På grunn av oppgavens omfang kan jeg ikke gå inn på alle de ulike synene, men velger å si kort noe om Bandura (Imsen, 2001). Bandura knyttes til sosial-kognitiv læringsteori, hvor han sier at individet er i stand til å huske og gjenkalle tidligere opplevelser. Han sier videre at menneskets ytre atferd blir mindre betydningsfull i selve læringsprosessen, han hevder at læring skjer gjennom observasjon og imitasjon. Det kan sies så enkelt at man lærer ikke bare av sine egne feil, man kan også lære av andre sine feil. Modellering er læring som foregår når mesteren arbeider nært med lærlingen. Læringen skjer ved både observasjon og forklaringer fra mesteren (Nordhaug, 2006). Instruksjonen må inneholde både hva og hvorfor det blir gjort nettopp slik, hvis det skal oppstå læring. Dette skjer også uformelt i mange organisasjoner, da både erfarne og mindre erfarne arbeidere jobber sammen. Nordhaug påpeker at nybegynneren kan raskere opparbeide seg nødvendig kompetanse ved å lære av erfarne kolleger. Ledelsen har her ansvaret for å legge til rette for slik læring.

Bandura mener at det finnes andre læringsformer enn bare stimulus-responslæring. Det skjer mye kopierings-læring mellom de ulike individene i en gruppe, skoleklasse eller i ei prestasjonsgruppe. Bandura mener at det er fire prosesser som ligger til grunn for observasjonslæring.

1. Oppmerksomhet.

Individet må rette sin oppmerksomhet mot nettopp det som virker interessant eller viktig i den situasjonen som han observerer. De observerer og imiterer handlingen etter beste evne.

2. Å huske modell-atferden.

For å kunne la seg påvirke av en modell, må den som vil lære være i stand til å bevare minnet i det som var verdt å imitere. Det vil si at læring gjennom imitasjon forutsetter at de kognitive prosessene i form av hukommelse er på plass. Noen ganger kan det være nødvendig å øve på for eksempel en bestemt bevegelse for ikke å glemme hvordan det skulle gjøres.

3. Å gjennomføre atferd som etterligning.

Den som vil lære, bærer med seg en indre forestilling om det som skal imiteres.

Gjennomføringen, også kalt produksjonsprosessen, innebærer flere delprosesser. Det er her viktig med kognitiv organisering av atferden, slik at en for eksempel har klart for seg den

riktige rekkefølgen. Veiledning og undervisning er viktig i denne fasen når en prøver å etterligne modell-atferden. Det er også viktig å kunne observere sin egen atferd, slik at den kan korrigeres. I toppidretten brukes ofte video til dette formålet (Imsen, 2001).

4. Motivasjons- og forsterkningsprosessen.

Det er slik at ikke alt vi lærer gjennom å observere kommer til uttrykk, og da blir spørsmålet om hva som skal til for at kunnskapen skal omsettes til handling? Bandura sier at det da må foreligge en forsterkning. En måte kan være å oppnå belønning direkte, som en konsekvens av atferden. Eller en kan få forsterkning ved at en ser at andre får belønning for tilsvarende atferd. Belønningen må ikke nødvendigvis komme fra andre, det kan være at individet lykkes med å imitere modellen utfra egen vurdering i forhold til egen standard, selv-motivering.

Embodied og Embedded læring

Embodied forklarer Blackler som kunnskap som blir kroppsliggjort. Kjell-Åge Gotvassli (2005) beskriver det så enkelt som: « – det sitter i fingrene til lefsebakeren.» Det er ferdigheter som også kan beskrives som motoriske. Her kan det også sies at det er internalisering, kunnskap som blir kroppsliggjort gjennom erfaring. Men selv ved hjelp av «Mesterlære», er det ofte at «kunnskapen sitter i fingrene» til mesteren, og det behøver ikke være lett å tilegne seg læring, eller lære bort ferdigheter som er Embodied.

Embedded forklarer Blackler som kunnskap som er lagt ned i rutiner og prosedyrer. I vår bedrift er dette nedskrevne lover, regler og retningslinjer for de ansatte. Her er det kunnskapsdeling, og dette er også kunnskap som er lagt ned i rutiner og prosedyrer. Noen prosedyrer må en lese seg til, andre kan observeres og læres av «Mesteren».

Encultured

Det er kunnskap som er nedfelt i kulturen. Det kan være fellesforståelser, normer og verdier. I følge den sosiokulturelle forståelsesrammen av kunnskaping, foregår kunnskapsutvikling i en kulturell og sosial ramme. Kunnskapen blir forhandlet frem, den er dynamisk og alltid underveis. Det er interaksjonen mellom mennesker som kommer i hovedfokus.

Kaufman (Nordhaug, 2006) hevder at jobbutfordringer dreier seg om i hvilken grad jobben omfatter oppgaver eller situasjoner som setter medarbeiderens kompetanse på prøve. En jobb som er lite utfordrende, er preget av mye gjentakelse av de samme arbeidsoppgaver, lite variasjon og standardisering. Erfaringslæring er viktig læring, og i enkelte bransjer kan en ikke gå etter en mal, eller lese seg til kompetanse og riktig kunnskap. Det som læres blir fellesskapets eie, og det som læres blir tilbake om enkeltpersoner slutter. Samhandling

mellom spillerne, og mellom alle medlemmene i en organisasjon som LHK er også en betydningsfull faktor som bidrar til kompetanse i organisasjonen.

5.lag i «Læringsløken»: Organisasjonslæring

Sentralt i teorien om organisasjonslæring står det å avdekke samt korrigere den kunnskapen en organisasjon innehar, og som også kan virke hemmende på ny læring innen organisasjonen. Organisasjonslæring kan sies å være strategisk læring på organisasjonsnivå, samt tydeliggjøring og reorganisering for å fremme organisasjonens evne til læring.

Enkeltkrets og dobbelkretslæring ble introdusert av Chris Argyris og Donald Schön på 1970-tallet. I korthet går teorien ut på at man skiller mellom to typer læring, (Nordhaug, 2006), enkelkretslæring som innebærer at man forbedrer og videreutvikler det man allerede antar eller har som grunnleggende teori omkring handlingsvalg. Dobbeltkretslæring derimot er at man også stiller spørsmål ved teoriene og verdiene man jobber etter. Argyris sier at enkelkretslæring skjer innenfor de rammer som settes av våre bruksteorier. Og at våre kognitive kart kan forandres, men at våre hoved variabler i bruksteorien ikke blir påvirket. Dobbeltkretslæring er forandring på disse hoved variablene. Argyris hevder videre at enkelkretslæring er langt lettere enn dobbeltkretslæring når det gjelder påvirkning av ny kunnskap. For at ny kunnskap skal påvirke atferden vår må en forandre bruksteoriene.

Argyris og Schön hevdet at vi ofte ikke er klar over hvilke grunnleggende tanker vi styres av, og at enkelkretslæring i sin verste form derfor kan beskrives som et slags selvbedrag. Man tror man jobber etter en teori, mens man i virkeligheten styres av en helt annen.

Krogh, Ichijo og Nonakas teorier om taus og eksplisitt kunnskap er også relevante i denne sammenhengen, (Krog m.fl., 2001). De var opptatt av å ha et bevisst forhold til forskjellen mellom taus kunnskap og eksplisitt kunnskap. Eksplisitt kunnskap er den kunnskapen man har satt ord på. Overføring av taus kunnskap mellom to personer innebærer at man automatisk «tar etter hverandre» uten å verken begrunne eller drøfte handlingsvalg. Overføring av eksplisitt kunnskap er utveksling og systematisering av teoretisk informasjon og innsikt. Den viktigste forutsetningen for effektiv læring i grupper og organisasjoner er ifølge Krogh m.fl. overføring fra taus til eksplisitt og overføring fra eksplisitt til taus kunnskap. Det vil si å sette ord på kunnskap man tidligere ikke har satt ord på, for deretter å formidle kunnskapen videre til personer som bearbeider den og setter den ut i praksis. Det er slik det blir mulig å analysere, vurdere og begrunne den tause kunnskapen, og videre få muligheten til å spre den videre til andre.

2.2 Kunnskap

«Læring, kunnskap og kompetanse er begreper som henger sammen, og mange ganger er det vanskelig å skille mellom dem» (Gotvassli, 2007, s. 21). Kompetanse og kunnskap er ofte begrep som brukes om hverandre, og særlig i idrettssammenheng. Olympiatoppen bruker begrepet *kunnskapsbasert toppidrett*, i en videre betydning om kompetanse, og legger da både kunnskap, holdninger og ferdigheter inn i begrepet. Jeg velger her i denne oppgaven å se på kompetanse og kunnskap som samme begrep, da det i håndballsporten er begrepet *kunnskap* vi oftest bruker i vår dagligtale.

Det er begreper som er flerdimensjonale og sammensatte, og Gotvassli sier videre at disse begrepene kan ha fokus på både individuelle ferdigheter og kompetanse i organisasjonen. De ulike organisasjonene har alle et mål om å prestere best mulig, nå alle oppsatte mål, og samtidig forhåpentligvis prestere bedre enn alle andre. Organisasjonene innehar forskjellige typer ferdigheter eller kapasiteter og kompetanse/kunnskap som de behersker. Gjennom disse ferdighetene skal organisasjonenes ulike individer utføre ulike funksjoner og oppgaver på en best mulig måte, og for å kunne ha en slik atferd må individet inneha kunnskap.

Jeg vil her i denne delen av oppgaven prøve å gjøre rede for hva jeg forstår med begrepet kunnskap, for siden å kunne sette det i sammenheng med coaching og kunnskapsutvikling i ei spillegruppe.

2.3 Hva er kunnskap?

«Kunnskap som er anerkjent og akseptert og brukt slik at det gir mening og resultater, kalles også klokskap» (Gotvassli, 2007. s. 26). Gotvassli hevder videre at det selvfølgelig vil være både subjektivt og kulturelt bestemt hva som er kloke og gode handlinger. Kunnskap er et abstrakt begrep, og en vil ofte ty til synonym som visdom, lærdom og innsikt når en skal prøve å forklare hva kunnskap er. «All læring og all undervisning har et *innhold*, selv om det er ulike oppfatninger om hva kunnskap er for noe» Imsen (2001, s. 56). Hun sier videre at en lærers oppgaver er å velge ut og formidle kunnskap og ferdigheter til fagene til sine elever. Hun mener dette gir forestillinger om at kunnskap er noe som finnes abstrakt, og som skal transporteres over i elevenes hoder. Det er flere kognitive læringsteorier som har mange fellestrekk ved at de er opptatt av hva som skjer på det mentale planet når vi lærer. Det som derimot skiller de ulike læringsteoriene på en rekke punkter, er i synet på hva kunnskap er. Noen teorier hevder kunnskap er noe som overføres til eleven, mens andre ser på kunnskap som noe som konstrueres på nytt når en lærer (kognitivt-konstruktivistisk syn). Det finnes også en retning (sosial konstruktivisme) som skjer på kunnskap som noe som ikke kan

konstrueres av det enkelte individ, men at kunnskap skjer innenfor rammen at et sosialt samspill med deler av kulturen rundt, som for eksempel når språket fungerer som et sosialt redskap.

Det kognitivt-konstruktivistisk synet som for eksempel Piaget (Imsen, 2001) representerer, må hvert individ lage sitt eget mentale bilde av omverden. En kan derfor si at kunnskap på det mentale planet blir noe som varierer fra person til person, og selvsagt farget av den enkeltes måte å tolke verden på. Vi har alle forskjellige forestillingsbilder, og det er ingen selvfølge at to individer sitter igjen med samme versjon av det som ble formidlet. Imsen sier videre at vi må godta at kunnskap ikke alltid er absolutt, kunnskap er ikke en pakke som kan overleveres til en annen elev/medspiller/utøver. Kunnskap er det som «eieren» oppfatter om verden, hun presiserer at også at kunnskap ikke kan gis bort gratis. Den som vil ta del i kunnskapen må selv arbeide seg gjennom sine inntrykk av omverdenen, for så å bygge opp sin egen kunnskap. Slik vil kunnskapen aldri bli ferdig, den må konstrueres og lages på nytt hver gang den skal læres. En kan si at en elev/håndballspiller ikke tar imot kunnskap, men at de konstruerer den. Læreren/coachen kan bare hjelpe de til å konstruere den til sin egen. På denne måten kan kunnskap bare forståes som et resultat av individets arbeid eller tenkning sett i forhold til omverdenen.

2.3.1 Eksplisitt kunnskap

Eksplisitt kunnskap er kunnskap som kan tydeliggjøres ved å ha den nedskrevet, og formulert i setninger. Det kan også være kunnskap som er festet til papir i form av tegninger, figurer, modeller og andre spesifikasjoner. På denne måten kan det være lett å formidle den kunnskapen du innehar til andre i organisasjonen. I en idrettsorganisasjon kan eksplisitt kunnskap være felles mål, visjoner, tanker, ideer og felles planer som er nedtegnet og nedskrevet. Det kan også være felles verdigrunnlag, visjoner og rammebetingelser. I et håndball-lag, hvis en bare ser på det rent sportslige, kan eksplisitt kunnskap være nedskrevne felles mål, planer og verdigrunnlag. Det kan også være prioriterte oppgaver, både lagmessig, gruppevis og individuelt, som for eksempel nedtegnede spill-formasjoner i angrep (riss over overganger og løps-baner for de ulike spillplassene) og nedtegnede forsvarsformasjoner (riss og bevegesbaner).

2.3.2 Taus kunnskap

Taus kunnskap er motpolen til eksplisitt kunnskap, da taus kunnskap er knyttet til våre sanser, erfaringer, ferdigheter, intuisjon og ikke minst teft (Gotvassli, 2007). Dette er kunnskap som kan være vanskelig å formidle videre og lære bort da det er kunnskap som

vanskelig lar seg nedskrive i ord eller via tegninger og modeller. Gotvassli bruker kokkeyrket som eksempel her, selv om du får en nøyaktig nedskrevet oppskrift som du følger til punkt og prikke, behøver ikke resultatet bli som originalen. Kokkens kunnskaper er nedfelt som et personlig håndlag, det er vel noe vi alle har opplevd, da vi vil prøve å kopiere et bakverk eller annen matoppskrift, og vårt resultat ikke blir det samme som mesterens. Alle håndballspillere har vel opplevd dette selv, da vi har sett ulike finter eller skudd som vi vil prøve å lære oss ved å «ape etter» mesteren, men uansett hvor mye trening og veiledning som nedlegges, er det ikke alle forunt å lære seg en ønsket finte eller skudd. Noen innøvde trekk eller samhandlinger mellom to eller tre spillere, er det ikke bare å kopiere for andre lag eller utøvere, da det kan være ferdigheter, intuisjon og teft som ligger bak disse innøvde handlingene (taus kunnskap).

Gotvassli påpeker at ledere ofte synes det er vanskelig å forholde seg til at taus kunnskap kan gi kunnskapsutvikling, og derfor er det ofte å se at de fokuserer på kunnskapen i organisasjonen som primært eksplisitt kunnskap. Nettopp det å erkjenne den faktiske verdien av taus kunnskap og samtidig utvikle ideer om hvordan den tause kunnskapen kan utnyttes, hevder Gotvassli vil være en av de viktigste utfordringene organisasjoner som er avhengig av kunnskapsutvikling står ovenfor.

2.4 Kunnskapsutvikling

Det å arbeide med kunnskapsutvikling, dreier seg ofte om å oppnå og eller forsterke kunnskapen i organisasjonen. Dette igjen er avhengig av hvordan en organiserer eller knytter ulike prosesser til tilegnelsen av kunnskapsutviklingen (Gotvassli, 2007).

Krogh, Ichijo og Nonaka sier i sin bok (Krogh m.fl., 2001), at alle bedrifter ble formanet på 90-tallet om at de burde betrakte kunnskapsutvikling som et mulig konkurransefortrinn. Det ble fokusert på at de burde se kunnskapsarbeiderens behov, samt utvikle et læringsmiljø som er tilfredsstillende.

Krogh, Ichijo og Nonaka sier ved sin definisjon på å *skape kunnskap*, at det er summen av alle de aktiviteter i en organisasjon som er med på å påvirke kunnskapsutvikling på en positiv måte, (Krogh m.fl., 2001). Forfatterne hevder videre at betydningen av kunnskap i organisasjoner egentlig handler om hvilke praktiske grep ledere kan ta i forretningsammenheng.

2.4.1 Ulike syn på kunnskapsutvikling

Det finnes flere teoretiske innfallsvinkler til feltet kunnskapsutvikling i organisasjoner, men Newell m.fl (2002) sier at de alle har rot i strukturperspektivet. Litteraturen kan deles i to, den første delen ser kunnskap i et strukturperspektiv, og Gotvassli (2007) støtter seg på Newell m.fl, (2002), som sier at her har både organisasjonen og organisasjonens medlemmer kunnskap som beholdning, og den kan identifiseres og deles med andre. Her betraktes kunnskap som noe konkret som kan beskrives og kodifiseres. En slik forståelse kan sies å ha slektskap med kognitivismen. Den andre retningen, det prosessuelle perspektivet, ser på kunnskap som noe som må skapes gjennom en prosess og gjennom fellesskap. Den har sitt fokus på at kunnskapsutvikling i første rekke er basert på ulike prosesser i organisasjonen, da særlig med tanke på sosiokulturelle prosesser som skjer i praksis. Synspunktet her er at kunnskap i praksisfeltet både dannes og blir en naturlig del av ulike former og media. Dette kunnskapssynet har en forståelse av at mennesket i organisasjonen er kunnskapsbæreren og kunnskap er personlig.

| Tabell 1 Det strukturelle og prosessuelle perspektiv | |
|--|--|
| Structural perspective | Processual perspective |
| Knowledge is a discrete cognitive entity that people and organizations possess | Knowledge is rooted in practice, action and social relationships |
| Knowledge is objective and static | Knowledge is dynamic – the process of knowing is as important as knowledge |
| Knowledge exists at the individual and collective level | Knowledge exists through the interplay between the individual and the collective level |
| Different types of knowledge dominate in particular types of organization | Organizations will be characterized by different types of knowledge and practices of knowing |
| Knowledge is created via specific social processes | Knowing occurs via social processes |

Figur 3. (Tabell 1.1 The structural and processual perspectives compared. Newell. m.fl. 2002. s. 8)

2.4.2 Kunnskapsoverføring

Kunnskapsoverføring kan skje på ulike måter, og Gotvassli (2007) tar for seg at det eksisterer ikke bare kunnskapsoverføring mellom utøvere i samme idrett, men også kunnskapsoverføring mellom utøvere fra andre idretter og treningsmiljø. Den kunnskapen de kan overføre eller utveksle med hverandre, kan være eksplisitte kunnskaper som, kosthold, hvile, basistrening, spenst, hurtighet, styrke osv. Det kan være at man trener sammen med utøvere eller hele lag fra andre idretter eller at en leier inn trenere fra andre idretter som kan instruere og veilede utøvere fra andre idretter som vil imitere og utvikle sine egne ferdigheter for å selv dra nytte av de i sin egen idrettsgren. Noe av denne kunnskapsoverføringen skjer formelt med overføringer i regi av utøverens lagledere, eller det kan være uformell kunnskapsoverføring mellom enkeltutøvere som på eget initiativ trener sammen med utøvere fra andre idretter. Gotvassli viser til egen forskning på feltet som viser at utøvere ser ut til å

ha nytte av det å trene sammen med andre utøvere. Denne typen læring hevder Gotvassli skjer på en annen måte enn det som blir beskrevet gjennom læring i praksisfelleskapet. Gotvassli beskriver det som den personsentrerte mesterlæreren som får med seg aktørene i læringsnettverket. Det er forholdet mellom den gode etablerte utøveren og den uerfarne læremesteren som blir viktig, mesteren blir her både rollemodell og identifikasjons kilde. Han sier videre at de fleste utøverne er på jakt etter den unike kompetansen, med det mener han at de ønsker å få ta del i de treningsprinsippene og ferdighetene som de beste utøverne og de beste lagene innehar. For å få ta del i dette må de få overføringer og utvikling av kunnskaper av typen «know what/that», som er enklere å få til enn overføringer av kunnskaper av typen «know how».

Know what/that, er konkrete kunnskaper som den enkelte utøver eller laget har. Denne kunnskapen er som oftest eksplisitt, og kan lettere overføres til andre utøvere.

Know how, er en form for kunnskap som stiller utøverens handlinger i fokus. Det er kunnskap som kommer frem i og blir skapt i handlingene. Det kan sies at kunnskapen er innvevd i handlingene, og knyttes til bestemte situasjoner. Kunnskapen ligger i selve gjennomføringen av handlingen. «De to typene kunnskaper *know that* og *know how* står ikke i motsetning til hverandre, men det generative ligger i samspeillet» (Gotvassli, 2007. s. 85).

Gotvassli tar også for seg at overføring mellom de ulike treningsmiljøene skjer best når kompetansen er standardisert og samtidig kan benyttes av mange, noe han kaller *industri-søm*. Den kompetansen alle jakter på, og alle vil kopiere, kan da kalles *skreddersøm*. Den kompetansen er ofte unik, og oftest tilpasset den enkelte utøver eller lag. Det er situerte kunnskaper som er utviklet og tilpasset enkelt utøvere eller lag slik at den er tilpasset de sosialt, materielt og historisk. Det å prøve å etterape og kopiere treningsopplegg og teknikker som er nøye tilpasset noen andre kan således føre til dårligere prestasjoner, da det ofte er en unik type kompetanse som ikke kan kopieres.

Det å oppdage og utforske nye treningstanker og ideer kan for mange være skummelt, motstanden mot forandring sies å være en iboende egenskap hos oss mennesker, og intet unntak når det gjelder nye ideer og tanker innen trening. Gotvassli viser til sine undersøkelser, hvor mange uttrykte det som sjokkartet og kontrastfullt å møte andre treningsmiljøer og utøvere. Men nettopp denne uordenen som Gotvassli kaller den, skaper nysgjerrighet og vil samtidig stimulerer utøverne til nye tanker og ideer innen treningsfaget.

Gotvassli hevder videre at de betingelsene i læringsnettverket som nettopp fremmer kunnskapsutvikling, er god og rikelig informasjon og diskusjoner. Han nevner videre at involverende trenere og utøvere er viktig, og ikke minst at det er trygghet og tillit mellom

utøverne og de ulike treningsmiljøene. Det må også ligge til grunn en frihet til «å gjøre det på sin måte» uten at det presses frem en fasit.

2.4.3 Kunnskapsutvikling i praksisfellesskapet

Wenger (1998) definerer et praksisfellesskap som en uformell gruppe, hvor gruppens medlemmer har et felles engasjement og initiativ. Videre beskriver Wenger praksisfellesskapet som grunnmuren i sosiale læringssystemer, og det er her kompetanse skapes og etter hvert lagres. Et praksisfellesskap kan være en gruppe på arbeidsplassen som deler en felles interesse, eller som involverer seg om felles problemer eller har en lidenskap for et felles tema. Gotvassli (2007) sier at dette kan være uformelle grupper som kommer sammen på tvers av organisasjoner og avdelinger. Motivet for å delta i slike praksisfellesskap er utviklingen av egne ferdigheter og interesser. Wenger (1998) tar også for seg at deltagelse i praksisfellesskapet ikke bare handler om å delta, men at det også handler om å skaffe seg en identitet, og dermed også en sosial posisjon.

Teorien sier at kunnskapsutvikling på arbeidsplassen består av både formelle og uformelle læringstiltak, og det samme kan sies om læringstiltak i ei prestasjonsgruppe som et håndball-lag er. Det forgår både formelle og uformelle læringstiltak også i spillegruppa. Formell læring i ei prestasjonsgruppe kan være organiserte aktiviteter som for eksempel fysiske håndball-økter i hall, teoretiske videoanalyse-økter, teori-økter om spilleopplegg og taktikkmøter. Dette er formell kompetanse, og er dermed knyttet til det som assosieres med teori, kurs og utdanning. Uformell læring har sitt utgangspunkt i konteksten og gjerne i den daglige praksisen på en arbeidsplass. I håndballmiljøet blir da uformell læring, all læring som skjer via kopiering og læring av andre spillere, og ikke formell læring fra trener/coach. Begge disse læringsformene er av avgjørende betydning for læringsmulighetene på arbeidsplassen.

2.5 Prestasjonskultur og kunnskapsutvikling

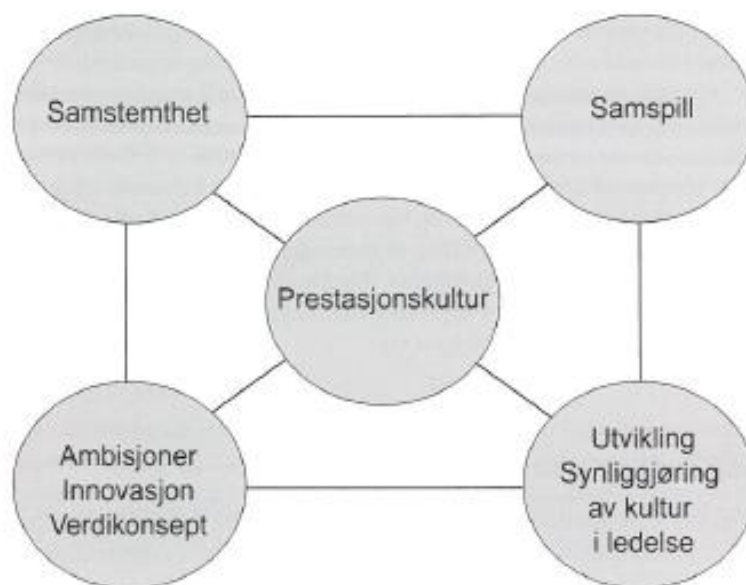
Både innen idrett og andre typer organisasjoner har det de siste årene vært vektlagt teamutvikling og utvikling av prestasjonskultur som en viktig faktor for å bedre resultatene (Gotvassli, 2007). I nesten alle organisasjoner er de opptatte av mål og resultater, vi er alle i stadig konkurranse, om det så er fotball, svømming eller vi konkurrerer om kunder, oppdrag eller midler. De siste årene har det vært stor interesse for utvikling av team og utvikling av prestasjonskulturer. Gotvassli viser til at mange forfattere (for eksempel Schein, 1983) innen

«ledelse og organisasjon» har lagt stor vekt på organisasjonskultur, da de ser på den som den viktigste kilden til motivasjon, koordinering og kontroll i moderne organisasjoner.

2.5.1 Hva er prestasjonskultur?

Andersen og Sæter (2002) forklarer i sin forskningsrapport prestasjon og prestasjonskultur med at prestasjon skjer i et fellesskap. Prestasjon er ikke bare knyttet opp mot individuelle evner, og de hevder videre at det er kollektivets evne som er avgjørende for om teamet klarer å få ut den individuelle kunnskapen, videreutvikle kompetansen og samtidig fokusere på verdiskapning og felles normer. Prestasjonskultur er et begrep som forklares som en kultur som ikke bare gjør koordineringen og styringen i organisasjonen lettere, men som også virker motiverende på alle medarbeiderne. En prestasjonskultur er en sterk felleskultur som gir aktivitetene en retning og får medarbeiderne til å yte litt ekstra, kulturen er også orientert mot innovasjon og utvikling av kulturen.

Det er ikke alle forunt å lykkes med å skape en god prestasjonskultur, og det er heller ikke enkelt å bevare den over tid. Nye spillere, nye personer i støtteapparatet, nye styremedlemmer, det er mange faktorer som spiller inn på prestasjonskulturer, og ikke minst det å klare å bevare den hvis en først har fått satt standarden for sin gruppe/lag/organisasjon.



Figur 4. (Figur. En sterk prestasjonskultur. Andersen og Sæter, 2002)

Med denne figuren, som jeg har hentet fra Andersen og Sæter (2002), vil jeg forsøke å få frem hva prestasjonskultur er. Den ene sirkelen eller elementet i figuren står for *samspill*, og det dreier seg her om nærhet, og det å kjenne personene en jobber sammen med i ulike arbeidssituasjoner. Samspill omhandler også et tett nettverk med de andre medlemmene i organisasjonen, og samspillet er preget av åpenhet og toleranse. Samspillet er en svært nødvendig faktor for å mobilisere kunnskap og ikke minst engasjement slik at medlemmene i prestasjonsgruppa utfører oppgavene på en god måte. Neste sirkel/element i figuren står for *samstemthet*, og denne gir de ulike prosessene en retning. Andersen og Sæter (2002) sier at felles oppfatninger om hvilke mål prestasjonsgruppa har satt seg er viktig her. Dette omhandler både felles oppfatninger av mål og visjoner, samt arbeidsmåter. Gotvassli (2007) sier at det også innebærer at hvert enkelt medlem bidrar på en iherdig og konstruktiv måte. Det er også viktig at gruppa har felles effektivitetsorientering og ikke minst at de har kunnskap og kjennskap til sine konkurrenter (Andersen og Sæter, 2002). Den tredje sirkelen tar for seg *ambisjoner, innovasjon og verdikonsept*. Dette gjenspeiler at prestasjonsgruppa må tørre å være innovative, de må sette seg høye mål og ha ambisjoner om å klatre, samt at de må prøve å oppnå verdiskapning. I min forskning ser jeg på verdiskapning som for eksempel utvikling av egne spillere, Sogndal fotballklubb har som et av sine mål å utvikle egne spillere for salg, for slik å tjene penger til klubbkassa. Skal en som organisasjon lykkes må medarbeiderne prestere, de må være kreative og det kreves et personlig engasjement og stor vilje til å lykkes (Andersen og Sæter, 2002). Den fjerde sirkelen tar for *utvikling og synliggjøring av kultur og ledelse*. Her dreier det seg om en aktiv lederorientering som i følge Andersen og Sæter må konkretisere, understøtte, symbolisere samt videreutvikle de grunnholdninger og verdier som er satt på alle nivå i organisasjonen. De hevder videre at det er særdeles tydelig at toppledelsen er opptatt av forholdene mellom de prosesser, strukturer og kulturer og den aktive ledelsen, som er nødvendig for å utvikle de nevnte elementene. Lederne i slike kompetanseorganisasjoner har ansvaret for å skape kultur, de må sette standarden for hvilke holdninger, normer og verdier de vil skal være med å prege organisasjon.

Alle de fire sirklene/elementene som jeg nå har presantert, har ledetråder til hverandre, og alle har ledetråder som går gjennom figurens sentrum som er *prestasjonskultur*. En fellesskapskultur er som Gotvassli sier preget av godt samspill og god samstemthet. Samstemtheten og samspillet må ikke bli for sterk, da det kan hindre at organisasjonen klarer å håndtere raske omstillinger og innovasjoner. Dette kan bli et hinder for nyteknisk og vidre eksistens, skal en overleve må en ha ambisjoner om å være nyskapende og innovativ for å henge med i toppen blant konkurrentene.

2.5.1. Kunnskapsutvikling gjennom kollektive læringsprosesser

«Å fremme kollektive læringsprosesser betyr også ofte å få fram skjulte sider ved praksisfellesskapet» (Gotvassli, 2007. s. 139). Han forklarer videre at når vi mennesker møtes, snakker sammen og arbeider sammen, så gjøres dette både bevisst og ubevisst. Vi inngår i samtaler som omhandler både egne meninger, våre holdninger, eventuelle løsninger og mål på et bevisst plan. Dette er med på å gjøre gruppen bevisst på egen praksis, samt at de kommuniserer frem en felles ubevissthet. Dette er med på å danne et gruppeklime, en ubevisst måte å forstå og handle på trer frem. Begge disse sidene av gruppelivet er med på å få frem forståelsen av det som skjer i et praksisfelt. Gotvassli viser til Johari-vinduet for å beskrive forholdet mellom ubevissthet og bevissthet i de ulike relasjonene mellom individer. Det er to forhold som blir beskrevet og synliggjort gjennom modellen: «Det jeg er bevisst på eller kjenner til hos meg selv, og det andre mennesker er bevisst på eller kjenner til om meg» (Gotvassli, 2007. s. 139). Jeg velger her på grunn av oppgavens omfang å ikke gå nærmere inn på Johari-vinduet, men jeg oppsummerer med at hovedpoenget her er at vi gjennom å kommunisere, å reflektere samt dele våre synspunkter og holdninger vil øke det kollektive samarbeide, det vi deler med andre vil bli bevisst både for de andre og for oss selv.

2.5.2 Prestasjonsgruppe

Begrepene gruppe og team brukes om hverandre i vår dagligtale, og i denne oppgaven hvor jeg også trekker inn et håndball-lag, kan både gruppe, team og lag bli brukt om hverandre. På norsk sier vi lag om hele håndball-laget, mens det vil være mindre grupper innad i laget igjen. Begrepet team har kommet inn i idrettspråket i større grad de siste årene. Men for å få et team/gruppe til å fungere må noen viktige faktorer være tilstede (Gotvassli, 2007):

- Få antall deltaker
- Komplementære ferdigheter
- Felles intensjoner
- Felles mål
- Felles holdninger til arbeidet
- Gjensidig ansvarlighet

Gotvassli sier videre at ikke alle grupper i en organisasjon fungerer og operer som et team. Sentrale mål i utviklingen av organisasjoner må være å utvikle arbeidsgrupper til å bli team som yter på høyt nivå. Det er ofte utfyllende ferdigheter, holdninger og innstillinger til arbeidet som skiller team fra andre typer arbeidsgrupper. Team har entusiastiske ledere, de viser vei, og de tar tak og jobber hardt selv sammen med teamet. Det er viktig at teamet har en felles

identitet og felles skjebne, og det blir lagt stor vekt på kvalitet i arbeidet da de har felles forståelse av hvordan jobben skal utføres med grunnleggende felles holdninger, innstillinger og mål. I et team er det også stor vilje til læring og utvikling, da teamet anstrenger seg for å bli bedre.

Gotvassli tar også opp dette med dannelse av perfekte team, han hevder at ingen kan sette sammen perfekte team. Det er potensialet til de ulike teammedlemmene som er med på å utvikle gode team. Gode team er preget av gjensidige felles forpliktelser og forventninger, og teamets leder må i første rekke være en sosial arkitekt, som utvikler og bygger teamet.

2.5.3. Teamets ulike faser

Kaufmann og Kaufmann (2009) beskriver team som en organisert og oppgavefokuset gruppe. I denne gruppen er medlemmene aktivt avhengige av hverandre, samt at de deler felles mål. Hvis en ønsker å oppnå gode prestasjoner i teamet, og at teamet blir en god arena for prestasjonsutvikling, er det en langvarig prosess og et langsiktig arbeid. Når en skal utvikle teamet, skjer det ifølge Gotvassli (2007) i ulike faser. De norske begrepene for de ulike fasene er følgende:

- Etablering og utprøving
- Kamp om kontroll og innflytelse
- Normfasen og modenhet og prestasjoner

Teamet vil bevege seg gjennom disse ulike fasene, og det er viktig å merke seg at de ikke vil kunne gå direkte fra etablering til å oppnå høye prestasjoner. Ikke alle som blir med i et team, er vant til å jobbe sammen og diskutere seg frem til sterke og svake sider. Det kan oppstå en utprøvende stemning, da teammedlemmene kan være skeptiske til hverandre. Lederens oppgave her blir å få frem den gjensidige avhengigheten samt avklare forventninger. I neste fase starter kampen om kontrollen. De vil stille seg spørsmål om hvem som er viktigst og hvem har for mye ressurser. I denne fasen er det viktig med trygghet, for at en samtidig kan tåle sterke åpne diskusjoner. Det er viktig at lederen her viser autoritet samtidig som en må holde fast på målsettingen. Neste fase har fokuset på organisering, oppgavefordeling, rutiner osv. Strukturen må være enkel slik at ikke produktiviteten faller, og viktige problemer og avvik må fanges opp i denne fasen. Steget over i neste fase innebærer at teamet har oppnådd stor modenhet, og at humor, glede og ikke minst innsats preger gruppa. Det vil også i denne fasen være frustrasjoner og problemer som må løses, men det viktigste er at de ser på seg selv som et team som skal jobbe sammen og prestere sammen som et lag, og at de er avhengige av hverandre. For å oppsummere, det er disse faktorene som kjennetegner et godt team.

2.5.4 Hvordan utvikle en prestasjonskultur

På 1980-tallet var det flere teoretikere som fremhevet en helhetlig kultur for å støtte opp om å kanalisere organisasjonenes ulike aktiviteter for de høye mål som skulle nåes. Gotvassli (2007) trekker frem Peters og Waterman (1982) som mente at en sterk kultur ble sett på som en suksessfaktor. Gjennom kulturperspektivet får lederne en mulighet for å se hva som skjer, og ikke minst hvorfor det skjer. I en organisasjon kan det være synlig arbeidsfordeling, faste arbeidsgrupper, skrevne regler og rutiner, og faste møter. Dette kalles de formelle aspektene, og de er godt synlige for alle medlemmene. De uformelle aspektene er som regel de skjulte aspektene, det kan være uformelle sosiale kontakter og følelser de har for hverandre. Disse aspektene kan være vanskelige å avdekke, men de er i høyeste grad viktige og avgjørende for medlemmene, organisasjonen og ikke minst dens grunnlag, da de kan være avgjørende for atferden til medlemmene. Kulturbegrepet innebærer også tonen mellom de ansatte, hvordan de behandler hverandre og ikke minst hvordan utenforstående kunder blir behandlet. Kultur er også hvordan problemer blir tatt opp løst, og hvordan synet på leder/ledelsen/eiere er. Kulturens grunnlag i en organisasjon kan også være, arkitektur, bygninger, kleskoder, uniform/klesdrakt og ulike historier som fortelles fra tidligere epoker i organisasjonen. Forskning viser at organisasjonskulturen er en viktig faktor for å oppnå ønskede prestasjoner (Jacobsen og Thorsvik, 2002). Organisasjonskulturen kan også fungere som et styringsredskap, samt at den er med på å utvikle felleskap samt identitetsbygging. Innehar organisasjonen en kultur hvor de fleste medlemmene oppfatter hva som er kjerneverdier og deretter arbeider etter de, vil denne organisasjonen lettere nå sine mål. Gotvassli (2007) påpeker videre at i en organisasjon med en sterk kultur, ligger det en tydelig «styringsmekanisme». Dette forklarer han med at kultur er noe som må læres, og den enkelte lærer det gjennom sosialiseringprosessen, og som organisasjonsmedlem blir en fort komfortabel med «slik gjør vi det hos oss».

2.5.5 Prestasjonskultur i idrettens verden

Jeg velger her å ta for meg hvordan kulturen i ei prestasjonsgruppe i idrettens verden er, og ser til slutt på typiske trekk ved ledere av prestasjonskulturer. Stensbøl (2012) tar for seg hvordan en i idrettens verden trener systematisk for å forbedre og utvikle egen adferd både blant ledere og utøvere, for å bygge lag med komplementær kompetanse hvor de utfyller hverandre. Han tar også for seg hvordan man må trene på å utvikle endringskompetanse som igjen er med på å utvikle og bygge prestasjonskulturer i idretten.

Kulturperspektivet når det gjelder innen gruppe og team, kan gi oss både ny og spennende kunnskap i hva det er som er med på å fremme prestasjoner i organisasjoner (Gotvassli, 2007). Har du gode prestasjonskulturer leder de deg på sporet og gir retning til å nå de høye målene en har satt seg for å oppnå prestasjonsutvikling. Lederes oppgaver her blir som Gotvassli (2007) kaller dem kulturelle arkitekter, de skal hjelpe til å skape mening. Innen idretten er det ulike medlemmer i en klubb, men toppidrettsutøverne stiller i egen «klasse», og kan ikke nødvendigvis sammenlignes med andre organisasjonsmedlemmer.

Toppidrettsutøverne elsker å bli målt i sine prestasjoner, de har høye ambisjoner og de er ofte svært krevende i forhold til sine ledere og omgivelsene. Mange av toppidrettsutøverne blir ikke styrt av penger, da lønnsnivået ikke er spesielt stort, særlig ikke i norsk håndball som har vært mitt forskningsfelt i denne oppgaven. Daglig blir utøverne fulgt opp på trening, og de trener på å bli bedre hver dag. Innen toppidretten blir utøveren satt i fokus, men de må samtidig ha en positiv respekt for sin trener for å kunne bli coachet og veiledet.

For å oppsummere her kan en si at en velfungerende prestasjonskultur i idretten består av en klart definerbar målsetting, samt at det må være tilstrekkelig med kunnskap om hva som kreves får å nå målene. Det må også være en sterk vilje fra utøverne og støtteapparatet til å ta konsekvensene av de mål de har satt seg.

Også innen idretten er en avhengig av tydelige ledere for at en skal klare å skape en prestasjonskultur. Det må være en tydelighet tilstede i lederskapet, og det innebærer at lederen jobber aktivt med målene. Det er nødvendig at målene som settes blir definert, analysert og ikke minst fulgt opp, det er da viktig med tydelige målbare mål, og en må ikke være redd for å kommunisere målene. Ledere av prestasjonskulturer har ikke for vane å sette seg selv i sentrum, de setter utøveren i sentrum. En annen viktig beskrivelse av disse lederne er også at de ikke bare er tydelige, men at de samtidig er både ydmyke, nysgjerrige og ikke minst villige til å endre seg. De er målrettede, har planer og er bevisste, de holder fokus på det som er viktig for å oppnå målene. Tilslutt må en ikke glemme å nevne at de jobber tett med sine utøvere, og de gir både ris og ros, og anerkjennelse for gode prestasjoner. Nettopp dette behovet for å føle seg betydningsfull er vesentlig både for en medarbeider og for en toppidrettsutøver, men utøveren er som oftest den som får best personlig oppfølging da utøver /coach jobber så tett i en prestasjonskultur. Utøverne blir sett, de får personlig utvikling gjennom de mål de setter seg, evaluering, oppfølging og feedback fra sin trener. Kunsten å bygge, samt lede, en god prestasjonskultur innebærer at en på den ene siden klarer å kombinere den tøffe styringssiden i en organisasjon, (mål, krav, evalueringer, feedback osv) med den myke siden (dyrke gode relasjoner, omtanke, oppmerksomhet, medansvar) i organisasjonen. Stensbøl (2012) sier at kultur ikke er

medfødt, men lært, og ikke minst kan kulturen endre seg over tid. På denne måten kan en se på prestasjonskultur som noe som preges av at man blir utfordret kontinuerlig da man stadig er på jakt etter forbedringer både sportslig og organisatorisk. «En prestasjonskultur krever ledere som er synlige, tydelige og står der når stormkastene kommer – for de kommer. En slik kultur kjennetegnes ved at man blir involvert og lederen din er interessert i deg (Stensbøl, 2012. s.208).

Når en skal bygge kultur er det viktig å merke seg at en må utvikle kulturer som ikke hører hjemme i en prestasjonskultur.

2.6 Coaching

Begrepet coaching blir nå til dags flittig brukt, men også veldig ofte på feil måte, da det er stor forvirring om hva det egentlig betyr. En vid, men vanlig definisjon på coaching er at det er å utvikle en god relasjon for å hjelpe for eksempel et team til suksess (Berg og Ribe, 2013).

«Coaching kan sees på som en samtalemetode som kan brukes i systematisk prestasjonsutviklingsarbeid.» (Moen, F. 2013. s. 113)

Ordet «Coach» er engelsk, og oversettes til norsk som «postvogn». Allerede på 1500-tallet ble ordet tatt i bruk for å beskrive noe som fraktet verdsatte mennesker fra der de er, til dit de ønsker å komme (Gjerde, 2003). Senere ble ordet brukt i idrettsøyemed, og da for å beskrive hvordan coachen «frakter» utøverne fra et lavere nivå til et høyere prestasjonsnivå. I engelsk språklig litteratur blir den som blir coachet referert til som «client»/klient, jeg velger i denne oppgaven og benytte ordet utøver om de som blir coachet i stedet for klient eller coachi (Berg og Ribe, 2013). Coaching blir ofte forklart med at en må slippe løs en persons potensiale for å få maksimalt ut av dennes prestasjon. Det er som å hjelpe ham å lære, i stedet for å lære han opp (Gjerde, 2003).

2.6.1 Hva er coaching?

Coaching blir forklart på utrolig mange ulike måter, og med mange ulike definisjoner. Noen går sågar så langt tilbake som til Sokrates for å komme med interessante definisjoner på hva coaching er (Berg og Ribe 2013. s.11):

«Jeg kan ikke lære deg noe. Det eneste jeg kan gjøre, er å stille spørsmål». Sokrates.

Coaching innebærer å hjelpe utøverne gjennom samtaler til å hjelpe seg selv til å nå sine mål (Berg og Ribe, 2013). Berg sier videre at coaching er en læremetode der utøveren skal utvikle sitt talent med hjelp fra coachen. De vanligste virkemidler som brukes er først og fremst å stille spørsmål, det å oppfordre til handling og ikke minst gi tilbakemeldinger. Berg og Ribe sier at ansvaret for å lykkes ikke kan overlates til coachen, utøveren må selv ta ansvar for egen utvikling. I selve prosessen vil coachen bruke alle sine kreative evner og all sin energi for å hjelpe utøveren til å komme nærmere målet. Coaching er en læreprosess på utøverens premisser, der utøver og coach inngår et samarbeid, der coachen går inn 100 % for at utøveren skal nå sine mål. I denne prosessen hjelper coachen utøveren til å utvikle sin tenkemåte, væremåte samt læremåte for å komme nærmere realiseringen av utøverens målsetting (Berg og Ribe, 2013). De hevder videre at å utvikle tenkemåte innebærer kognitiv ledelse. Det medfører blant annet å utvikle en «suksessmodell», som er med på å danne grunnlaget for å lykkes og nå sine mål. Berg og Ribe sier at denne suksessmodellen sier noe om hvordan ting henger sammen. Berg og Ribe (2013, s.12) har følgende sitat:

«Den lærer som er virkelig klok, tilbyr deg ikke sin egen kunnskap, men leder deg til skattkisten i ditt eget hode.»

Kahlil Gibran

2.6.2 Hvorfor coaching?

Berg og Ribe sier at endring er et av de mest sentrale begrep i vår tid. Den situasjonen som ledere og medarbeidere i dag befinner seg i med økt press og stress på jobben, inviterer til nye ledelsesformer. Berg og Ribe sier at viktige virkemidler i denne henseende er blant annet flate organisasjoner, større fokus på samarbeid i team, fleksibilitet, selvledelse og *empowerment*. Empowerment vil si å hjelpe medarbeiderne til å ha tro på det arbeidet de gjør samt å ha kompetanse til å løse oppgaver. Tidligere var våre omgivelser relativt forutsigbare, og da var *ledelse* preget av at lederne gav ordrer og kontrollerte resultatet. Ved å bruke coaching kan en stå bedre rustet til de utfordringer en vil stå ovenfor i tiden fremover i et samfunn med rask endringstakt, mye informasjon og høy kompetanse. Berg og Ribe sier videre at bruk av coaching kan være et hjelpemiddel i kampen mot de utfordringer en møter i fremtiden både som enkeltindivid, i grupper og organisasjoner. Coaching kan være med å bidra til at utøveren setter seg mål, foretar prioriteringer, gjennomfører handlinger og dermed når sine mål.

2.6.3 Hvordan coache?

Berg og Ribe viser i sin bok «Coaching» (2013), til Whitmore m.fl. (2007) som sier at utøveren selv må ta ansvar for sin egen utvikling og læring, da de ofte har nok ressurser til å takle sine utfordringer, men at utøveren må ha hjelp til selve prosessen. Utøveren vet som oftest svaret selv, men de trenger støtte og utfordring i prosessen. Det legges da her et stort press på coachen, da han må inneha gode ferdigheter samt kjenne til relevante metoder for hvordan treningen skal gjennomføres (Berg og Ribe, 2013). De sier videre at menneskesynet i coaching ofte bygger på det lærende mennesket. Utøveren blir sett på som aktiv i prosessen, og møter coachen med tre grunnleggende spørsmål:

1. Hvor er jeg?
2. Hva vil jeg?
3. Hvordan skal jeg komme dit?

Berg (2002) sier at det ideelle utgangspunkt for coaching er at utøveren er opptatt av disse spørsmålene, eller kan bli inspirert til å tenke i de baner. Metoden i coaching tar utgangspunkt i utøverens egne erfaringer, strategier og idealer, samt at det lærende mennesket ofte har synspunkter om egen situasjon og strategier for å nå målet.

Berg (2002), hevder at det lærende mennesket ofte vil ha meninger om sin egen situasjon, hvordan den eventuelt burde være, og hvordan utøveren skal komme seg dit. Metoden i coaching tar utgangspunkt i de erfaringer utøveren innehar, og inviterer til aktiv involvering i endringsprosessen for å nå målene.

Berg (2002) deler opp coaching som metode i fem faser:

1. Utvikle tillit
2. Diagnose
3. Målsetting
4. Handling
5. Oppfølging

Coaching kan sies å bygge opp under Argyris og Schöns dobbelkretslæring. Det er læring som fremmer refleksjon og selvkonfrontering. Ved bruken av coaching kan defensive motforestillinger komme frem i lyset og behandles, ikke ved hjelp av enkeltkretslæringens enkle filosofi om å fjerne, men ved bruk av dobbelkretslæring og den refleksjon som ser på

mål og visjoner. Coaching kan dermed sees på som individets forkjemper i overgangen fra enkel til dobbelkretslæring. Coachen har tradisjonelt sett innenfor idrettens verden hatt en styrende rolle. Innen for eksempel tennis har coachen sittet med fasiten, eller vært modell for hvordan utøveren kan nå sine mål.

Susann Gjerde (2003) deler syn med Downey, Whitmore og Whitwort m.fl. i sin bok «Coaching», og hennes tilnærming til emnet avgrensner coaching som utvikling av mennesker på faglig og personlig plan.

2.6.4 Teamcoaching

Som referert til tidligere i oppgaven, sier Morten Emil Berg og Ellen Ribe («Coaching», 2013) at coaching er for å hjelpe andre til å lykkes. Coaching innebærer å hjelpe utøverne gjennom samtaler, slik at de kan hjelpe seg selv til å nå sine mål. Teamcoaching er når coachen skal støtte og utfordre en hel gruppe til å utføre sine oppgaver på en bedre måte samtidig som gruppas enkeltindivid også skal utvikle seg både personlig og faglig (Berg og Ribe, 2013).

«Det å komme sammen er en begynnelse.

Holde sammen en prosess.

Å arbeide sammen er suksess.»

Henry Ford

Fords sitat er hentet fra Berg og Ribe, og det klinger fint når en leser det. Men teamarbeid behøver ikke være enkelt, og det å coache et team byr også på andre utfordringer enn coaching av enkeltindivid. For å lykkes med coaching av team, må coachen være seg bevisst at for å lykkes må det jobbes både med hvert enkelt teammedlem samt teamet som helhet. Enkeltindividet må også få rom for å vokse. Tillit og empati mellom medlemmene er også viktige faktorer for å lykkes. I et team må det være en gi og ta-kultur, der det er naturlig for medlemmene å hjelpe hverandre for at de som team skal lykkes. Coachen må når det gjelder coaching av team, også på samme måte som individuell coaching, benytte en generell metode bestående av grunnleggende spørsmål:

1. Hvor står teamet i dag?
2. Hva vil vi skal karakterisere teamet «i morgen»?
3. Hvordan skal vi komme fra nåsituasjon til ønsket situasjon?
4. Hvilke barrierer står teamet overfor?

2.6.5 Idrettscoaching

Det er først og fremst innen idrett, betegnelsen coach er blitt kjent i nyere tid. Ordet coach i betydningen trener/lagleder ble tatt i bruk fra 1880-årene. Det beskrev en person som trente en gruppe roere for å vinne en regatta. Det var trenere og idrettsutøvere som sammen videreutviklet innholdet i coaching. «Opprinnelig» brukte man behavioristiske teknikker. I sin enkleste og mest direkte form innebar dette bruk av straff og belønning. Dersom utøveren gjorde en god prestasjon, fikk han ros. Gjorde utøveren en dårlig prestasjon, fikk han kjeft. Treneren var eksperten som hadde svarene. Tankegangen hvilte på en ordre- og kontrolltenkning (Berg, 2002). Timothy Gallwey (vinner av nasjonale tennismesterskap i USA og senere tennistrener) var den første som bygde coaching på mer humanistiske prinsipper. Dette er beskrevet i hans klassiker *The Inner Game of Tennis* (1974). Gallwey er opptatt av hvordan vi tenker: «Den største motstanderen er ikke nødvendigvis personen på den andre siden av tennisnettet, men vår egen tenkemåte. Vi er selv vår verste fiende» (Berg, 2002). Han poengterer at vi må identifisere våre mentale barrierer og gjennom det overvinne disse ved å endre tenkemåte. Ifølge Gallwey skal coachen ikke lytte etter innholdet i hva som blir sagt, men etter selve tenkemåten som ligger til grunn for det som sies. Dette kan forklare hva personen fokuserer på og hvordan han definerer kjerneelementene i situasjonen.

2.6.6 Åtte viktige ferdigheter

Berg og Ribe (2013) deler opp coaching som metode i åtte faser, og hevder at det er faser som coachen bør være dyktige i. Fasene kan gå delvis over i hverandre, eller man kan hoppe frem og tilbake, det er altså ikke nødvendig å følge fasene i en fast rekkefølge. Det vil ofte være nødvendig med et ordentlig grunnarbeid med å avklare mål, da det har betydning for utøverens motivasjon, og hvor hurtig en vil se oppnådde resultater.

- 1) Utvikle tillit, åpenhet og trygghet, samt skape en utmerket relasjon til utøveren. Bygge på emosjonell intelligens.
- 2) Stille relevante spørsmål og lytte aktivt. Bruke intuisjon og også lytte etter det som ikke blir sagt.
- 3) Antyde handlingsalternativer. Ikke gi råd. Ha en stor verktøykasse å velge i, som utøveren kan tilpasse til sine muligheter.
- 4) Tillate stillhet, samt at en må gi rom og mulighet for refleksjon.

- 5) Oppfordre til handling og etterspørre resultater. Støtte og utfordre til positive mestringsopplevelser. Forsterke den gode troen på å lykkes.
- 6) Gi konstruktiv tilbakemelding, og la individet lære av egne erfaringer.
- 7) Gi anerkjennelse og bidra til å utvikle selvtillit og ikke minst en god selvfølelse.
- 8) Klargjøre at utøveren er ansvarlig for sin egen utvikling og realisering av egne mål.

Coachen er ansvarlig for metoden, men de er begge, både coach og utøver, ansvarlig for å utvikle en god relasjon til hverandre. Hensikten er at coachen skal inspirere utøveren til prosesser der utøveren vil dra læring av egne handlinger og egen tekning.

2.6.7 Konteksterfaring

Det er av stor betydning for oppgavens troverdighet at forskeren kan redegjøre for sin egen erfaring på forskningsområdet. Leseren må få en mulighet til å bli kjent med hvilke forutsetninger forskeren har for arbeide med oppgaven, og ikke minst at andre fagpersoner innen feltet kan videreutvikle eller etterprøve forskninga.

Jeg har som tidligere nevnt i oppgaven min erfaring som både spiller, trener, dommer, lærer, håndball-lærer og instruktør i Håndballforbundet.

Jeg startet å spille håndball som barn, fra ca. 10 års alder, som tradisjon tro er på mitt hjemsted. Håndballkarrieren varte i omtrent 20 år, med satsing på høyt nivå, og jeg måtte legge opp på grunn av skader. Håndballdommer og håndball-trener, har jeg vært fra jeg var tidlig i tenårene. Jeg har også vært så heldig å hatt min hobby som jobb, da jeg arbeidet som håndball-lærer på Skogn Folkehøgskole i tre år, samt at jeg hadde et vikariat som lærer på Meråker videregående skole, på håndball-linja. Etter det kom en periode på 10-12 år hvor det bare var håndball på hobbynivå, og da jeg sluttet helt med håndballen, kom fort lengselen etter å bidra innen håndballmiljøet igjen. Det var da jeg bestemte meg, i voksen alder, for å ta Instruktørutdanning gjennom Norges Håndball Forbund, og jeg driver nå med både trener og dommerutdanning i Region Midt-Norge.

2.7 Kommunikasjon

En viktig faktor i prosessen med kunnskapsformidling er kommunikasjon. Jeg vil her se på betydningen av kommunikasjon som instrument. Jacobsen og Torsvik (2002) definerer kommunikasjon som en overføring av informasjon, holdninger, ideer og følelser fra en person eller en gruppe til en annen. Kommunikasjon kommer av det latinske ordet *communicare*, som kan oversettes til å gjøre noe felles eller å ha noe felles. Dette er essensen i en prestasjonsgruppe som LHK, og måten spillergruppen og trenerteamet skal fungere på. Gjennom kommunikasjon skal det skapes felles forståelse mellom sender og mottaker. Dette vil si at både den som meddeler noe (sender) og den som mottar bør være aktive i kommunikasjonsprosessen for at en slik felles forståelse skal etableres. I en kommunikasjonsmodell er det fem sentrale element:

- sender
- budskap
- kommunikasjonskanal
- mottaker
- tilbakemelding

Kommunikasjonskanaler er virkemidler en som sender benytter seg av for å nå frem med sitt budskap. Det skilles mellom direkte og indirekte kommunikasjonskanaler. Jeg velger her å se på direkte kommunikasjon som skjer gjennom personlig kontakt mellom mennesker, eller som i denne oppgaven mellom coach og utøver. De muntlige og direkte formene for kommunikasjon er det som danner grunnlaget for toveiskommunikasjon. Kommunikasjon er en grunnleggende aktivitet i alle organisasjoner, og da særlig i samhandlinga mellom coach og utøver. Kommunikasjon kan sies å være «limet» som holder organisasjonen sammen, og gjennom kommunikasjon formidles det informasjon, tanker og følelser.

2.7.1 Håndball og kommunikasjon

Ronglan hevder at håndballspillet i praksis kan betraktes som pågående kommunikasjon (Ronglan, 2000). Det at spillerne er i kontinuerlig bevegelse, relatert til spillet, med- og motspillere og ikke minst ballen bidrar til at de kommuniserer hele tiden, og at håndballspillet først og fremst representerer en kroppslig kommunikasjon. Utøverne prøver hele tiden å «lese spillet» gjennom å tolke ballens, med- og motspilleres bevegelser. Det at en spiller tolker situasjonen korrekt, og foretar en handling, viser at den spilleren innehar den

forståelsen som legges til grunn. Når den spilleren har foretatt sin handling, vil den igjen gi uttrykk for en meddelelse til de andre spillerne som vil representere ny informasjon for de, og som igjen vil kreve ny tolkning og nye handlinger. Spillsituasjonen er i kontinuerlig endring, og sender raskt ut ny kommunikasjon som skal mottas, vurderes og sendes ut igjen til de andre spillerne på banen. I motsetning til i verbal kommunikasjon, er lagspill kjent for at en rekke bidrag skjer på samme tid under spillet. Ved verbal kommunikasjon tar deltakerne stort sett ordet etter tur, mens ved lagspill kan kommunikasjonsforløpet forekomme samtidig, noe som gjør håndballen til en mer kompleks kommunikasjonsarena enn samtalen.

2.7.2. Betydningen av kommunikasjon og relasjonen mellom utøver – trener

Liv Hemmestad sier i sin artikkel (2003), at sentralt i coaching står relasjonen mellom den enkelte utøver og treneren. Hun påpeker videre at coachingens viktigste egenskap er at det foregår en mellommenneskelig samhandling. Med dette som bakteppe blir kommunikasjonen mellom coach og utøver veldig avgjørende for at læring skal skje. Hemmestad sier videre at kognitive ferdigheter, samt emosjonelle- og relasjonsferdigheter er viktige nøkkelord og vesentlige for å oppnå effektiv coaching. Hemmestad belyser videre ulike aspekter ved samspill- og kommunikasjonsprosesser og hvordan disse virker inn på utøverens selvutvikling og selvfølelse. I artikkelen tar også forfatteren opp at viktige mål i kommunikasjonen mellom trener og utøver bør være å utvikle selvtillit og selvrespekt samt respekt for andre. For å oppnå disse målene må det være en forståelse for hva som skjer i kommunikasjon, samt vite hva som øker mulighetene for utvikling av selvrespekt og selvstendighet. Sett i lys av det, blir ikke kommunikasjon bare overføringer av informasjon, men det blir dermed også alltid en relasjon eller samhörighet mellom utøver og trener. I den sammenheng trekker artikkelforfatteren frem at makt, status, avstand/nærhet, kontakt, respekt og tillit er viktige faktorer i denne relasjonen. Kommunikasjonen som foregår mellom utøver og trener både skaper og forandrer sin identitet og roller, så kommunikasjonsferdigheter kan også sees på som relasjonsferdigheter. Hemmestad trekker også frem at det å kunne å lytte samt være tålmodig samtidig som en klarer å etablere en felles referanseramme er viktige prinsipper for å oppnå en god kommunikasjon mellom trener – utøver.

Som jeg har vært innom tidligere i oppgaven (Håndballspillet egenart), er håndballspillet et komplekst lagspill med raske situasjons endringer på banen. Det stilles store krav til utøveren om at han innehar god oversikt over komplekse situasjoner og krav til øyeblikkelig

handling. Hemmestad påpeker at trenerens mål med coaching må være å forbedre utøvernes regulering av handlinger i praksis. For å oppnå læring, er det viktig å skape et godt læringsrom, eller praktikum, som Liv Hemmestad (2003) kaller det. Praktikum skapes ved å ta utgangspunkt i situasjoner som oppstår der og da, eller ved å avtale, og praktikum etableres når en gjenspeiler situasjonen sammen med coachen. Hemmestad påpeker at målet med denne refleksjonen er å skape en årvåkenhet for situasjonen som gjør utøveren i stand til å takle en lignende situasjon ved en senere anledning. I praktikum, sier Hemmestad, at selve refleksjonen er drivkraften. Her må en ha fokus på sammen hengen mellom handlinga, observasjonen og erfaringen. For å lykkes med praktikum, hevder Hemmestad at det kreves gode egenskaper innen coaching og god samhandling med utøveren. Når det gjelder å finne praktikum, kommer de på løpende bånd i håndballspillet og dets ballsituasjoner. Her blir det coachens oppgave å plukke ut de riktige problemsituasjonene, og vite hva en skal se etter og hvilke forklaringer de ulike handlingene krever. Det er coachens oppgave å invitere utøverne til refleksjonsprosessen via å stille spørsmål og følge opp, mens utøverne har som hovedoppgave å reflektere og komme med løsningsforslag.

Hemmestad (2003) sier at det er en stor utfordring å få gjennomslag for coaching, og nettopp denne måten å jobbe på i idrettsmiljøene her i Norge. De fleste idrettsmiljø praktiserer fortsatt mere tradisjonelle undervisningsmetoder og læringssyn, der utøverne er vant til instruksjonsmetoden hvor treneren forteller de hva de skal gjøre og hvordan. Utøvere som ikke er vant til coaching kan bli frustrerte og føle en utydelighet fra treneren fordi de ikke er vant til å reflektere og finne løsninger på problemer selv. Mange kan føle motstand mot coaching, og frustrasjon fordi de ikke får konkrete svar tilbake fra treneren på problemet. Hemmestad sier videre at skal man lykkes med coaching er det lurt å lure inn tenkningen i små doser slik at tilvenningen blir «vennlig» og samtidig sørge for at utøveren skjønner hensikten med metoden coaching.

2.8 Samtaler

Krogh, Ichijo og Nonaka skriver at den mest naturlige og vanlige aktiviteten hos oss menneskene er samtale, og den kommer ofte langt ned på lista når ledere diskuterer kunnskap. Betydningen av samtaler kan ikke understrekes sterkt nok (Krogh m.fl., 2001).

Samtalene som finner sted i organisasjonene, har vanligvis en eller to grunnleggende hensikter:

1. Bekrefte eksistensen av, og innholdet i kunnskapen

Dette er den vanligste i de fleste organisasjoner, det er samtaler som tar sikte på å bekrefte kunnskap, relativt enkelt og rettlinjert. Her fokuseres det på det nåværende og fakta.

Hensikten er først og fremst å bekrefte eksplisitt kunnskap (Krogh m.fl., 2001)

2. Sikte mot å skape ny kunnskap

Når man skal skape kunnskap er det utvekslingen som er hensikten med samtalen, det er ikke nok at man får bekreftet eksisterende kunnskap. I følge Krogh m.fl. finnes det ingen solid kunnskapsbasis som man kan etablere ekspertise på, den må skapes (Krogh m.fl., 2001).

Den tause kunnskapen som hver enkelt medarbeider innehar må deles i en atmosfære som er preget av tillit (Krogh m.fl., 2001) Det må tilrettelegges slik at det i en travel hverdag er muligheter for å veksle erfaringer.

2.9 Håndballspillet egenart

Spillet som fenomen, eller som egenart har ifølge Ronglan i liten grad vært gjort til gjenstand for sosiologisk drøfting (Ronglan, 2000). Han hevder i sin doktoravhandling at lagspillet spesifikke egenart lenge har vært undervurdert i vitenskapens tilnærming til idrettsfenomenet. Ronglan spør seg hvordan håndballspillet vil framtre for en observatør? Spillet ide kan sammenfattes som to lag som konkurrerer mot hverandre, og begge lag prøver å lage mål selv, samt at de skal hindre motstanderen i å lage mål. Selve kampen foregår innenfor rammene av en gitt bane/spillefelt, og med et gitt regelverk. Det laget som etter endt kamptid har laget flest mål har vunnet. Men bakenfor denne observasjonen av hvordan spillet foregår, er det et mangfold av skulte spilleforløp som ikke åpenbarer seg så lett for observatøren. Ronglan hevder at det er nettopp denne kompleksiteten som må reduseres hvis en skal få grep på de ulike dimensjonene ved dette mangfoldet. Ronglan deler håndballspillet inn i *individuelle, strukturelle og relasjonelle aspekter*. De *individuelle* aspektene viser til at lagspillet er avhengig av hva den enkelte spilleren yter på banen. Laget trener for å utvikle spillernes individuelle forutsetninger for at de skal kunne skape ett spill sammen. Laget er avhengig av at flere spillere kan samhandle, og øke både sin individuelle prestasjonsform samt at laget øker sine prestasjoner. «Håndballspillet strukturelle aspekter viser bl.a. til at spillet konstitueres gjennom en definert arena, og gjennom et spesifikt regelverk» (Ronglan, 2000. s.12). Dette er en ytre struktur som spillet kan skapes innenfor, og i tillegg til dette har lagene interne strukturer som øker muligheten for samhandling på banen. De interne strukturene kan være felles strategier eller taktikker for hvordan laget skal

utforme spillet sitt i de ulike fasene i håndballspillet, de kan sees på som felles kjøreregler for spillerne på laget slik at laget har en kollektiv taktikk som er ment som en forståelsesramme. Håndballspillet *relasjonelle* aspekt viser til samhandlingen mellom spillerne på laget. Per definisjon er håndballspill samhandling, det er et *samspill* mellom flere aktører. Disse ulike dimensjonene må sees i sammenheng, og er avhengige av hverandre, da den relasjonelle håndballpraksisen forutsetter en struktur, samt at den forutsetter individuelle bidrag fra enkeltspillere.

2.10 Toppidrett, lagspill og idrettscoaching

Jeg velger her å ta for meg de tre temaenes egenart hver for seg, og presentere teori som belyser hvert enkelt tema, slik at jeg kan se det opp mot problemstillinga senere i oppgaven.

2.10.1 Toppidrettens egenart

Toppidrett, eller også kalt eliteidrett, har som mål å prestere på høyeste nivå i nasjonen eller på høyeste nivå i Europa eller på verdensbasis. Ønske om å prestere på høyt nivå har vel eksistert så lenge vi har konkurrert, men forholdene er mere lagt til rette for å drive toppidrett i dagens samfunn med idrettsstipend og sponsorinntekter. Toppidrettsutøvere har alltid hatt fokus på å vise både for seg selv og for omverdenen hvor dyktige de er i sin spesialitet, men nå i dagens samfunn kan en vel si at toppidrett handler om å måle krefter mot andre nasjoner. For å kunne prestere på høyeste nivå, holder det ikke lengre at utøverne er sine egne trenere, dagens toppidrett har ført til en større mobilisering av eksperter og tiltak for å kunne produsere eliteutøvere. Hemmestad (2013) sier i sin doktoravhandling at de fleste lagene i dag har et apparat av spesialister, eksperter og forskere rundt seg. Dette igjen hevder hun blir et kappløp ikke blant idrettsutøverne men et kappløp mellom ulike toppidrettslags systemer. Dette igjen medfører større fokus på forskning, testing, utdanning av trenere/coacher og andre idrettsspesialister. Idretten er alltid i forandring og det er også i høyeste grad toppidretten. Det er ikke bare selve idrettsgreinen eller utøveren som er i forandring men hele systemet rundt er i konstant utvikling for å henge med motstandernes utvikling for å fremme nye krav og etterstrebe enda bedre prestasjoner.

Dagens idrettsstevner og toppidrettsutøvere måles etter prestasjoner, og prestasjonene sammenlignes for deretter å rangeres (Ronglan, 2000). Håndballkampene resulterer i en vinner og en taper (uavgjorte resultat vil for en av lagene føles som tap/seier), og ved toppseriens eller cupens avslutning deles medaljene ut. Det er et hierarki av resultater, men Ronglan sier videre at hierarkiet er midlertidig. Det kommer alltid nye kamper,

tabellsituasjonen kan forandre seg underveis i sesongen, eller når det er ny sesong, eller nye cuper. Hierarkiet er midlertidig da alle toppidrettslagene får nye muligheter til å forbedre seg fra forrige kamp eller sesongs resultater og prestasjoner.

Ronglan sier videre at toppidrett også handler mye om vilje (2000). En må ha vilje for å vinne, uten viljen mener Ronglan grunnlaget for toppidrett ikke lengre vil være til stedet. I dagens samfunn har media, reklame og sponsorer skapt en prestisje blant toppidrettsutøverne som hjelper på viljen. Det er en profesjonalisering i idretten som bidrar med økt fokus på vitenskap og vitenskapens konsekvenser. Toppidretten har også en status i samfunnet som gjenspeiler hierarki og spenning. Utøvere/lag som har oppnådd suksess, vil også oppleve å få en konstant trussel mot seg, da alle vil øke egen prestasjon og forbedre resultatene slik at de kan true de som er øverst i hierarkiet. Ronglan hevder at kjernen i toppidretten er at det laget gjorde forrige sesong ikke holder i dag, da de hele tiden jakter på noe større.

2.10.2 Lagspilletts egenart

Å leke med ball har fascinert folk i alle aldrer over hele verden langt tilbake i tid (Hollekim og Vingdal, 2000). Vi har sett på TV og film at fattige barn verden over, i mangel på en ordentlig ball av lær, lager seg baller av sammensurrete filler eller bruker det de finner i naturen som kan formes til en tilnærmet sirkulær form som kan kastes eller sparkes. Ballen kan til en viss grad styres, men den kan sies å leve sitt eget liv der den ruller og spretter rundt. Nettopp på grunn av sin til tider uberegnelige opptreden virker ballen veldig tiltrekkende på både voksne og barn (Hollekim og Vingdal, 2000). Jeg har selv problemer med å gå forbi en ball uten å måtte ta den opp, kaste eller trikse med den i hendene mine. Både organisert leik og uorganisert leik med ball utøves over hele kloden, og ballspill blir ofte brukt både i skolesammenheng og som leikaktivitet. Ballspill utfordrer utøverens evne til å kontrollere ballen samt teknikk og taktikk. «Håndball spilles på en relativ liten bane med en ball som mottas med to hender, men kastes med en» (Hollekim og Vingdal, 2000. s, 210). De beskriver videre at spilleren kan løpe tre skritt med ballen i fast grep før den må kastes til en medspiller. Kroppskontakt er tillatt i håndball, og det er også typisk for ballidretten at det lages mange mål. Ballspill er en lagidrett, hvor du da har medspillere og motspillere, og en kan si at spillet foregår i relasjon med andre. Dette igjen setter krav til utøveren om kommunikasjon med først og fremst sine medspillere men også motspillerne. Håndball i praksis kan sees på som en pågående kommunikasjonssekvens. (Ronglan, 2000). Håndballspillet består av kontinuerlige bevegelser som en må se i sammenheng med ballens og de andre spillernes bevegelser og forflytninger på håndballbanen. Her foregår kommunikasjonen verbalt, men også med kroppsspråk, øyekontakt samt bevegelse og aksjoner. Ballen blir kastet mellom

medspillerne, og pasningen kan sies å fungere når mottakeren forstår at nettopp han skal få ballen slik at han kan plassere seg slik at han klarer å ta imot pasningen. Selve pasningen må også ha tilpasset kraft og riktig retning slik at den kommer frem til mottakeren. Hollekim og Vingdal trekker også frem viktigheten av at den som skal få pasningen også må skjønne at den er tiltenkt han, slik at han kan plassere seg mest mulig hensiktsmessig. Ballen er et viktig kommunikasjonsmiddel i håndballspillet. Det at det er få spillere på hvert lag begrenser mulighetene du har til å velge hvem du vil kaste, samt at det begrenser muligheten for kommunikasjon. Dine medspillere kan sies å kommunisere godt når de sender gode og ikke minst hensiktsmessige pasninger til hverandre. Spillet går ikke bare ut på å spille ballen til hverandre, men å samhandle om å sette sperrer for hverandre for å skaffe rom for sine medspillere samt at de ønsker å avlede oppmerksomheten fra motspillerne. God kommunikasjon medspillerne i mellom avhenger av at de forstår hverandre, mens kommunikasjonen mellom spillerne på samme lag helst ikke skal forstås av motstanderne. En fintebevegelse eller spilletekk med sperrer og bevegelsesmønster er eksempler på kommunikasjon innad i laget som en helst vil at motstanderlaget skal misforstå. Taktikk og kommunikasjon er to begrep som ofte henger sammen, og en kan si at mye av fasinasjonen for ballspill nettopp henger sammen med at det finnes så uante mange taktiske muligheter. «Taktikk er planmessig framgangsmåte, et valg av handlingsmønster før og under spillet», (Hollekim og Vingdal, 2000. s. 214). Taktikk har stor betydning i lagspill, og en kan snakke om både individuell taktikk, gruppetaktikk og lagtaktikk. Individuell taktikk forteller noe om den enkelte utøvers evne til å lese spillet og ta fornuftige valg i forhold til plassering, pasning, skudd og forflytning. Gruppetaktikk kan sees på som samhandling mellom to eller flere utøvere som gjør fornuftige valg for å hjelpe hverandre i spillet. I håndball kan det for eksempel være sperrer eller samarbeid i forsvar. Lagtaktikk er taktikk som omhandler hele laget, og er en taktikk som de skal samarbeide om i felleskap, og kan sees på som laget måte å spille på. Det kan for eksempel være at et lag alltid spiller utgruppert forsvar (offensivt forsvar), og da kan det betegnes som dette lagets taktikk. «Taktikk er knyttet til det sosiale og det kognitive funksjonsområdet», (Hollekim og Vingdal, 2000. s. 214). For å kunne forstå og gjennomføre laget taktikk må utøveren ha gode evner når det gjelder samarbeid og kommunikasjon. Samt at utøveren må kunne analysere, vurdere og velge løsninger som er hensiktsmessige. Det å kunne gjennomføre lagets taktikk handler også om motivasjon, selvtillit og selvkontroll, så en kan si at evnen til taktiske vurderinger krever modning og trening, og en ser derfor at denne evnen øker med alder og taktisk erfaring.

Hovedhensikten med håndballspillet er å lage flest mulig mål, og for det forsvarende laget er nettopp det å forhindre mål deres viktigste oppgave. Når en forsvarer eget mål skal en ikke bare hindre mål men også prøve å erobre ballen for å selv komme seg i angrep. Det

angripende laget skal prøve å skaffe rom mens det forsvarende laget skal hindre rom. Konkurransedretten dreier seg i hovedgrunn om å overvinne en motstander, det ene laget skal prøve å vinne, og vil samtidig hindre motspillerne i å yte sitt beste. Håndballspillet skapes og gjenskapes under hele kampen på bakgrunn av alle utøvernes bidrag. De to lagene som er på banen spiller ikke hvert sitt spill, men en må heller se det slik at de begge bidrar til spillet som en helhet. Ingen kamper utarter seg likt, en kan ikke gjenta den forrige kampen mot en ny motstander. «Alle kamper lever sitt eget liv, og begge lagene som er på banen tilpasser seg hverandre» (Ronglan, 2000. s.15). En må se det ene laget spill, samspill og bevegelsesmønster i relasjon til det andre laget. Forsvarsspillet relateres til angrepsspillet, og det helhetlige spillet er en syntese av med- og motspill (Rongland, 2000).

Det er ikke bare symbiosen mellom lagets spillere som er viktig for at laget skal kunne fungere sammen. Individuelle ferdigheter har også betydning for lagspillets egenart. En håndballspiller må inneha individuelle ferdigheter som løpe, hoppe, kaste og forflytte seg. Dersom lagets spillere trener, og ikke bare trener men trener riktig, slik at de blir hurtigere, sterkere og øker spensten, vil det bedre deres yteevne når det gjelder kast, skudd, finter, taklinger og blokkeringer. Individuelle ferdighet må også i noen grad samkjøres for at spillerne i fellesskap skal kunne skape et spill. For å oppnå samhandling må en ha spill-trening, slik at den enkelte utøver blir kjent med de andre på laget, og lærer å kjenne deres spillestil slik at de kan tilpasse seg hverandre og hverandres bevegelsesmønster. Med samhandling og spill-trening utvikles også spillforståelse. Lagets interne struktur oppstår fordi spillerne bekler ulike roller/spillplasser på laget, men de må samtidig utvikle felles strategier og taktikk. Enkeltspilleren og laget står kollektivt sammen om et gjensidig påvirkning- og avhengighets forhold til hverandre (Ronglan, 2000).

2.10.3 Idrettscoachingens egenart

Når en skal være trener eller coach, er en avhengig av å ha noen utøvere å trene, er man en coach i en individuell idrett klarer man seg med en utøver. Skal en være coach til et lag i et lagspill, er en avhengig av å ha en gruppe med flere utøvere. Når en har flere utøvere sammen i en gruppe oppstår en relasjon mellom trener og utøvere, og Liv Hemmestad sier i sin avhandling/Ph.D. (2013) at det samspillet som her oppstår mellom utøvere og coachen utvikler seg til et treningsklima. Det denne gruppa eller laget opplever sammen som for eksempel treninger, treningsamlinger og kamper blir en del av dette klimaet.

Liv Hemmestad (2003) definerer coaching som «noe mer enn tanken». Hun utdyper videre at utøverens beredskap må styrkes som en helhet. Coaching er når utøveren er i en problemsituasjon, og coachen skal utvikle utøverens beredskap til å løse problemet både mentalt, kognitivt og følelsesmessig. I ballspill stilles det store krav til problemløsende strategier, og i håndballspillet oppstår det alltid situasjoner eller problem som må løses. Hemmestad påpeker at det vil være mere presist å definere læringssituasjoner i håndball som problemsituasjoner der det er viktig for coachen å få utøveren bevisst på hva som kjennetegner situasjonen. Kommunikasjonen som skal foregå mellom trener – utøver her, må være av en slik art at utøveren får bedre forståelse og kan sette seg i beredskap for denne og lignende situasjoner senere. For at utøveren her skal kunne utvikle og mestre kunnskapsutvikling må en fremme utøverens ferdigheter og evner både når det gjelder analyser og problemløsninger. Her påpeker Hemmestad at coaching står sentralt som en læringsstrategi. Det blir da like viktig for utøveren å tillære seg kunnskap som å finne løsninger på problemet. Her er det viktig at en får utøveren selv til å ta ansvar for løsninger og samtidig å gjennomføre tiltakene. Hemmestad sier at ved å smyge inn denne læringsstrategien litt om litt, kan utøvere og coach oppta denne tenkningen i en felles referanseramme og gjøre den til sin egen. Hemmestad (2013) refererer til det norske landslaget i håndball og deres coach, Marit Breivik, som hadde sine felles referanserammer om spillets grunnmønster, filosofi, lagånd og tenkning om trygghet og selvstendighet. Breivik satte seg på tribunen under en landskamp mot Frankrike, og ga spillerne selv ansvaret under kampen. Dette var en del i en langsiktig plan hun hadde i forhold til involvering av utøverne og selvstendigjøring.

2.11. Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet brukt aktuelle teorier som jeg mener er viktige for å kunne belyse problemstillingen i denne masteroppgaven. For hver av teoriene har jeg forsøkt å koble de opp mot deres relevans i forhold til kunnskapsutvikling og prestasjonsutviklende faktorer i en toppidrettsklubb og deres daglige virke. Innledningsvis så jeg på ulike former for læring før jeg gikk over til kunnskap og kunnskapsutvikling slik at jeg kan sette det i relasjon til prestasjonskulturer og betydningen av coaching og kommunikasjon i en organisasjon.

De teoriene jeg har valgt vil sammen med empiri og funn jeg har gjort i min forskning av feltet, danne grunnlaget for min analyse.

3 Metode

Metode kan sies å være veien jeg som forsker velger å bruke for å komme frem til målet jeg har satt meg. Som forsker har jeg flere valgmuligheter for å skaffe til veie de data jeg ønsker.

3.1 *Forskningsstrategi*

Da jeg skulle begynne jobben med masteravhandlingen var det først problemfylt for meg å finne tema og organisasjon jeg ville forske i. Det var min veileder som satte meg på ideen om å skrive om denne håndball-klubben nettopp på grunn av min nærhet til feltet. Jeg tente straks på ideen, og fikk selvfølgelig «green card» til klubben og alle treninger osv.

Tematikken sto egentlig ganske klar for seg tidlig i prosessen, min undring gikk i første rekke ut på hvorfor denne coachen hadde fått jobbe i så mange år med denne klubben. Det er en kjent sak at trenere kommer og går i elitelag innen ballidretter. Det måtte være noe med denne treneren som gjorde at han fikk tillit av klubb og utøvere til å inneha samme jobb i over ti år. Gjennom flere forelesninger på studiet innen temaer omkring kunnskap, bet jeg meg spesielt merke til skjult kunnskap, og hvordan bevare kunnskapen i bedriften. Jeg kom etter hvert frem til at jeg ville forske på hvordan coachen formidlet og overførte sin kunnskap over til sine utøvere.

Når en jobber med et forskningsprosjekt, er det flere kriterier som må oppfylles for at det skal fremstå som god forskning. Jacobsen har en forklaring, som sier at forskning er som «en systematisk undersøkelse av et eller flere spørsmål» (Jacobsen, 2005. s. 17). Min forskningsstrategi i denne oppgaven, mine valg, ble tatt på bakgrunn av mine «spørsmål» som jeg ville ha svar på.

I denne oppgaven vil min tilnærming være basert på fortolkninger. Gotvassli (2005) tar for seg hvordan og i hvilken grad det foregår kunnskapsutvikling mellom utøvere og trenere når de tilbringer så mye tid sammen. Mye av kunnskapsutviklingen i spillegruppa foregår med basis i ulike sammenkoplinger mellom taus kunnskap og eksplisitt kunnskap, og sosial samhandling kommer i fokus. Gotvassli (2005) viser til en praksisbasert forståelse av feltet, og da følger en aktørene på deres daglige treningsøkter. Dette kan være intensivt for forskeren, men samtidig vil det være muligheter for forskeren til interaksjon og samtaler med feltet «her og nå».

Metode blir ofte forklart som et redskap, eller en fremgangsmåte for å løse de problemer eller spørsmål en har. Det finnes ulike metoder å bruke når en skal samle data, og som tidligere nevnt utkrystalliserte kvalitativ metode seg raskt i mitt tilfelle. Grunnen til at jeg valgte en

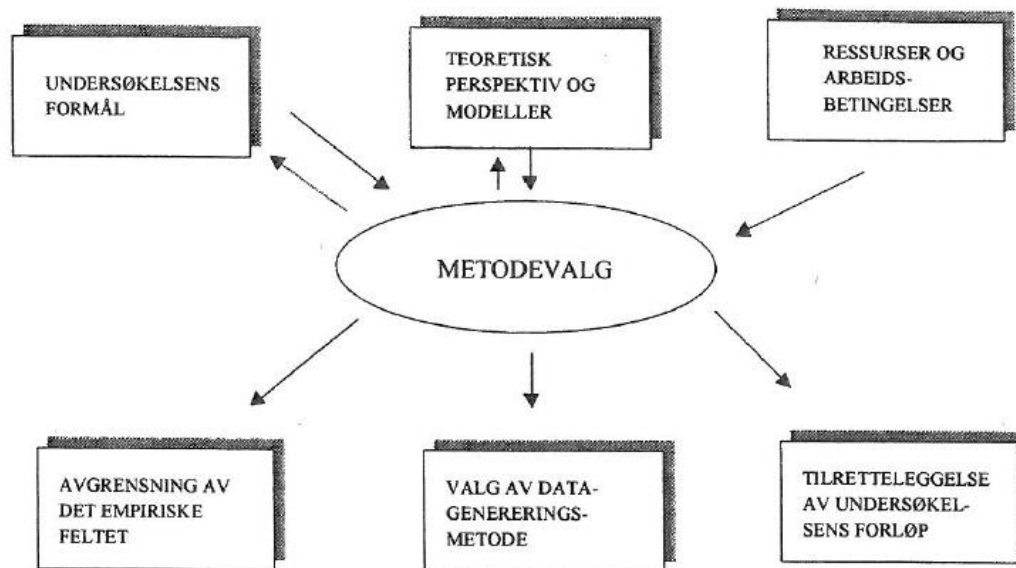
kvalitativt orientert tilnærming, er at det er relasjonen mellom coachen og utøverne jeg skal se på. Dette er en tilnærming som kjennetegnes med at man gjør et mindre utvalg og går i dybden på det man forsker på. I et kvalitativt forskningsarbeid vil jeg som forsker som oftest få større nærhet til datakilden. I dette tilfellet, hvor en ser på en coach i en eliteidrett, ville det vært vanskelig å utføre en kvantitativ undersøkelse. Skulle jeg hatt mange informanter måtte jeg ha brukt mange sesonger på å intervjuer, samt at i denne bransjen som er resultatorientert er det ikke sikkert coachen har jobben over flere sesonger, da mange i denne bransjen blir avskjediget før kontrakten går ut. Datainnsamlingen foregikk ved observasjon av feltet, på trening, under møter, samtaler, og til slutt intervju, kvalitativ metode. Enhetene ble valgt ut og intervjuet etter at feltarbeidet var ferdig. Når alle intervjuene var ferdige, analyserte jeg og kom frem til konklusjon, for å deretter få en tolkning av resultatene.

3.2 Valg av forskningsmetode

Når jeg nå skal begrunne mitt valg av forskningsmetode kan jeg vise til Brinkmann og Tanggaard (2012) som sier at ved kvalitativ forskning får man som forsker kjennskap til hvordan noe gjøres og sies, hvordan ting oppleves, framstår eller utvikles. Ved å benytte denne metoden innen forskning, får man informasjon som kan benyttes til å beskrive og forstå, samt fortolke og dekonstruere de menneskelige erfarings kvaliteter. I kvantitativ forskning sier forfatterne at en er mere interessert i å finne ut hvor mye som finnes av noe for å bearbeide data statistisk. Ved å benytte kvalitative metoder får man som forsker innblikk i menneskelige opplevelser fra nettopp deres ståsted, og ved å benytte intervju som metode får man samtidig muligheten til å konsentrere seg om hvordan enkeltpersoner oppfatter enkelte begivenheter og situasjoner i forskerens feltarbeid.

«Kvalitative metoder har gradvis blitt mer akseptert og benyttet innenfor samfunnsvitenskapen» (Thagaard, 2010). Hun sier videre at kvalitative metoder tradisjonelt har blitt forbundet med forskning hvor det er nær kontakt mellom forsker og de som studeres. Når det er så nær kontakt mellom forsker og informanter er det også en rekke metodiske og etiske utfordringer.

Jeg har valgt å vise til denne modellen som sier noe om metodevalg.



Figur 5. (Figur. Hovedelementer i metodevalg. (Borum 1990) Gotvassli, 2005)

Modellen viser *metodevalg* i midten av figuren, med utspring til de tre boksene øverst i modellen sier noe om *hvorfor* dette metodevalget. Undersøkelsens formål har vært å beskrive og forklare, samt forstå de ulike aspekter coachen benytter ved læring, kunnskapsutvikling og prestasjonsutviklende faktorer sett i lys av coaching i ei prestasjonsgruppe.

I denne oppgaven har jeg kommet frem til at kvalitativ metode er mest hensiktsmessig sett i forhold til problemstilling, valg av teori, ressurser og arbeidsforhold. Fenomenet prestasjonsgruppe er et komplekst og et mangesidig felt å forske i, og det kan derfor sies å være problematisk å benytte kvantitative metoder i forskningsarbeidet. Mitt forskningsfelt kunne jeg følge gjennom nesten hele to sesonger, men det kan ikke sies å være forutsigbart å forske i en eliteserieklass, og ta sikte på å få følge den samme coachen gjennom flere sesonger med observasjon av feltet og intervju som jeg har benyttet. De valgene jeg har gjort av teoretiske perspektiver og modeller i oppgaven er sett i sammenheng med undersøkelsens formål og problemstillinger jeg har kommet frem til, samt klubbens syn på kunnskap, kunnskapsutvikling, læringsstrategier og bygging av kulturer. Jeg har også sett på hvordan kunnskapsutvikling skjer mellom coach og utøver når jeg har valgt teoretisk perspektiv. Det er også viktig i denne sammenheng med valg av forskningsstrategi, at den står i forhold til vitenskapssyn og læren om det som er, hvordan vi mennesker ser for oss at virkeligheten henger sammen.

De ressurser og arbeidsbetingelser jeg har til grunn med dette arbeidet, er også avgjørende ved valg av metode. LHK la alt til rette for meg som forsker, så arbeidsbetingelsene var det ikke noe i veien med. Jeg hadde tilgang til feltet for observasjon når jeg ville, intervjuene avtalte jeg personlig med intervjuobjektene uten at klubben la noe styring på det. Når en får en slik åpen tilgang til feltet, falt valg av metode naturlig, da tilgangen til det empiriske feltet var stor.

De tre boksene i figuren, som ligger under metodevalg sier noe om *hvordan* jeg har brukt det avgrensede empiriske feltet og valg av datametoder. Kvalitative opplegg gir som kjent forskeren en større nærhet til datakilden, så observasjon, samtaler og intervju ble mitt valg av datametoder nettopp fordi klubben var så åpen, og hadde ingen restriksjoner ved mitt arbeide med feltet. Det å velge ut intervjuobjekt falt også naturlig da jeg var ferdige med mine observasjoner av feltet.

Figuren viser også hvordan metodevalg påvirker tilretteleggelsen av undersøkelsens forløp og valg av data. Som utgangspunkt hadde jeg ulike former for læring, kunnskapsutvikling og prestasjonsfremming. I prosjektskissen hadde jeg en ide om hvordan gjennomføringen av feltarbeidet skulle foregå, men klubben var mer åpen enn jeg først antok, og jeg fikk større nærhet til feltet, noe som førte til positive forandringer i feltarbeidet enn jeg så for meg i prosjektskissen.

En metode kan også sies å være et redskap for å skaffe til veie ny kunnskap, og kvalitativ metode med nærhet til feltet gir nettopp grunnlag for å oppnå sosiale forståelser av fenomener på bakgrunn av de fyldige data som innsamles. Intervjusamtaler er en metode som gir forskeren kunnskap og kjennskap til hvordan de enkelte utøverne opplever og reflekterer over situasjonen forskeren vil belyse. I mitt tilfelle har observasjoner av feltet gitt meg som forsker innsikt i hvordan utøverne forholder seg til hverandre. Thagaard sier videre at det er viktig å prioritere hvilke kvalitative metoder en vil bruke sett i sammenheng med hvilke temaer en studerer og hvilke problemstillinger en som forsker har fokus på. Når en skal studere personlige og sensitive emner, som ofte kan være private for informanten, er det kvalitative metoder som egner seg best. Også når det er særlig påkrevet at informant og forsker oppnår et tillitsforhold, er kvantitativ metode særs velegnet. Tilgjengeligheten til informantene er også en faktor av betydning når en skal velge kvalitative metoder, tilgjengelighet og villighet til å delta i forskningsprosjektet. Kjennskap til feltet en skal forske i er også avgjørende når en skal velge metode. Kvalitative metoder passer best når en skal drive forskning på tema det er relativt lite forskning på fra før, og som det av den grunn derfor stilles store krav til åpenhet.

Kvalitative forskningsmetoder jeg har benyttet meg av i denne oppgaven:

- observasjon av feltet jeg har forsket i
- ustrukturerte intervju / samtaler
- strukturerte gruppeintervju / -samtaler

3.3 Feltarbeidet – gjennomføringen av undersøkelsene

«Deltakende observasjon innebærer at forskeren er til stede i de situasjoner hvor informantene oppholder seg, og systematisk iakttar hvorledes personene handler» (Thagaard, 2010. s. 65). Dette er en metode som spesielt egner seg for å studere relasjoner mellom mennesker, da forskeren her kan konsentrere seg om hvordan de opptrer i forhold til hverandre. Thagaard presiserer at begrepene deltakende observasjon og feltarbeid ofte brukes om hverandre i litteraturen, og hun utyper at begge begrepene referer til at den som forsker oppholder seg i et miljø og observerer feltet. Her vil jeg vise hvordan gjennomføringen av feltarbeidet og undersøkelsene foregikk.

Ofte vil en se at organisasjoner kvier seg for å slippe til utenforstående forskere, og en må se dette i lys av deres usikkerhet på forskerens hensikt. Før en kan møte feltet, må en som forsker skaffe seg adgang til feltet, og da jeg tok kontakt med Leira for å høre om muligheten var til stede for å få slippe til i organisasjonen, ble jeg mottatt med åpne armer, og det var ingen vegring for å slippe meg som forsker til feltet. «Vi er en åpen organisasjon, og her har du tilgang til alt!» var coachens umiddelbare reaksjon. Det var en god mottagelse å få, da mange organisasjoner vegrer seg for å slippe forskere til i organisasjonen. Noen er redde for å bli «kikkert i kortene», noen gruer for at de blir «utlevert» eller at forretningshemmeligheter skal «lekke», andre har som innvending at denne forskningen vil ta mye tid og ressurser (Gotvassli, 2005). I mitt tilfelle når jeg skulle gå i skyggen av en coach, fryktet jeg at alle disse faktorene kunne være avgjørende for at jeg ikke fikk tilgang til feltet. Heldigvis ble jeg møtt med stor velvillighet når jeg tok kontakt med klubben og i første rekke coachen, jeg fikk «green card» og kunne delta på de aktiviteter som jeg følte hadde betydning for min forskning.

Feltstudier deles inn i to kategorier, aktivt- og passivt-feltstudie. Ved aktivt feltstudie hadde jeg som forsker måttet gå inn i klubben som aktiv spiller eller for eksempel oppmann, for å foreta en casestudie om temaet. En passiv feltstudie, som jeg har gjennomført, er når jeg oppholder meg som forsker i feltet, observerer og foretar intervjuer. Det å samle inn informasjon gjennom observasjon, innebærer at jeg som forsker, ser på hva mennesker gjør

i ulike situasjoner (Jacobsen, 2005). Jacobsen sier videre at jeg som forsker skal notere ned med mine egne ord hva som skjer, eller benytte video-opptak. Ved å observere får vi i større grad registrert atferd i sin rette kontekst (Jacobsen, 2005). Han sier videre at denne observasjonen bør foregå på det fysiske stedet som er av interesse for problemstillingen til forskeren. Ved å observere ser vi hva de gjør, men ikke hva de tenker og opplever. Deres opplevelser kommer bedre frem ved intervju eller samtaler. «Ustrukturerte observasjoner i naturlige omgivelser innebærer at forskeren deltar i feltet, noe som langt på vei er en forutsetning for å observere «dag til dag» rutiner» (Gotvassli, 2005. s. 127). Balansegangen mellom nærhet og distanse var en stor utfordring gjennom hele feltarbeidet. Jeg var aldri den som først tok kontakt med spillerne, men ventet heller til de henvendte seg til meg. Jeg ville ikke virke avvisende, men heller ikke for pågående, jeg måtte holde en viss avstand til feltet. Som forsker, opplevde jeg å inneha forskjellige roller. Noen av spillerne har jeg også selv spilt med, og en av oppmennene var også med da jeg spilte, så balansegangen ble etter hvert «hårfin».

Feltarbeidet ble gjennomført ved at jeg observerte og gjorde feltsamtaler i eliteseriekлубben Levanger Håndballklubb. Observasjonen ble gjort på treninger, kamper, spillermøter, møter mellom trenerteamet og representanter fra styret, og gjennom intervju sesongene 2006/2007 og 2007/2008. Disse observasjonene kunne si meg noe om hvordan samspillet mellom coach og utøver er og hvordan kunnskap formidles og fører til kunnskapsutvikling for å påvirke prestasjonene. For å få bedre innsyn i hvordan utøverne opplever dette var det nødvendig i feltarbeidet med kvalitative dybdeintervju av et utvalg av utøvere, trenere og teamet rundt laget. Jeg valgte i denne masteroppgaven og være observatør, fra en slags «flue-på-veggen-synsvinkel». Jeg ville fremstå som den passive forskeren som oppholder seg bokstavelig talt på sidelinja i feltet for å samle inn data. Som forsker vil det kanskje oppstå forventninger fra feltet, og en kan også innta ulike posisjoner og roller. Spekteret av roller er vidt, og går fra forskeren som helt innlemmet gruppemedlem i organisasjonen, via deltakende medlem til rent iakttagende observatør. Observasjon innebærer at en som forsker deltar direkte eller oppholder seg i gruppa i kortere eller lengre perioder.

I denne masteroppgaven var det mest naturlig å velge åpen observasjon, og når en da først er blitt akseptert som observatør, gir denne observasjonsformen større frihet. Jeg startet observasjonsarbeidet med skjult observasjon av seriekamper med hovedfokus på lagets coach. Etter hvert ble det åpen observasjon av treninger, møter og kamper. Helt ubevisst ble observasjonene på trening etter hvert konsentrert rundt coachen og samhandlinga med enkelte utøvere. Dette var spillere som jeg kunne tenke meg å intervju videre i feltarbeidet

(selektiv utvelgning), og som jeg anså som viktige bidragsytere for å belyse problemstillinga i denne masteroppgaven.

3.3.1 Innsamling av data

«Feltnotater har en sentral plass i observasjonsstudier» (Thagaard, 2010. s. 83). Det er disse notatene jeg som forsker gjorde i løpet av observasjonen, som var min hjelp til å bearbeide erfaringene jeg gjorde underveis og ikke minst i det videre arbeidet med analysen av dataene. «I studier hvor forskeren er ute i felten, som ved intervju og deltakende observasjon, innebærer en tidlig fase i prosessen at forskeren arbeider i direkte kontakt med informanten under datainnsamlingen» (Thagaard, 2010). Thagaard sier at omfattende observasjoner kan gi store mengder notater, og når jeg skulle sette meg ned, og få notatene i system, oppdaget jeg at mengden feltnotater var betydelig større enn først antatt. Thagaard gjør også oppmerksom på at det er viktig å skrive kommentarer og vurderinger underveis i forskningsprosessen, og det ser jeg lettet mitt arbeid at jeg hadde renskrevet notatene og satt det i system underveis. Hun påpeker også at det er viktig at en er omhyggelig med å notere sine reaksjoner underveis, og ikke minst situasjoner som har gjort inntrykk, da de kan være utgangspunkt for interessante tolkninger. Feltarbeidet er innsamling av data, og det innebærer at jeg som forsker oppholder meg blant dem jeg vil studere, for å kunne samle inn data til videre forskning.

Datakildene kan deles inn i tre grupper (Gotvassli, 2005. s. 135):

- Observasjon, og da både som åpen og skjult tilstedeværelse
- Intervju, strukturerte, halvstrukturerte og åpne samtaler
- Skriftlige kilder, som for eksempel off. dokumenter, møtereferater, private notater

Omgang med data

I den kvalitative forskningen, hevder Gotvassli (2005) at det kan være faglig vinning ved å involvere forskeren. Han hevder at våre erfaringer, vår utdanning, våre kunnskaper og vår forutforståelse vil berøre vår omgang med feltet. Dette hevder han kan føre til feilkilder, og forklarer det med at forskeren kan gjenfortelle begivenheter som om de var mere strukturerte enn de var for at de skal «passe» inn i forskerens problemstillinger og teorier. En annen feilkilde kan være at forskeren lytter mere til de informanter som innehar mere status og makt i gruppa enn de som besitter en mindre status. Den tredje feilkilden kan være at en som forsker kan miste eget perspektiv og bli for involvert i feltet. Fjerde mulige feilkilde er når forsker enten under-involverer seg eller overinvolverer seg. Under-involvering er når forskeren er redd for å bli fanget av feltet, og blir for passiv, motsatt er overinvolvering, når forskeren opptrer som «advokat» for feltet og deres synspunkter og meninger.

Kultur og «stammespråk»

Det at jeg selv har spilt håndball, gjorde ikke feltarbeidet enklere, men det var nok enklere for meg som forstår «språket», klubbens kultur og stammespråk enn en forsker som er totalt ukjent med fagfeltet. Det at jeg har et felles språk, felles erfaringer og opplevelser med dem jeg observerte i feltet, ble verdifullt for meg. Utrykk som «ned i sumpen», og «skaff deg bredde», «får større bue i tilløpet» og lignende ville vært helt uforståelig for en feltarbeider uten kjennskap til håndball og håndballkultur.

Etter avtale med treneren hadde jeg herved full adgang til klubbens alle treninger, spillermøter, lagledermøter osv. Da det i første rekke er hovedtreneren og hans rolle som coach jeg skulle se nærmere på, ble det ikke diskutert om jeg skulle spørre spillerne om lov til å observere treningene deres. Jeg begynte først med å observere coachen under seriekamper. De fire første kampene jeg observerte satt jeg på motsatt side av banen, som en av mange blant publikum, verken coachen eller spillergruppa fikk kjennskap til at jeg observerte de under disse kampene, slik at det nærmest ble skjult observasjon. De første kampene måtte jeg bruke for å lære meg å observere coachinga som foregikk. Vanligvis, som tilskuer på håndball-kamp, ser jeg på spillet og spillerne ute på banen. Jeg analyserer spillet, vurderer deres taktikk, ser på motspillere og lar meg blende av gode håndballprestasjoner. Her var jeg i en ny rolle som forsker, det var ikke selve spillet jeg skulle analysere og forske på, men coachens «opptreden», både før under og etter kamp. Dette var en ny situasjon for meg, og det var nødvendig å bruke fire kamper på å lære meg å se på coachen i stedet for å beundre spillet og andre gode prestasjoner som foregikk ute på banen. I ettertid har dette vært nyttig lærdom for meg, da jeg nå er dommerveileder, og nå må flytte fokuset bort i fra gode prestasjoner og spillere, for å se håndballkamper «med andre briller på».

Når jeg var på trening og kamp, ble jeg betraktet som *forskeren*, «fluen på veggen», jeg snakket ikke med spillerne, foruten når de snakket til meg. Dette endret seg til at jeg ble betraktet som innenfor, når jeg møtte spillerne på butikken eller på skolen, da ble jeg som en bekjent. Jeg ville prøve å holde avstand til feltet, da jeg ennå ikke hadde gjennomført intervjuene med alle informantene, og ville ikke endre på forholdet mellom forsker og informant. Da feltarbeidet som «flue på veggen» var unnagjort, hadde jeg en stor mengde felldata som sammen med teori dannet grunnlaget for intervjuguiden og de kvalitative intervjuene.

3.3.2 Observasjon av trening, møte og kamp

Trening

Jeg møtte opp på min første trening til observasjon, og gikk stille og rolig bort til en benk og satte meg. Jeg noterte flittig under hele treningsøkta, og verken jeg eller coachen gjorde meg til kjenne for utøverne. Spillergruppen reagerte ikke på at jeg var der, da coachen, som tidligere beskrevet hevder at de er en åpen organisasjon, og utøverne er derfor vant til at utenforstående kommer og går under treningsøktene deres. Da jeg kom for å observere min tredje treningsøkt, ble noen av spillerne så nysgjerrige når de så at jeg noterte at de til slutt selv spurte hva jeg drev med. Om dette var en bevisst handling fra coachens side vet jeg ikke.

Jeg ble tatt veldig godt imot i miljøet, og klubben har lagt alt godt til rette for feltarbeidet mitt. I løpet av perioden med feltarbeid deltok jeg på ca. 15 håndballtreninger av en varighet på 2 til 2 ½ time. Treningene ble alle ledet av hovedtreneren i hovedsak, og spillergruppen besto av 15-18 spillere. På treningene var det alltid en oppmann og fysioterapeut, eller lege til stedet.

Spillermøte

Laget har et kort spillermøte i et klasserom ved hjemmearenaen ca. 2 timer før kampstart. Trenerteamet møtes ca. 15 min. tidligere, og fastsetter siste taktikkplaner og bestemmer hvem som starter kampen. Jeg fikk også tilgang til disse møtene, og det var interessant å se hvor samkjørte teamet var, og hvordan de diskuterte seg frem til løsninger, og ble enige om startoppstillingen. Dagen i forveien har laget og trenerteamet ett felles møte hvor spillerne selv er delaktige i prosessen med å legge opp taktikk til kampen. Det første møtet jeg deltok på, satte jeg meg bakerst i klasserommet. Trenerduoen lanserte flere taktiske alternativer og diskuterte seg imellom, og henvendte seg også til meg noen ganger, og forklarte hva som nå skulle skje, og hvordan de hadde tenkt å gjennomføre møtet. Da utøverne kom inn i rommet, satte de seg ned ved pultene i klasserommet, men de stolene som var nærmest meg ble inntatt helt til slutt.

Ved neste hjemmekamp og spillermøte, kom den første spilleren som entret klasserommet og satte seg ved den ledige plassen som var nærmest meg. Jeg tolket det som at nå var jeg ingen fremmed, selv om jeg bevisst aldri hadde snakket til dem først, men kun svart på tiltale.

Jeg stakk tilfeldigvis innom hallen en dag for å se på en trening, og hadde ikke tenkt å gjøre noen notater, bare observere litt. Etter ca. 5 minutter kommer klubbens leder bort til meg og spør om jeg skal belyse coaching og kampløp i oppgaven min. Han forteller videre at de etter treningsøkta skal ha ett møte mellom representanter fra styret og trenerteamet. Lederen har utfordret trenerne på «kampløp og disposisjoner» ved siste hjemmekamp, som de for øvrig tapte. Han som leder syntes jeg burde delta på møtet så lenge trenerne ga tillatelse. Dette var ett møte som de pleier å ha ca. hver 6. uke, hvor sportslig leder, representanter fra styret og trenerne deltar på. Jeg fikk delta, og dette var en interessant prosess. Ved første møtet deltok jeg som observatør, men ble invitert til å delta på neste møte som møtedeltaker.

Kamp

De siste tre seriekampene, etter at utøverne hadde fått kjennskap til hva jeg holdt med på, satt jeg ved siden av innbytterbenken under kamp, og fikk dessuten være til stede på kapteins-møte, trenermøte og spillermøte før kamp. Jeg fikk også være med i garderoben i pausen. Under kampsituasjon var coachen lagleder, og den funksjonen er viktig i håndball. Den inkluderer inn- og utbytte av spillere, veiledning og tilbakemeldinger underveis i kampsituasjonen. Lagleder har også ansvar for endring av taktikk og formasjoner i spillet, som skifter hurtigere i en håndballkamp enn for eksempel i fotball. Det at håndballbanen er intim, gjør også sitt til at det er mulighet for løpende kommunikasjon mellom lagleder/coach og utøverne på banen. «Funksjonen som lagleder er intens og krevende, og laglederen bidrar til kampens dynamikk» (Ronglan, 2000. s. 46). Ronglan sier videre at spenningen, engasjementet og følelsene som følger med under en håndballkamp knytter deltakerne sammen på en særegen måte.

I de fleste lagidretter, er det ofte stort fokus på de spillerne som starter på banen når kampen blåses i gang. De som sitter på sidelinjen, på innbytterbenken, blir ofte omtalt som innbyttere eller reserver. Coachen jeg fulgte, og hans trener-team, presiserte flere ganger, at de bevisst ikke kaller det en innbytterbenk eller reservebenk, men en *ressurs-benk*. De begrunner dette med at de utøverne som ikke starter kampen ikke skal føle seg som reserver, men at de er en ressurs for laget, og at laget er avhengige av å ha gode spillere som kommer inn på banen underveis i kampen og har noe å bidra med.

I den siste kampen jeg observerte ved å sitte ved deres ressurs-benk, hadde jeg en spesiell opplevelse. I de siste sekundene før laget går på banen, mens spillerne gjør seg klar, går alle de syv som starter og slår sine håndflater mot medspillernes, (en slags «give-me-five»), for å ønske hverandre lykke til. Spillerne løp rundt og tok initiativ til «give-me-five» til medspillere, trenere, oppmenn og fysioterapeuter. Jeg satt på en stol ved ressurs-benken og

noterte, da en av klubbens utenlandske spillere, som jeg for øvrig da aldri hadde pratet med, kom løpende bort til meg for å ta «give-me-five» til meg. Det ble en opplevelse som jeg i ettertid har reflektert over, med tanke på nærhet til feltet. Jeg føler at jeg har klart å holde meg i bakgrunnen, og at min rolle som observatør i hovedsak var som «flue på veggen», men at jeg med denne handlingen ble innlemmet i laget og sett på som en av dem.

Pause

En håndball-kamp består av to spille-omganger med en pause imellom. I senior-håndball er en spilleomgang 30 minutter, og pausen er 10 minutter. I pausen pleier lagene å trekke seg tilbake til garderoben hvor lagets taktikk ofte må justeres eller endres etter hvordan stillingen er. Noen spillere har behov for individuell veiledning, der for eksempel deres spill må tilpasses motstanders spill og motstanders enkeltspillere. Taktikk-tavle blir ofte brukt i pausen, hvor coachen tegner og forklarer spilleopplegg/sperringer/ eller andre taktiske trekk som de må demme opp for. Her gjøres justeringer som i første omgang ledes av coachen, og som regel vil de fleste lagledere også slippe til spillergruppa for å høre deres vurderinger for videre fremdrift og justeringer av kampen.

3.3.3.Feltarbeids notater

Når en er ute i feltet for å observere er det viktig at en finner frem til måter som sikrer at det en observerer ikke går i glemmeboka. Disse notatene er en forutsetning for gjennomføringa av analysen. I selve observasjonsfasen er det mest vanlig og hensiktsmessig å bruke *stikkordsnotat*. Dette lager grunnlaget for *feltarbeidsnotatene* som skal være fullstendig utskrevet og ikke i stikkordsform. Det er viktig at det ikke blir særlig stort tidsrom mellom stikkordsnotatet og det ferdige feltarbeidsnotatet, notatene bør helst renskrives samme dag. Underveis i feltarbeidet prøvde jeg å analysere etter hvert, slik at det ikke skulle bli for mye og ta igjen, samt at teorien sier at det er bedre å få det ned på papiret mens det ennå er ferskt. Det var en stor mengde feltnotater som skulle settes i system, og bare etter den første seriekampen jeg observerte, hadde jeg syv tettskrevne A4-sider med notater. Antall sider med feltnotater ble redusert etter hvert som jeg ble bedre kjent med rollen som forsker samt at jeg så at det var et mønster med gjentakelser fra kamp til kamp. Den siste kampen jeg gjorde feltarbeid ved mellom LHK og en østlandsklubb, viser at antall sider med notater hadde gått ned til to sider med håndskrevet tekst. Ved et kvalitativt forskningsopplegg vil grensen mellom innsamlings- og analysefasen ofte være litt uklar, men skillet vil tre frem i den avsluttende analysen.

3.3.4 Analyse av feltarbeidet og data

«I valg av problemstilling ligger det jo allerede en antydning av det teoretiske feltet som kan være spesielt interessant» (Gotvassli, 2005). Her i min forskning, er det i første rekke læring, kunnskapsutvikling og prestasjonsutvikling gjennom coaching som er mitt teoretiske perspektiv. Når jeg skulle prøve å se det teoretiske perspektivet i lys av mitt feltarbeid, og prøve å samle og analysere dette feltarbeidet opplevde jeg både frustrasjon og oppgitthet. Jeg satt inne med utallige sider med notater etter diverse treninger og kamper som skulle analyseres og sees i sammenheng med relevant teori. Jeg hadde også flere intervjuer og samtaler jeg skulle trekke slutninger utfra.

Som tidligere nevnt i oppgaven uttalte Thagaard (2010) at når forskeren er ute i felten, arbeider han i direkte kontakt med informanten når datainnsamling pågår. Når det gjelder å analysere de innsamlede data, arbeider forskeren med teksten. Dette fører til at forholdet som var mellom forsker og informant, er forandret til et forhold mellom forsker og tekst. Analysen av de kvalitative data er ofte en tidkrevende prosess da all strukturering og organisering av dataene må skje etter at de er samlet inn, da de ofte foreligger i ustrukturert form. Å analysere slike data kan være tidkrevende og kan medføre stor belastning for forskeren.

«Analyser av samtaler gir grunnlag for å studere hvordan personer skaper mening gjennom måten de ordlegger seg på», (Thagaard, 2010. s. 113). Når vi som forskere studerer samtaler, får vi kunnskap om hvordan informanten skaper mening til det han sier, grunnet kulturelt etablerte måter å snakke om bestemte temaer på. I tekstanalyse skilles det mellom helhetsanalyse og delanalyse. Å foreta en helhetsanalyse innebærer at ser på helheten i de data som er samlet inn.

3.4 Troverdighet og validitet

Har jeg som forsker fått målt det jeg ville måle?

Spørsmålet om validitet er et vurderingsspørsmål (Brinkmann og Tanggaard, 2012). Det sies at en som forsker må stole på eget skjønn når en skal bestemme seg for å få fatt i de egenskaper en er interessert i å si noe om i en undersøkelse. Troverdighet stiller spørsmålet om forskningen har blitt utført på en tillitsvekkende måte. Som forsker må jeg gjøre rede for hvordan mine data er samlet inn, og blitt utviklet i løpet av forskningsarbeidet. Her blir det

også et spørsmål om min tilstedeværelse har påvirket feltet slik at coach og utøvergruppen har endret adferd, slik at de observasjoner jeg har gjort blir mindre toverdige og valide.

3.5 Kvalitative intervjuer

I denne masteroppgaven ville jeg blant annet benytte meg av *intervju* som en datainnsamlingsmetode. Det jeg ville oppnå med å benytte meg av intervju som metode, var å øke detaljrikdommen i det empiriske materialet. Feltarbeidet ga meg innblikk i samspillet mellom coach og utøver, mens de kvalitative intervjuene ville gi meg innsyn i enkelt individets opplevelser, kommunikasjon samt læring i samhandling med coachen. En kan her skille mellom åpne intervju, halv strukturerte og til slutt strukturerte intervju. Denne inndelingen styres av i hvilket omfang forskeren har struktur i intervjudelen. Det blir da medvirkende i hvilken grad intervjuet har forhåndsklarerte problemstillinger og spørsmål i motsetning til det åpne intervjuet hvor det legges opp til en samtale, under stor frihet, hvor forsker/intervjuer og respondent utformer intervjuet underveis.

3.5.1 Planlegging

Når en som forsker har fått tilgang til feltet, må det settes opp en plan for hvem som skal delta, og hvor mange som skal intervjues. Problemstillingene som skal belyses i oppgaven er en faktor som er med og avgjør hvor mange som skal intervjues. Da jeg tidligere har gjennomført intervju og gruppeintervju i ulike forskningsprosjekt gjennom mine studier ved HINT, oppdaget jeg at de første intervjuene ble «prøveprosjekt», og at vi måtte utvide med flere informanter da de første intervjuene kunne sees på som trening. Teorien gjør oppmerksom på at det er viktig å ta en pause etter de første intervjuene for å eventuelt revidere intervjuguiden (Brinkmann og Tanggaard, 2012).

Underveis i feltarbeidet «oppdaget» jeg utøvere og personer i støtteapparatet som jeg ønsket som informanter, og jeg så at planen jeg hadde laget for hvor mange informanter jeg skulle ha ville sprekke om jeg ikke begrenset meg litt. Som forsker oppdaget jeg stadig noen nye elementer som jeg så på som verdifulle i det videre arbeidet, så vanskeligheten lå i det å vurdere hva som var relevant for oppgaven, og begrense seg deretter.

3.5.2 Utvelgelse av informanter

Når en skal velge ut sine informanter i en organisasjon, er det vanskelig å vite på forhånd hvem som kan gi meg som forsker mest «valuta for pengene». Jacobsen (2005) hevder at man som forsker kan skaffe seg en oversikt over alle en ville ha intervjuet om en hadde ubegrenset med tid og ressurser. Siden må en avgrense feltet, dele de inn i undergrupper, sette kriterier for utvelgelse av respondenter for siden å fremskaffe avtaler med de en vil intervjuet. Da jeg observerte feltet på treninger og kamper, så jeg på ulike typer informanter, og satte dem i lys av min masteroppgave for å få en gruppe informanter fra klubben som ikke var for homogene.

Ledende nøkkelpersoner:

I LHK var det da naturlig å intervjuet trenerteamet, Geir Tore Leira og Mia Hermanson Høgdahl, samt kaptein og en spiller med lang fartstid i klubben. Jeg mente de kunne gi prosjektet intern legitimitet, men kunne selvfølgelig også holde viktig informasjon tilbake og legge sterke føringer i intervjuet da de kunne ha skult agenda.

Nye spillere:

Jeg mente de kunne gi en klar innsikt i hvordan det er å komme som ny spiller til organisasjonen, da de har et sammenlignings potensial i forhold til spillere som bare har spilt for LHK og bare hatt Leira som trener på seniornivå, (han har vært hovedtrener siden 1996). De kunne også si noe om organisasjonskulturen. Svakheten var at de nye spillerne kunne gi ukorrekt informasjon etter kort tid i klubben, som ville være basert på tilfeldig førsteinntrykk.

Støtteapparat:

Her mente jeg å kunne innhente viktig informasjon fra støtteapparatet, som for eksempel fysioterapeuter, legeteam, oppmenn og spesial-trenere i grunntreningsfasen (innleide trenere). Disse personene innehar stor innsikt i de «prosjekt» de deltar i, men det var en fare for at de kunne dra frem egne positive erfaringer og at de kunne ha vansker for å komme frem med de negative.

Styremedlemmer eller ansatte i organisasjonen:

Jeg mente at de innehar den fordel at de kjenner organisasjonen fra ulike nivåer, da de fleste som er involverte her har innehatt andre ulike verv tidligere i samme organisasjon eller tilsvarende organisasjoner. De som er aktive i frivillige organisasjoner, er ofte «gjengangere» som velvillig stiller opp for frivillige organisasjoner i nærmiljøet, og sitter inne med stor

erfaring og kompetanse på dette feltet. Svakheter ved informanter fra denne gruppen var at de kunne være opptatt av egen «fortreffelighet».

Spontane kontakter:

I denne kategorien tenkte jeg på tidligere «hjelpetrenerne», journalister eller andre håndballinteresserte som har fulgt LHK fra sidelinja siden oppstarten i 1990. Jeg mente de kunne gi uventet og verdifull informasjon som jeg som forsker ikke har tenkt på, samt at de kunne utvide perspektivet i forskningen. Svakheten med denne gruppen informanter er at det kunne skape forventinger om at jeg som forsker kan gjøre noe med de problemer som de nevner i intervjuet.

3.5.3 Gjennomføring av intervju

«Intervjuer gir et særlig godt grunnlag for å få innsikt i informantens erfaringer, tanker og følelser», (Thagaard, 2010. s. 87). Hovedformålet med et intervju er at forskeren skal skaffe seg en fylldig og omfattende informasjon om andre mennesker, og hvilke synspunkter de har på det som blir tatt opp i intervjusituasjonen (Thagaard, 2010). Det er de begivenheter og erfaringer som informantene forteller om, som er fortellinger av opplevde situasjoner, og de preges naturligvis da av deres forståelse av det som hendte.

Intervjuet som metode blir sett på som den mest dominerende metoden innenfor kvalitativ forskning. Thagaard sier videre at vi i vår kulturelle bakgrunn har erfaringer med intervju, men at et forskningsintervju ikke kan sammenlignes med vanlige intervju. Det kreves kompetanse om hvordan en bygger opp et forskningsintervju slik at en får gode spørsmål. Det er også viktig å klare å skape en god relasjon til intervjuobjektene. Det er forskjellige måter å bygge opp intervjuene på, det ene måten er å lage et intervju med struktur, eller en kan kjøre intervju med lite struktur. Her blir intervjuet nesten som en samtale hvor temaet er fastsatt på forhånd slik at en har noen rammer å forholde seg til.

Intervjuguide.

Det er viktig med en intervjuguide som skal fungere som et hjelpemiddel og legge rammen for at det skal bli en god samtale/dialog eller halvstrukturert intervju. Et godt gjennomført intervju kan sammenlignes med en god samtale.

Guiden skal bare fungere som et hjelpemiddel og intervjueren må være fleksibel å kunne gå utenfor guiden hvis informanten legger opp til det. Rekkefølgen på temaene kan endres fra de ulike informantene, og her må intervjueren være fleksibel for å takle dette og følge

informanten og spille på lag under hele intervjusekvensen. Det kan være en fordel med en delvis strukturert intervju-guid, som kan være en A-4 side med ca. 10 spørsmål hvor ønskede emner står listet opp. Rekkefølgen på spørsmålene/temaene bestemmes underveis, da forskeren på denne måten lettere kan følge informantens fortelling i stedet for at det blir et oppstykket intervju (Thagaard, 2010). Det er viktig for forskeren at han er fleksibel, slik at forskeren klarer å knytte spørsmålene/temaene til den enkelte informants forutsetninger. Når informanten blir trygg i situasjonen og begynner å snakke er det viktig at de får mulighet til det uten å bli avbrutt. Går derimot samtalen i stå, er det greit å styre samtalen og komme med invitasjoner som gjør at informanten føler at han har noe fornuftig å komme med, og sitter inne med viktig materialet for forskeren. Det å bruke lydopptak under intervjuene er viktig, da en kan gå tilbake og sørge for at en får med seg alle detaljer.

Alt det som forskeren får tilgang til må fortolkes og analyseres, og det må settes et kritisk søkelys på egne oppfatninger og forventninger. Intervju er en krevende form for innsamling av data, og den er krevende for både intervjueren og informanten. Det er viktig at begge parter reflekterer over hva hovedhensikten med intervjuet er, og at det utvikles gjensidig tillit og et godt samspill med forståelse for hverandre. Som intervjuer, så jeg at det var det viktig at forskeren klarer å se informantens forståelse ved å iaktta underveis i intervjuet samt å se sammenhenger for resten av feltarbeidet, og også etterpå klare å trekke frem essensen av det som kom fram i intervjuet.

I intervjudelen er det ikke bare en stor utfordring for intervjueren, men informanten må også få utfordringer. Det er viktig at spørsmålene ikke blir for «kjedelige» og enkle slik at informanten bare vil få det overstått hurtigst mulig. Men samtidig må ikke spørsmålene bli for vanskelige eller kompliserte slik at det oppstår vegring hos informanten. Som forsker må en her finne den gyldne middelvei, og kanskje starte med enkle spørsmål for at begge parter skal bli «varm i trøya», og komfortabel med situasjonen. Her fantes det selvfølgelig individuelle forskjeller mellom informantene, da jeg personlig kjenner noen av dem fra tidligere, mener jeg det kanskje førte til at vi begge ble tryggere i situasjonen.

3.5.4 Gruppeintervju / gruppediskusjon

En kan samle sammen en liten gruppe fra organisasjonen for å diskutere et bestemt emne eller problemfelt med forskeren som ordstyrer eller leder for diskusjonen (Jacobsen, 2003). Disse gruppene kalles fokusgrupper og intervjuet kan gå over en til to timer. Antall informanter i en gruppe kan være fra fire til tolv.

Det stilles store krav til lederen av fokusgruppa, og det er særdeles viktig at han er en god lytter, og samtidig kan notere og samle inn de opplysningene som kommer frem under gruppeintervjuet. Lederen må samtidig kunne guide fokusgruppa inn på rett spor og lede diskusjonen uten å være «ledende» eller påvirke informantene (Jacobsen, 2003). For å holde fokus må lederen være fleksibel slik han er med selv om diskusjonen kan ta andre retninger enn forventet. Det er viktig med samhandling i fokusgruppa da det stimulerer deltakerne til å supplere hverandre og bekrefte fremsatte fremstillinger.

3.6 Mulige feilkilder

Alle valg en som forsker gjør omkring metoder, innebærer at en samtidig velger bort noe. Det at jeg har valgt to ulike metoder som observasjon av feltet og kvalitative intervju, gjør at jeg selv føler at ved å kombinere de to får innsikt i flere aspekter av data samt kjennskap til flere fenomener jeg ønsker å studere. Det å benytte to ulike metoder har også gitt meg to ulike innfallsvinkler.

Mulige feilkilder ved observasjon av feltet kan sies å være mine tolkninger av de innsamlede data, og mine vurderinger av spesielle situasjoner. Her er en mulig feilkilde å klare å være objektiv, og ikke være farget av sine egne relasjoner til informantene, om det for eksempel er noen en «føler bedre for» har større sympati med enn andre osv. En mulig feilkilde når en studerer informantene i sine egne omgivelser, er også hvor «naturlige» disse omgivelsene blir når forskeren er til stedet (Thagaard, 2010). Det kan være et problem å komme utenfra og inn i et slikt miljø, særlig hvis det er misnøye og interne problemer mellom ulike nivå i organisasjonen, da forskeren kan sees på som en utsending fra «motparten». Thagaard trekker frem at det her er viktig å ikke ha mere kontakt med den ene parten kontra den andre. Jeg føler at jeg selv klarte å få min tilstedeværelse til å være likt fordelt mellom coach og utøvere, hvis jeg tilbrakte mere tid med en av partene måtte det være utøverne. Thagaard (2010), tar også for seg viktigheten av å vurdere hvem i feltet det kan være nyttig å etablere kontakt med. Det å ha nærmere tilknytting til bestemte utøvere kan svekke forskerens mulighet til å oppnå kontakt med andre utøvere i spillegruppa. Jeg følte at jeg ble akseptert da de eldste spillerne kjente meg fra før, og kunne komme bort å slå av en liten prat. Slik ble jeg mere akseptert i spillegruppa, og dermed anslår jeg at min aksept i utøvergruppa ikke er en kime til særlig stor feilkilde.

Intervjuer er med på å utfylle feltnotatene, og Thagaard (2010), sier at intervju er fint som et tillegg til observasjon hvis forskeren ønsker mer utførlig beskrivelser av informantenes opplevelser av situasjonen. Hvis jeg skal si noe om mulige feilkilder ved de kvalitative intervjuene jeg gjennomførte med mine informanter, føler jeg selv at de ligger på et lavt nivå. Jeg var selv til stedet, jeg styrte intervjuet/samtalen, og jeg har en oppfatning av at informantene svarte oppriktig og ærlig på spørsmålene. Informantene fikk i utgangspunktet de samme spørsmålene, da jeg hadde en mal liggende foran meg. Men da intervjuet etter hvert utviklet seg til en samtale, ble rekkefølgen på spørsmålene noen ganger i tilfeldig rekkefølge da informanten selv kom inn på temaer som jeg hadde tiltenkt senere i intervjuet. Så om spørsmålene ikke nødvendigvis ble de samme, var temaene de samme for alle informantene. På denne måten kan en si at intervjuet fulgte sin egen dynamikk, men at jeg klarte å få alle penset inn på de samme temaene i løpet av samtalen. Andre feilkilder kan være min tolkning av svarene eller utsagnene de ga, også min oppfatning av informantens kroppsspråk og mimikk kan være kimen til feilkilder. For eksempel en informant svarte meg: «Du kjenner kroppsspråket hans, det er tydelig.» Jeg måtte spørre vedkommende om han kunne vise meg, informanten reiste seg opp, og lutet ryggen, slapp armene slapt ned langs siden, og spilte coachens kroppsspråk godt. En feilkilde her kan være overspill, at informanten overdriver og nærmest parodierer vedkommende kroppsspråk. En feilkilde kan også være at informanten misforstår eller misoppfatter et spørsmål, men når vi har intervju, får en raskt rettet opp misforståelsen, noe som er umulig om det er en spørreundersøkelse. Jeg føler at det ikke er noen feilkilder her ved disse intervjuene da vi fort får oppklart misforståelser og kommer oss videre i samtalen. Jeg tok også opp alle samtalene, slik at jeg kunne spille de av flere ganger slik at jeg fikk luket bort eventuelle misoppfattelser fra min side på svarene de gav. Jeg føler selv at de mulige feilkildene ved disse samtalene er få ved bruk av denne metoden for å samle inn data.

3.7 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg trukket fram aktuell teori om metode, og bakgrunnen for de metodevalgene jeg sto overfor i mitt arbeide med feltet. Jeg har beskrevet hvordan jeg har gått frem for å innhente empirisk materiale til oppgaven. Metodevalgene er tatt ut fra oppgavens problemstillinger og min undring rundt feltet, og jeg valgte kvalitative intervju samt observasjon av feltet. Og nettopp det at organisasjonen var så åpen, og tillot min tilstedeværelse på alt som var av interesse for meg og oppgaven har gjort at jeg har fått et godt innsyn i det empiriske feltet, og fått en grundig kjennskap til deres hverdag i toppidretten.

4 Analysedel

4.1 Innledning

I dette kapitlet, analysedelen av masteroppgaven, vil jeg presentere og analysere det materialet jeg har samlet inn gjennom feltarbeidet. Jeg har valgt å se på de funn jeg har gjort i tre deler, coaching under trening, coaching på spillermøter og coaching under kamp.

4.2 Presentasjon av funn ved observasjon av feltet

Jeg velger her å presentere mine funn ved å dele inn og skille mellom når kunnskapsformidling ved hjelp av coaching foregår på følgende tre arenaer:

- coaching under trening
- coaching på spillermøter
- coaching under kamp

4.2.1 Coaching under trening

Jeg fulgte flere treninger fra sidelinja i mitt feltarbeid, og jeg ble etter hvert en del av «hallen» og støtteapparatet, og spillerne reagerte ikke på at jeg var der. Hovedtreneren ledet økta med myndighet og pondus, men var samtidig ydmyk i sin fremtoning. Han kunne ofte sette spillergruppa selv til å lede oppvarminga, og lot de på den måten få medbestemmelsesrett og påvirkningskraft av økta. Han hadde en tydelig plan på hvordan treningsøkta skulle være, han viste hva som var hovedfokus på dagen økt, og hadde en rød tråd i økta. Det var tydelige skiller på hva de trente på, og hvilke faser i det ferdige spillet som hadde hovedfokus i de ulike delene av treningsøkta i hallen, (håndballspillet blir delt inn i 8 faser). Han fremsto på gulvet som en engasjerende og motiverende trener. Han har en ro over seg i sitt virke som coach, flere av spillerne uttalte også at han fremsto som overbevisende, og beskrev han enten som sindig, behersket og/eller rolig.

Jeg la merke til en spesiell situasjon i hallen da laget kjørte igjennom et spilleopplegg og trente inn riss hvor hver enkelt spiller skal løpe, stå i sperre, rykke osv for at dette samspillet mellom alle 6 utespillerne skal fungere. Han tok lagets ene «linje-spiller» til side, forklarte, pekte, flyttet på andre spillere, gikk sammen med henne og fulgte hennes bevegelsesmønster på banen. Det var også to andre spillere som spilte i samme posisjon

som henne. Han så nok at jeg la merke til at han ga henne mere oppmerksomhet enn de to andre «linje-spillerne». Før jeg rakk å spørre han om dette etter treningsøktas slutt, kom han selv bort til der jeg satt og forklarte meg at denne spilleren hadde lite håndballforståelse og derfor trengte ekstra veiledning for å skjønne spillets gang og samtidig forstå hvor hun skulle sette sperrer og samtidig forstå hvorfor sperrere skulle komme der. Jeg ble overrasket over denne informasjonen da denne spilleren var den linjespilleren som hadde mest spilletid, var en av spillerne med mest spalteplass i avisa og samtidig en publikumsyndling. Når han tok henne til side for å veilede henne i dette «trekket», virket det først som om han brydde seg mere om henne enn de andre linje-spillerne, og kan også sees på som forskjellsbehandling. Men det var nettopp det motsatte han gjorde, han måtte gi henne individuell tilpasset opplæring fordi at denne spilleren trengte tilrettelagt veiledning. Her viste han stor pedagogisk styrke, da en ofte må «forskjellsbehandle for at det ikke skal bli forskjellsbehandling». Noen trenger å få ting forklart på flere forskjellige måter for at læring skal skje. Spillerne reagerte ikke på at han ga henne ekstra veiledning, de så ikke på det som noe unormalt. De hadde erfart det ved tidligere anledninger at han måtte både tegne riss, vise praktisk, peke og forklare for denne spilleren slik at hun fikk spilleopplegget inn under huden å kunne stå i riktige posisjoner i samspill med de andre på banen.

Kroppsspråk.

På trening går han rundt på hallgulvet, og betrakter spillerne når de for eksempel holder på med skuddtrening. Han er ikke en sånn type som hopper rundt omkring og strekker armene i været etterfulgt av vill jubel verken på trening eller kamp, men du ser på hans kroppsspråk om han er fornøyd. Han kan riste/bevege hodet litt fra side til side når han er mellomfornøyd med prestasjonen, og nikke mer som et «ja» når han er fornøyd. Han viser også med «tommel opp» eller andre tydelige tegn når han er veldig fornøyd. Han er aktiv på gulvet, og går bort til utøverne for å gi de individuell veiledning når han ser det er nødvendig. På trening fremstår han som rolig og avbalansert, og med et kroppsspråk som også sier det samme.

Uvanlig kroppsspråk.

Under perioden jeg gjorde feltarbeid, observerte jeg den siste treninga før en viktig cup-kamp. Da laget kom inn i hallen, lå det noen plastikk-kjeeper/stikker (ca 1 m lang, som brukes til «hekker» eller til å bedrive spensttrening) igjen etter den gruppa som hadde brukt hallen før håndball-laget.

Det smalt i murveggen.

«Coachen gikk bort og tok opp en slik rød kjepp som han gikk rundt med i hallen stort sett gjennom hele økta. Han brukte den noen ganger tilnærmet som en vandrestav, eller han sto og slo den mot sin egen håndflate. Noen ganger slo han den også i løse luften og brukte den nærmest som en «baseball-kølle» som han gjorde noen imaginære slag med i løse lufta. Jeg kikket bort på ei i støtteapparatet som også så at han gikk rundt med den kjeppen. Hun i støtteapparatet flyttet rundt på noen baller og drikkeflasker, dro litt på smilebåndet og kikket bort på meg. Med et smalt det i murveggen, og vi så bort på coachen som slo kjeppen hardt i veggen. Han ropte ut beskjeder, og bokstavelig pisket utøverne opp på et høyere intensitetsnivå. Jeg spurte om hun hadde sett han slik før, om dette var vanlig oppførsel av han. Hun lo og sa at det var første gangen at hun hadde observert dette, og svarte at han skulle nok gi de opp litt til den viktige kampen de hadde i vente.»

På slutten av økten skulle de spille mot to mål, og han fortsatte å gå rundt med den kjeppen og slå den hardt i gulvet eller i veggen for å understreke viktige beskjeder eller tilrop. Han ropte og skrek, og brukte mere volum på stemmen under denne spill-sekvensen, og krydret det hele med aktiv bruk av kjeppen. Etter økta satt jeg på en benk og ordnet i notatene mine da han kom bort til meg, og spurte om jeg hadde lagt merke til at han gikk rundt med den stikken. Han forklarte at han forsøkte å «piske» opp stemningen, og løfte de opp på et høyere intensitets nivå. Det var planlagt fra hans side at han skulle ha en fremtoning som skulle være mere aktiv og utagerende under denne økta, men at det ble kjeppen som ble et redskap var helt tilfeldig da den lå der på gulvet da laget kom inn i hallen. Han klarte «å fyre» opp stemningen på trening, akkurat som han hadde planlagt, de gikk seirende ut av den viktige cup-kampen, men om det var kjeppen som var avgjørende eller det at spillerne klarte å mobilisere litt ekstra når det tross alt var en viktig kamp vites ikke. Men det var interessant å observere at han som blir beskrevet som sindig og rolig, også kan ta på seg en rolle når han synes det er påkrevd for å motivere utøverne til å prestere på et høyere nivå. Denne episoden er interessant sett i forhold til tidligere brukt teori i denne oppgaven om coaching. Berg og Ribe (2013) deler opp coaching som metode i åtte faser (Teoridelen 2.6.6), og flere av de fasene må her være tilstede for at en skal lykkes med å «piske opp» stemningen på denne måten. Det må være en trygghet som ligger i bunnen, en trygghet mellom utøverne, og trygghet mellom coach og utøvere for at han skal kunne lykkes med sin «opptreden». Han oppfordrer også til handling og gir konstruktive tilbakemeldinger, samt klargjør utøverne for å nå sine mål.

Kveldsmat.

Hver tirsdag etter trening kommer det to damer (mødre av tidligere spillere) som lager kveldsmat til spillerne. Hele laget har felles dusjing, for så å samles i tilhørende lokale til

idrettshallen for å spise enkel hjemmelaget kveldsmat. Det er hjemmembakt brød, hjemmelaget syltetøy, ost og melk. Jeg lurte på om de hadde sponsor som ordnet med denne maten, men det var to i støtteapparatet rundt klubben som kostet dette av egen lomme. Mange av spillerne bodde på hybel, og satte derfor stor pris på hjemmembakt brød, og ikke minst det å slippe å spise alene når de kom hjem til hybelen sin. Dette med et enkelt felles måltid skaper samhold i laget, og er en delaktig faktor til lagbygging og godt miljø.

Da måltidet var over fikk alle spillerne utlevert hver sine pose med grønnsaker. Det var en bonde i nærmiljøet som sponset dette, og skulle fremme at de spiste sunt og hadde tilgang på grønnsaker. Noen av spillerne ble innlosjert i leilighet eller hus med flere soverom slik at de skulle slippe å bo alene på hybel, (et hus som tre spillere delte, ble på folkemunne kalt «LHK-huset»). De ble oppfordret av coachen til å lage felles måltider for på denne måten å sørge for at kostholdet ble riktig slik at de ikke valgte enkel brødmat som middag.

4.2.2.Coaching på spillermøter

«Jeg og trenerteamet satt på et klasserom i nærheten av hallen og ventet på at spillerne skulle komme. De slentret inn og satte seg langt bak i klasserommet. Han satt ganske henslengt oppå en skolepult og ventet til alle var på plass. Han reiste seg og kremtet, og henvendte seg til jentene med lav stemme, det ble det straks stille i gruppa, stunden var kommet.»

Han skrev opp på tavla noen viktige punkter for dagens kamp, de kunne variere fra kamp til kamp, og kunne være stikkord for å øke motivasjon, eller fokusområder:

- Sammen er vi god
- Vær tro mot avtaler
- Gi alt når du er på banen

Trenerteamet som består av to trenere, bytter på å lede møtet. Tydelig at de har konsentrert seg om hvert sine tema. Den ene treneren kan snakke om motstanderlaget og legge frem analyser på laget som helhet og spesielle motspillere de må gi ekstra oppmerksomhet. De tar for seg både hvilke forsvarsformasjoner de kan forvente å møte, og hvilket angrepsspill de forventer å møte. Det kan variere fra kamp til kamp hvem som har ordet mest om motstander-laget, det avhenger av hvem av coachene som kjenner motstanderlaget eller spesielle motspillere best. Som metode bruker de ofte både muntlige framstillinger av motstander, men også analyse skjemaer som viser hvordan de spilte i forrige oppgjør mellom de respektive lagene. De tegner også ofte opp motstanders spillesystemer på taktikk-tavler som de skal forsøke å demme opp for. Har de ikke spilt mot de før, har de som

oftest hentet inn informasjon om laget av andre klubber som har møtt de i kamp og kan formidle informasjon som kommer de til gode. Slik deling av informasjon mellom motstanderlag er utbredt i håndball-miljøet, og de ulike klubbtrenerne deler gjerne både video-kamper av lag, og muntlige beskrivelser av motstanderlag de skal møte. Så for å formidle den kunnskapen han har opparbeidet seg av motstanderlaget, kan han benytte metoder som muntlig formidling, opptegning av riss på tavle, video eller analyseskjemaer.

Kampanalyse/målvaktsanalyse/skuddskjema:

Målvaktene bruker egne skuddskjemaer på motstandernes farligste skyttere, hvor de har skrevet ned og tegnet inn hvor de plasserer skuddene sine i målet. Slik forbereder de fleste målvaktene seg på motstanderne, slik at de kan stå på instruks fra analyseskjemaene. Det kan for eksempel være at spiller nr. 10 hos motstander skyter 8 av 10 skudd ned i høyre hjørnet når hun får ballen fra sin ving-spiller. Får hun derimot ballen fra sin midtback-spiller går 7 av 10 skudd opp til høyre for målvakt.

Slik jobbing krever mye forarbeid, og coachen jeg fulgte lærer tidlig sine målvakter å føre slike skjemaer, slik at de kan redde flest mulig skudd fra motstander på å følge sine nedskrevne analyser. Laget jeg fulgte hadde tre målvakter i spillerstallen, og det er bare to målvakter som kan være med pr. kamp. Den tredje målvakter som ikke er tatt ut til å spille kampen har en viktig jobb med å sitte på sidelinja og føre analyseskjema på motstanderlaget. Det å føre slike skjema tar så mye fokus og krever så mye konsentrasjon, at ingen som sitter på benken kan ha den oppgaven da de må ha alt sitt fokus rettet mot det som skjer på banen. Det er spillere eller folk i støtteapparatet som sitter på sidelinja som fører disse skjemaene under kamp. De spillerne som sitter på benken må hele tiden ha sitt fokus på hva som foregår ute på banen, og være forberedt på å måtte løpe inn på banen når som helst når en spiller må bytte. Det er mye kunnskapsformidling i å lære å føre slike skjema, da du blir mere fokusert på hva som skjer ute på banen, og du kan selv dra nytte av det ved senere anledninger når du selv skal spille.

Pep-talk:

Hovedtreneren sees på som inspirerende på spiller møtene, han klarer å fenge gruppa med sine muntlige monologer. Han gjør det veldig lite komplisert, han bruker enkle ord og et språk som spillergruppa forstår. Han beskrives også som en som avmystifiserer det hele, og han er flink til å ta av presset fra spillerne. Han gjør det klart for spillergruppa at de skal gå ut på banen å gjøre det enkelt, han presiserer at de skal ha det moro. Det siste spiller møtet før kamp, kommer han ikke med ny lærdom, men repeterer det de har lært fra før, og gjør de

sikre på seg selv og det de holder på med. Som oftest har de mest fokus på egne prestasjoner i den siste delen av kampen. Viktig at laget har mest fokus på eget spill, og at spillerne har tro på det de holder på med.

«Han får oss til å ha trua på oss selv, han får oss på en måte til å tro at vi er bedre enn vi er, uten at vi blir «cocky», jeg kjenner selv at jeg øker litt i prestasjon bare av å få trua på meg selv og laget.»

Sponsormøte:

Jeg velger å ta med «Sponsormøte» i oppgaven, da jeg som forsker også deltok på disse møtene før kampstart da jeg fulgte coachen både før, under og etter kamp. Klubben har innført en samling for lagets hovedsponsorer i et tilhørende møterom til hallen. Møtet starter ca 90 minutter før kampstart, og det var overraskende stort oppmøte blant sponsorene (varierte fra 20-40 personer). På møtet får sponsorene presentert seg og sin bedrift for de andre sponsorene, og ved møtets slutt kommer lagets coach inn for å fortelle om dagens kamp. Sponsorene får da høre lagoppstilling, fakta og status på egne spillere, fakta og status på motstandere, hvilke mottrekk de har planlagt, taktikk osv. Han påpeker for sponsorene hvem av motstanderlagets spillere de som publikum må følge med på. Han sa for eksempel på et møte: «Dere må legge merke til bortelagets spiller nummer 10, hun blir en kommende stjerne. Om to år er hun på landslaget». Og så kunne han fortelle om hennes spesielle ferdigheter, og hvilke mottrekk hjemmelaget hadde for å demme opp om henne. Alltid informativ, ikke snev av å ha negative kommentarer om motstanderlaget eller deres spillere. Fremstår som veldig sympatisk ved ikke å trekke frem negativ omtale. Ved alle sponsormøtene jeg deltok på, var det åpenhet, coachen legger ikke skjul på noe, han forteller velvillig om dagens taktikk.

Alle journalister er også velkomne på dette møtet. Coachen har en «drive» og en karismatisk fremtoning, som også «motiverer» sponsorene, slik at vi alle som sitter i det rommet har trua på at denne kampen skal vi vinne. Det var interessant å se på «møtedeltakerne» da døra gikk opp og coachen entret rommet. Noen kikket på han nærmest med beundring og spenning i blikket, dette var tydeligvis møtets høydepunkt. Arrangørene av møtet hadde klart å få sponsorene til å føle seg spesielle, da de fikk høre status på enkeltspillere, hvem var i god form og hvem var litt små-syk osv. Vi ble på en måte innlemmet i laget innerste krets. Om denne regien av møtet var bevisst laget slik, eller om det bare har blitt sånn, har jeg ikke klart å funnet ut av. Men jeg må innrømme at regien var meget god.

Coachen tok seg god tid, opptrådte rolig og avbalansert. Alle spørsmål fra salen ble tatt med en oppriktighet og seriøsitet som gjorde at alle følte at de ble tatt på alvor. Mange av de som deltok hadde kanskje ikke noen håndballbakgrunn selv, og kunne stille spørsmål som for noen var selvfølgelig, men alle fikk gode pedagogiske svar. Noen kunne stille spørsmål som: «Hva skal vi gjøre for å demme opp for toppscoreren til motstanderlaget?» Han fikk oss alle til å føle oss som en del av laget, og vi fikk en «vi-følelse» med de andre deltakerne på sponsormøtet. Det ble helt naturlig for deltakerne og omtale seg som «vi» med laget. Hans ærlighet og engasjement mener jeg er viktige faktorer til at dette sponsormøtet nærmest virker som en pep-talk også til sponsorene. Vi var opprømte, spente og ivrige etter å komme oss ut på tribunen da han var ferdig med sitt innlegg.

Etter et spillermøte som trenerteamet hadde med laget, spurte coachen om ikke den andre treneren ville gå å ta sponsormøtet. Hun svarte med et smil om munnen:

«Gå du, det er deg de vil ha!»

(Hennes håndballbakgrunn sto ikke tilbake for hovedtreneren, da hun i sin tid som aktiv utøver et år ble kåret til verdens beste spiller.)

4.2.3 Coaching under kamp

«Han kommer inn i hallen etter at oppvarminga har startet, han kommer rett fra møtet med sponsorene. Han går målbevisst inn hallen, bort til innbytterbenken, sjekker at cola-flaska er på plass, snur seg og kikker utover hallen og tribunene. Går rolig rundt og småprater med de spillerne som passerer han i forbifarten, rusler over på motsatt side og slår av en prat med noen av tilskuerne på sidelinja.»

Oppvarmingsritualet har utøverne kommet frem til i fellesskap, og oppvarminga ledes stort sett i helhet av lagets kaptein. Treneren ruslet ofte rundt på gulvet med et smil om munnen, og snakket gjerne med dommerne og motstanderlagets trenere. Om dette er en bevisst handling fra hans side for å skape en god tone med dommerne som laget igjen kan nyte godt av underveis i kampen, eller om han bare er hyggelig og slår av en prat med alle vites ikke. Og jeg velger å heller ikke trekke noen slutninger da det bare blir synsing. Jeg la også merke til under mitt feltarbeid, at hovedtreneren virket veldig jovial og kontaktsøkende opp mot det gjestende lag.

Når oppvarminga begynner å nærme seg slutten, går intensiteten opp, og trenerne involverer seg mere i det som foregår på gulvet med laget. De gir tilbakemeldinger til spillerne, gir de

oppmerksomhet og viser at de er «på». Hvilke 7 utvalgte som starter kampen har de fått høre på spillermøte før kamp. Selve laguttaket pleide trenerteamet og kapteinsteamet og gjøre sammen. Kapteinsteamet består av laget kaptein, visekaptein og en spillerrepresentant. Kapteinsteamet får være med å ta avgjørelser om hvilke 14 spillere som skal være med på kommende kamp. Hvilke 6 utspillere og hvilken målvakt som starter kampen blir oftest avgjort etter siste trening, og laget blir lest opp i begynnelsen av spillermøtet. Spillermøtet foregår i et klasserom i håndballhallen, ca to timer før kampstart. Etter spillermøtet gjør laget seg klart for en løpetur ut i frisk luft, før de kommer inn og fortsetter oppvarminga inne i hallen ca 40 minutter før kampstart.

De syv spillerne som starter kampen driver og klargjør seg, de kler av seg oppvarmings treningstøy, får på plass knebeskyttere og andre remedier. De tar «give me five» til hverandre og de som sitter på ressurs-benken. En siste slurk av drikkeflaska, hestehaler strammes og de går mot banen. Treneren sirkulerer rundt de, og kommer med sine siste veiledninger. Med et høres stemmen hans klart og tydelig: «Spill med hjertet jenter!» Og laget entrer banen.

Ved en annen kamp hørtes et annet rop fra Coachen: «Spill med hjertet utenpå drakta!»

Når kampen har begynt, coacher treneren laget sitt ute på banen. Han roper, gestikulerer, hopper, beveger seg sidelengs, og viser bevegelses-mønster som han vil utøverne skal ha på banen. Han «pisker» spillerne sine frem på banen. Han roper og skriker, peker og veiver med armene. Løfter armene i været, og viser en utgangsposisjon for forsvarsspill når han vil at de skal jobbe litt ekstra når de forsvarer eget mål. Spillerne vet jo utmerket godt hvordan beinstilling (fotarbeid) og armstilling skal være under denne delen av spillet, men en ser ofte coacher som maner sine spillere frem til det gode forsvarsspillet ved å «jobbe sammen med de» på sidelinja.

Hovedtreneren er som regel den som står ved benken og roper ut sine beskjeder til spillerne sine. Jeg observerte ofte at den andre laglederen, som ikke har lov å stå oppreist, ofte lå på knær ved siden av benken for å formidle sine beskjeder til spillerne ute på banen. Det er ikke alltid så lett å formidle beskjeder ut til utøverne ute på banen da det ofte er mye lyd og støy i en idrettshall under kamp. Jeg så ofte at laglederne måtte rope spillere til seg på sidelinja, og fysisk holde de unna spillet for at de skulle få gitt de beskjedene som skulle gis. Det kunne være individuelle beskjeder, eller informasjon som en spiller (oftest kapteinen) skulle videreformidle til laget. Det kunne være forandring på formasjoner eller taktikk som er påkrevd for å på best mulig vis å demme opp for motstanderen. Coachen har sin faste stol

han skal sitte på, men reiser seg ofte for å rope ut beskjeder og drikke av cola-flaska si. Håndballspillet er bygd opp slik at en kan bytte ut de spillerne som sitter på benken så mange ganger en vill i løpet av en kamp. Noen spillere er også etter hvert blitt spesialspillere som bare spiller i forsvar eller i angrep på grunn av sine ekstreme ferdigheter i en av spillets faser eller i mangel på en ferdighet. De spillerne som bytter i hvert angrep/forsvar er han flink til å ta seg av når de kommer og setter seg på benken. Han gir de råd, veileder og motiverer de få sekundene de sitter på benken før de igjen løper ut på banen. Når en spiller blir byttet ut for å tilbringe litt tid på ressurs-benken, var alltid en av trenerne borte for å gi oppmuntrende klapp på skuldra eller viktig veiledning til neste periode spilleren skulle på banen igjen. De byttet ofte på å snakke til den som kom for å sette seg på benken. Det virket tilfeldig hvem av de som tok den jobben, som oftest tok den coachen som sto fysisk nærmest oppgaven med å gi tilbakemeldinger. Den andre coachen tok straks ansvaret for det som foregikk ute på banen, slik at laget alltid hadde en coach som fulgte spillet.

Speiling.

Jeg så ofte at coach og lag spilte hverandre. Om det var en bevisst handling eller om det bare tilfeldigvis ble sånn vet jeg ikke. Men opptrådte laget rolig ute på banen, hvor de viste at de hadde kontroll på både eget og motstanders spill, opptrådte også coachen rolig. Han ruslet da frem og tilbake foran benken, satte seg ned, og kunne faktisk bli sittende en lang stund (lang stund på en lagleder benk er 5 minutter). Det er sjelden i håndball og se lagledere som sitter under hele kampen. Håndballspillet bølger frem og tilbake, og har hyppige skifter, en håndballkamp kan snu fort. Med det mener jeg at et lag som leder med 7 mål når det gjenstår bare 10 minutter av kampen kan risikere å tape, da denne sporten har hyppige skifter i sitt spill. Derfor er det også naturlig at en lagleders opptreden skifter mellom rolig og ivrig ettersom spillet forandrer seg og bølger frem og tilbake.

Kampløp til diskusjon.

Som tidligere nevnt i denne oppgaven ble jeg invitert med på et møte mellom sportslig utvalg, klubbens leder og lagets trenere for å diskutere «kampløp og disposisjoner». Her hadde klubbens leder satt opp noen punkter for diskusjon om lagets coacher hadde «utført god kampløp og gjort riktige spillerdisposisjoner» under siste seriekamp, som de for øvrig hadde tapt. Lederen uttalte at de som coacher var for «tamme og kjedelige» på benken, sammenlignet med motstanderlagets coach som hoppet og spratt rundt og slo teatralsk ut med armene mot stort sett alle dommeravgjørelser. Lagets leder stilte kritiske spørsmål, og utfordret både sportslig utvalg og coachene til en diskusjon hvor han gjerne ville se litt temperatur. Jeg som «flue på vegg»-deltaker på dette møtet, følte at leder provoserte coachene, og prøvde å fremelske en kraftig diskusjon. Samtidig ville lederen

utfordre sportslig utvalg til også å stille kritiske spørsmål til trenerteamet etter kamper som de kanskje «på papiret» burde ha vunnet. Lederen hentydet at det ikke var ment som kritikk, men det var også et stikk til sportslig utvalg om at det var de som burde stilt kritiske spørsmål til coachene og ikke klubbens leder. Møtet startet rolig hvor leder leste opp sine spørsmål høyt for alle møtedeltakerne. Coachene hadde tidligere på dagen fått de samme spørsmålene på mail, slik at de kunne forberede seg til diskusjonen. Det var saklige greie spørsmål, som det er nødvendig for alle klubber å stille seg underveis gjennom en hel håndball-sesong, men noe av kritikken synes jeg var litt usaklig da lagetets hoved coach fikk kritikk for at han hadde et roligere og mere behersket kroppsspråk enn motstanderens coach. Jeg hadde fulgt denne kampen fra sidelinja, og gikk etter møtet igjennom mine feltnotater fra denne kampen, og etter det jeg hadde observert og notert hadde vår coach samme kroppsspråk og bevegelsesmønster som ved tidligere kamper. Jeg kunne ikke ved gjennomgang av mine notater se at det her var passiv kampløstelse i forhold til andre kamper jeg hadde fulgt. Slik jeg ser det, bunnet kritikken og de påfølgende kritiske spørsmålene i at laget tapte en forholdsvis jevn kamp. Om det skyldtes coachens kampløstelse eller andre faktorer er vanskelig å si. Motstanderlagets coach er kjent for å være en som hopper og spretter rundt på sidelinja. I håndballmiljøet kan han beskrives som en «A-kjendis» og ofte brukt som ekspert kommentator på TV. Jeg fant i mine feltnotater, beskrivelser av publikums reaksjoner på denne coachen, og jeg opplevde at publikum lo av han og så på han som en klovn. Han underholdt publikum i minst like stor grad som spillerne ute på banen gjorde. Jeg mener det er utøverne som skal spille hovedrollen og så får coachen finne seg i å sitte med en litt mindre anonym rolle som regissør på sidelinja.

Kroppsspråk og muntlige tilrop.

Hvor stor betydning det har for et lag om coachen sitter stille og rolig på benken og formidler rolig og behersket sine beskjeder til spillerne kontra en «vill» trener som gjør mye ut av seg med kroppsspråk og muntlige tilrop tror jeg beror på hva spillerne og laget er tillært. Et lag som har hatt samme coach i mange år, blir vant til hans væremåte og opptreden på benk under kamp, så om treneren er passiv eller ikke under kamp tror jeg er avgjørende hvis treneren plutselig viser unormal opptreden til han å være, og plutselig skifter stil under kamp. Et lag som er vant til en rolig og stille trener vil oppleve at han har unormal opptreden om han begynner å vise en annen leder-stil midt under kamp, og det tror jeg vil påvirke laget. Vi som har sett litt håndball på TV fra store mesterskap har observert ulike trenertyper på benk under kampsituasjoner. Noen har nærmest gjort det til en «gimmick» og ha en utagerende leder-stil, og å være en slags klovn som hopper og skriker på sidelinja. Mye av dette utagerende kroppsspråket mener jeg har mere å si for publikum enn hva det motiverer spillerne til å hente frem det beste under kamp.

4.3 Presentasjon av funn ved intervju

Jeg prøvde å etterstrebe å få til en samtale i stedet for et intervju, og jeg merket at stort sett de to-tre første spørsmålene ble mere «intervjupreget», før vi begge ble tryggere på hverandre og det gikk over til å bli en samtale i stedet for et intervju. Jeg startet med å spørre hvor mange sesonger spilleren hadde hatt han som håndball-trener. Det varierte fra de som hadde hatt han i 12 år til de som hadde hatt 1 eller 2 år på laget med han som trener. Når jeg ba de beskrive han som trener oppdaget jeg allerede på mitt andre intervju at de svarte veldig likt på sine beskrivelser, om de ordla seg ulikt hadde beskrivelsene samme betydning. Alle beskrev coachen som faglig sterk, eller med god håndball forståelse. Han ble beskrevet som en som er tilstede, men også som litt fjern og «distre på sitt vis». Humor er også noe de trekker frem som en karakteristikk av sin coach. De beskriver han videre som en pedagog, og som en inkluderende trener. Hans sterke side som pedagog er at han legger til rette for individuell opplæring.

Kommunikasjon:

En informant uttalte:

«Han er tydelig og ikke til å misforstå, på godt og vondt.»

En informant fra støtteapparatet forklarte at han var flink til å kommunisere med utøverne. Han var på bølgelengde med de, og beskrev de som en vennegjeng. Forholdet spiller/trener var seriøst, men utenfor banen, etter økta osv kommuniserte de som en vennegjeng. Jeg fulgte opp dette med vennegjeng, og lurte på om de hadde respekt for treneren, og fikk til svar:

«De hadde en ENORM respekt for treneren, kjemien var der.»

Som tidligere nevnt i oppgaven beskrives han som tydelig. Han bruker et enkelt språk, han forklarer tydelig greit, slik at de som er inne i «håndball-språket» forstår hva han mener. Og når det gjelder dette med tydelighet, trekker de også frem et tydelig kroppsspråk, slik at de ser om han er fornøyd eller ikke med prestasjonen. Under samtalene jeg hadde med spillerne kom det frem at de så på han som en rettferdig trener. De opplevde ikke at han hadde favoritter blant spillerne, som en spiller uttalte, og som for øvrig hadde hatt han som trener i 12 år sa:

«Han er rettferdig, han driver ikke med forskjellsbehandling. I så fall skjuler han det godt.»

Dette temaet med forskjellsbehandling hadde jeg ikke tenkt å spørre informantene om, men da de to første jeg intervjuet tok opp dette selv, spurte jeg om det hos en informant fra støtteapparatet. Han parerte kjapt med å spørre retorisk om hva er forskjellsbehandling? Han svarte selv at det må bli forskjellsbehandling til en viss grad, når en driver med toppidrett.

«Han satte større krav til de som tålte det, og som hadde potensialet. Han balanserte det, og taklet det bra. Ikke noen sure miner i spillegruppa som jeg har oppfattet.»

Deretter trekker informanten frem hvilke spillere som «fikk høre det» som han kalte det, spillere som han forlangte mere av. Forskjellen her, mellom disse informantene og deres oppfatninger av forskjellsbehandling, går i den retning at de legger forskjellige ting til grunn. Spilleren tenker i de baner at ikke noen får mere spilletid enn de fortjener, treneren har ikke favoritter blant utøverne. Mens informanten fra støtteapparatet vektlegger hvem treneren legger størst press på som en faktor innen forskjellsbehandling. Her ser jeg at det er forskjell på hvilke «briller» informantene har på.

Gjennom samtalen med en informant fra støtteapparatet kom vi inn på temaet om når coachen best formidler sine kunnskaper. Svaret kom kjapt og presist:

«Når han er under press!» Utdypingen kom umiddelbart: *«Han tar det ut når presset er størst, men han ble også fyrt av sin hjelpetrener. Hun krevde mye av han, og fikk frem det beste.»*

Både ved observasjon og under samtale med utøverne kom det frem at spillerne lærte mye på trening. Da jeg spurte om hvilken metode som ble brukt i veiledninga som de lærte mest av, svarte 100% at de lærte mest når coachen selv viste i praksis hvordan for eksempel bevegelsesmønstret deres skulle være i en bestemt finte. Coachen brukte da gjerne seg selv som øvingsbilde, eller brukte andre spillere, som han ofte fysisk «tok tak i», og flyttet de rundt på spilleflata for å vise for eksempel hvor de skulle stå eller løpe i et bestemt spilleopplegg eller system. Alle informantene fremhevet hans iver og entusiasme som kunnskapsformidler i håndballhallen.

Temperatur:

«Vi var på treningssamling, og jeg ble satt til å dømme en internkamp under ettermiddagsøkten. Før jeg blåste i gang kampen, kom trenerteamet bort til meg og ba meg dømme litt urettferdig, de ville se at spillerne ble «forbannet» på dommeren, de ville få frem temperatur, sinne og fortvilelse over enkelte dommeravgjørelser. Dette er noe vi må øve på da vi ofte opplever det i kamp at vi ikke er enige med dommerne. Kampen gikk sin gang, og

jeg blåste på noen tvilsomme tilfeller. Et par spillere på det tapende laget viste stor frustrasjon over dømminga, og etter kampen sparket den ene spilleren til noen vannflasker så de smalt i veggen. Coachen hadde oppnådd det han ville, temperaturen hadde steget hos flere spillere. Flere timer etter kampen banket det på rommet mitt, utenfor sto to angrende spillere med hver sin sjokoladeplate de ville gi meg som unnskyldning for deres oppførsel. I dusjen hadde de pratet ut, og skjønt hva coachen ville oppnå med å få meg til å dømme feigt.»

Går inn i situasjonen:

Når jeg spør hvordan de synes de lærer mest av han når de jobber med individuell teknikk som for eksempel skuddteknikk, svarer alle at de lærer mest når han viser selv eller bruker andre spillere til å tydeliggjøre bevegelsesmønstrer. Når det gjelder innlæring av løpsmønster eller innøving av spilleopplegg, svarer alle at han har sin styrke i å vise, ved å gå inn i situasjonen og ta med seg spilleren fysisk dit han vil at spilleren skal løpe, sperre eller oppholde seg for at spilleopplegget skal bli som tenkt. Han er engasjert, og forklarer det enkelt og med overbevisning hvordan han vil ha spiller-opplegget/trekket.

Hvis den andre treneren styrte en aktivitet på trening, fortalte en i støtteapparat at coachen kunne sitte på benken gjennom øvelsen å se uinteressert ut. Men informanten fra støtteapparatet påpekte at han slettes ikke var uinteressert, for plutselig spratt coachen opp, og var i situasjonen for å veilede en spiller individuelt, eller for å delta hvis det var noe som gjaldt hele laget.

Alle informantene kom på et eller annet vis inn på hvordan han trekker inn andre spesialister på ulike felt. Som trener blir han beskrevet som nysgjerrig og åpen da han ofte henter inspirasjon fra andre håndballtrenere eller andre idretter. Han klarte tidlig å få inn en toppidrettskultur da han begynte å trene laget sesongen 1996/97. Han berømmes også for å se til andre idretter, og hente lærdom der. En informant jeg intervjuet som har fulgt hans trenerkarriere i flere år, beskrev han på følgende vis:

«Han er litt grynder, han tør å tenke annerledes, han er åpen for ny kunnskap og ser mulighetene. Han så fort at det fantes personer i nærmiljøet som hadde større kunnskap enn han selv, for eksempel på den fysiske biten, eller som kunne bidra med andre måter å tenke fysisk trening på.»

Han fikk til samarbeid med fysiske trenere som er spesialister på hurtighet og spenst, med bakgrunn fra idrettsgrener som hopp og kombinert. Han satte også bort deler av den fysiske treninga, og så i retning av orienteringsmiljøet på Levanger og orienteringsgruppa i

idrettslaget Frol, som har utøvere på landslagsnivå. Her hentet han inspirasjon til fysiske økter i fjellet og i vått myrterreng, som spillerne hevder gjorde de fysisk mye sterkere enn mange motstandere. Idretter de har smakt på ved siden av å drive med håndball, eller hentet inspirasjon fra, er orientering, triatlom, sykling, svømming, turn, kick-boksing, klatring, og andre ballspill som fotball og volleyball for variasjonens skyld. Han berømmes ikke bare for å høre på andre toppidrettstrenerer, men de jeg intervjuet tar også frem hans egenskaper som åpen for innspill fra spillerne og spillergruppa.

Når jeg spurte hvordan han var med individuell veiledning utenfor hallgulvet, trakk de frem at han var flink til å veilede individuelt etter trening. Det kunne virke litt tilfeldig, at han tok til side en spiller som var på tur inn i garderoben og gi henne oppmerksomhet og veiledning om det behøvdes. Han kunne da snakke om dagen økt, hvordan kroppen responderer all treningsmengden, eller spesifikk veiledning i ei bestemt finte, eller veiledning opp mot kommende motstander.

Styrke som coach:

Når jeg fikk penset informantene inn på personlig veiledning og coaching, svarte alle at hans styrke som coach er at han bryr seg om «hele mennesket» og helheten rundt spilleren. De som har vært lengst i klubben og var eldst trakk dette frem som en egenskap av stor betydning for at han har oppnådd slik suksess som trener i eliteserien i håndball for kvinner i Norge. Informantene fortalte at han hadde stort fokus på at spilleren skulle trives ikke bare som spiller på laget, men han la også til rette for at de skulle være under utdanning. Når nye spillere var på tur til klubben tok han personlig kontakt med sine kontakter på HINT, og fikk lagt opp individuelle utdanningsløp som passet til hver enkelt spiller. Han mener det er av stor betydning at spilleren fyller hverdagen sin med noe meningsfullt, og ikke bare er profesjonell håndballspiller mens de bor på Levanger. Han veileder de til å ta utdanning, da det er viktig for spilleren å ha noe å falle tilbake til etter endt idrettskarriere, og ikke minst også bli kjent med andre folk enn bare de som en trener med hver dag, andre impulser er viktig. En av mine informanter sa at han som trener kanskje gikk langt utenfor sine arbeidsinstrukser, da han ordnet med alt fra utdanning, jobb, leilighet, og ikke bare for den aktuelle spilleren, han la også til rette for at spillerens samboer også skulle trives her. Hans filosofi går ut på at hvis spilleren trives med jobb, studier, bopel, samboer osv, så lykkes spilleren bedre som idrettsutøver. Ligger forholdene til rette på hjemmebane oppnås lettere prestasjonsfremming i toppidrettsmiljø. Balansegangen mellom trening, kosthold og nok hvile er avgjørende for prestasjonene på høyt nivå, og hans tanker er at klubben på best mulig vis må forsøke å legge til rette for hver enkelt utøver.

En av de informantene jeg har som har spilt lengt på laget, uttalte med et smil om munnen, i forbindelse med hans engasjement om det meste som foregår i klubben:

«Han tror han vet alt. Han tror han er både lege, fysioterapeut og kostholdsekspert.»

En annen informant beskrev han som belærende, og påpekte at han har et belærende vesen, men samtidig så får han deg til å tro på han. Han er ikke nedlatende i sin belærende væremåte.

«Han overdriver når han skal lære fra seg. Han overdriver for å sette det på spissen.»

Informanten utdyper videre at han overdriver både når det er individuell veiledning og når det er kollektivt. Hun sier videre at det er hans måte å forklare på, de hadde for eksempel nummer på alle sine spilleopplegg. Og når det var innlæring av nytt spilleopplegg/innlæring av ny kunnskap, forklarte han som oftest opplegget muntlig i sine enkle riss.

«Han fikk den nye kunnskapen inn i laget uten å drive terping, gjennom innlæring av grunnprinsippene fikk vi inn mønstret.»

Hans engasjement for den enkelte spilleren kunne kanskje til tider gå utover hans arbeidsoppgaver, en informant uttaler at han nok kunne vært flinkere til delegerer noen av oppgavene, men som person er han en som yter maks, og vil gjerne ha hele oversikten. Noe av grunnen til at han som coach også gikk utover sine arbeidsoppgaver er nok også en forklaring at han har et stort kontaktnett, og at det ofte er lettere å komme i mål når han gjør det selv.

Klubben har hatt eksterne kostholdsveiledere inn som har hatt foredrag og veiledning om kosthold, men de er ikke i idrettshallen til daglig, så han tar ofte også på seg den oppgaven med å veilede i forhold til inntak av næring både før, under og etter trening og kamp.

Samhold og teambygging:

Det å bygge lag, og få alle individene til å føle at de er et lag, og skal opptre som et, er et studium i seg selv. Som coach har han stort fokus på dette med lagbygging, og det kommer også frem i samtalen med informantene som et av «forsene» i denne klubben. Informanten beskriver både laget og trenerteamet som en vennegjeng: *«Vi var en vennegjeng som hadde et felles mål, vi skulle bli best.»* Informanten utdyper videre at de jobbet med ulike prosesser i spillegruppa for å få dette inn i laget, stammen i laget besto over flere sesonger, og da ble

det lettere å jobbe det inn. Han forteller at det tilslutt ble en sjargong i laget, som alle jobbet mot, og alle hadde tro på:

«Vi skal trene mest, - for å bli best!»

En informant fra støtteapparatet beskrev laget som en vennegjeng, det var meget godt vennskap mellom jentene både på og utenfor banen ifølge han. Han utdypet at spillere fra forskjellige kanter av landet, fra små bygdesamfunn og fra større byer, bare smeltet sammen til en vennegjeng. Jeg fulgte opp svaret med å spørre om de hadde noen spesielle taktikker for å få jentene til å fungere som en vennegjeng, og fikk følgende svar:

«Vi hadde ingen spesiell taktikk, vi jobbet hele tiden med å skape gode relasjoner mellom spillerne, men de fikset mye selv. Det ble bare sånn, vennskap utviklet seg selv. Det var en gjeng som passet sammen, selv spiller x som var sur og tverr slapp inn i teamet, det var samhold.»

Også kveldsmaten blir trukket frem fra denne informanten som et grep for å skape samhold og teambygging i laget. Når jeg spør hvem som planla og arrangerte kveldsmaten, får jeg til svar at de to mødrene bare var der. *«De tok bare den rollen, de var ikke bare mødre for to spillere i gruppa, de var mødre for hele laget»*. (Kveldsmaten startet lenge før mitt feltarbeid, men det var de samme mødrene som hadde kveldsmaten når jeg fulgte laget, selv om deres døtre hadde sluttet som aktive toppidrettsutøvere).

Når jeg spurte om noen spesielle opplevelser som er typisk teambygging fikk jeg følgende forklaring fra en informant:

«Han er ikke redd for å bli upopulær. Han får oss til å hate han med disse «drittøktene» i Torsbustaden hoppanlegg. Der har vi fysiske økter hvor vi hopper og løper i trappene i hoppbakken. «Drittøktene» i hoppbakken fikk opp lagfølelsen. Det å utføre harde økter sammen, som vi alle hater, skaper samhold. Vi måtte motivere oss selv, motivere hverandre, og stå sammen i slitet mellom spy-pausene. Det at vi alle hadde vært igjennom de samme «drittøktene», som vi kalte dem, skapte teambygging.»

Spillere som kommer utenfra sier at de valgte ikke å gå til denne klubben for at klubben nødvendigvis var så gode, men det de opplevde på besøk og treninger når de var på prøvespill var den gode tonen i laget, og det gode miljøet de klarte å fremelske i klubben. De eldste spillerne sier at det gode miljøet ikke endrer seg om det kommer nye spillere inn i gruppa, de klarer å ta vare på det som allerede er, og de trekker frem kontinuitet både på spillersiden og ikke minst trener-siden som en avgjørende faktor for at de har lyktes med

dette. Klubben har ikke bare eget kapteins-team, de har også utnevnt to «Sosialministre» som skal ta initiativ til å dra i gang sosiale aktiviteter for laget, som for eksempel kino, filmkvelder, pizzakveld osv.

«Når vi hadde spilleøkter, satte han ofte opp to spillere mot hverandre som han visste ville få opp temperaturen, da de to ofte gikk i «klinsj», kriget og «fightet» og nærmest sloss ute banen. Når vi andre så deres «fight», fulgte vi opp, og hele laget jobbet sammen og gikk i krigen sammen. Dette var på en måte team-bygging. Han fikk oss til å føle oss som ett.»

Peptalk:

«Vi skulle ha et motivasjonsmøte etter en periode med mye motgang. Veien videre skulle stakes ut. Vi var spente og litt nervøse da vi ankom møterommet. Han startet sin monolog med en iver og entusiasme som fikk oss alle til å ha trua på det vi holder på med. Han utstrålte en energi som smittet over på hele laget. Han fikk oss inn på sporet, fikk ledet oss inn på samme vei som han selv var på. Da møtet var ferdig var vi så engasjerte og motiverte at vi bare ville gå i hallen og trene straks. Problemet var bare at vi hadde ikke halltrening. Det eneste vi ville når vi forlot hallen, var å trene. Her skulle vi brette opp ermene å gå på! »

Teoretiske økter:

De hadde ikke jevnlig fastsatte teoretiske økter, de ble arrangert etter behov. For eksempel hadde de tema-kvelder med innleid kostholdsekspert. De kunne ha økter/møter i forkant av sesongen/eller spesielle kamper hvor det var påkrevd med teori innbygd i møtet hvor det skulle jobbes med spilleopplegg.

Video:

Her var det heller ikke fastsatte dager/økter som ble brukt til videoanalyse, men de tok det når det var påkrevd som for eksempel i forkant av returkamper hvor de skulle se på spesielle spilleopplegg/spillemønstre hos motstanderlaget. «Vi har vel ingen struktur på det, men vi gjør det innimellom i fellesskap», som en informant uttrykte det. Hun sa også at noen spillere var mere iherdig og så på eget initiativ opptak av tidligere spilte kamper. Noen utøvere så opptak av kamper for å se på eget spill, for å få bedre forståelse for hvordan de kunne utvikle seg, og noen spillere ville se på kommende motstander for å forberede seg på motstanders spill. Særlig målvakter bruker mye video for å analysere skudd og skuddmønstre hos de mest skuddfarlige motspillerne. Noen ganger brukte de også videoanalyse på egne spillere og deres aksjoner, hvor en hjelpetrener/spilleranalyser plukket ut spesifikke situasjoner/bevegelser av den aktuelle spilleren og sendte over fila slik at de i fred og ro hjemme kunne se eget spill og dermed bedre forstå veiledninga fra trenerteamet. Det kunne dreie seg om små detaljer, som for eksempel tilløpet i et skudd, og det viktige siste steget før

stemmet, slik at spilleren med egne øyne får se sitt eget bevegelsesmønster og slik oppnå læring ved å kunne studere slike detaljer.

Kroppsspråk og temperament:

Når jeg spurte spillerne hvordan de merket om coachen var fornøyd med individuell aksjon ute på banen eller noe laget gjorde sammen, svarte alle at han har et så tydelig kroppsspråk, at de ser om han er fornøyd eller misfornøyd med situasjonen. Jeg spurte en informant, i et oppfølgingsspørsmål, om hvordan kroppsspråket hans var, og fikk humoristisk et motspørsmål om han skulle vise det her. Han beskrev han som en som hopper og spretter i alle himmelretninger når han er ivrig.

«Det jeg savnet hos treneren var mere engasjement når det buttet imot. Når laget har dårlige perioder, faller også coachene ofte litt ned, og blir mindre engasjerte. Det smittet over på oss.»

Dette er et kjent fenomen i lagidretter, at det er lettere å vise engasjement når laget gjør det bra enn når det går dårlig ute på banen. Det er når det butter imot at laget trenger noen som løfter de opp og jobber aktivt på sidelinja. Dette var uttalelser fra en spiller, og ikke noe som jeg la merke til i de kampene jeg fulgte laget.

En informanten forteller at coachen mange ganger kunne vise temperatur:

«Han kunne være kvass! Men det måtte til noen ganger, det var påkrevd. Vi drev toppidrett!!»

5. Analyse og drøfting av funn

I drøftinga av denne oppgaven vil jeg forsøke å finne svar på oppgavens problemstillinger sett i lys av anvendt teori og diskutere de opp imot de funn som er gjort. Intervjuene er skrevet ut og analysert utfra samtaleskjema/intervjuguiden jeg brukte, og historier og fortellinger det er referert til er satt i system etter gjennomgang og bearbeiding av feltnotater.

«Hvordan fremmer coachen læring og kunnskapsutvikling for å påvirke prestasjoner i ei spillegruppe?»

For å best mulig kunne konkludere i forhold til denne problemstillingen finner jeg det hensiktsmessig å dele opp drøftinga for hvert av de forskningsspørsmålene. Jeg velger å drøfte spørsmålene separat, og gjennom delkonklusjonen vil jeg komme frem til en konklusjon på hovedproblemstillinga som fremstilles som en avsluttende oppsummering i kapittel seks.

Delproblemstilling 1:

«Hvordan fremmer coachen læring og kunnskapsutvikling?»

Det jeg ser etter mine observasjoner i feltet og intervjuer, er at coachen klarer å skape gode læringsforhold for utøverne. Skal læring skje, må det ligge noe i bunnen som gjør at utøveren er trygg og komfortabel i situasjonen for at læring skal skje. I teorikapittelet viser jeg til både Gotvassli(2007) og Kaufmann og Kaufmann(2009), som sier noe om at trygghet må være tilstede hvis en ønsker å oppnå gode prestasjoner i et team. Coachen og klubben hadde også greid å skape trygge forhold for utøverne, samtidig som de viste omsorg for dem. Imsen (2001) tar også for seg dette med omsorg og trygghet. Skal læring skje, hevder hun at en av de viktigste forutsetningene for meningsfull undervisning, er at læreren klarer å vise omsorg, og sette seg inn i deres situasjon. Det er viktig for klubben at utøveren er trygg, og trives med boforhold, skolegang o.l. Ofte prøver de å ordne bofellesskap for flere spillere sammen, da det er viktig for dem at de bor sammen med andre som forstår hvilke behov en toppidrettsutøver har når det gjelder for eksempel restitusjon, søvn og kosthold. Men hvor mye skal en coach blande seg inn i livet til en utøver? Der er selvfølgelig både fordeler og bakdeler med dette. Klubben vil ha kontroll på hvor og hvem de bor sammen med. Klubben

legger til rette og nærmest bestemmer at de får komme seg ut i utdanning, klubben i samarbeid med skolene ordner studieplass og ordner spesialsydde opplegg som passer inn i treningshverdagen. Jeg har ikke belegg for at noen er misfornøyde med klubbens innblanding i deres liv, men jeg gjør meg bare noen tanker rundt dette. Dette er bare mine betraktninger, men jeg antar at de utøverne som ikke likte slik innblanding fra klubben, gjorde klubbskifter. Som mor må jeg si at jeg synes det hadde vært trygt å sende min datter til denne klubben når de blir tatt slik godt vare på med tanke på boforhold og andre sosiale forhold. En tidligere spiller og hennes familie fungerte for eksempel en stund som «faddere» for to unge utøvere som kom langveis fra. De ble kjørt til togstasjonen når det var hjemreise-helg og ble bedt på søndagsmiddag og kveldsmat noen ganger i året. Små hverdagslige ting som betyr mye for unge utøvere som bor på hybel langt fra mor og far.

Skal treneren oppnå trygghet blant utøverne, kan en måte være å innlede til samtaler. På denne måten oppstår relasjoner, en blir bedre kjent med personene bak «håndballspilleren». I mitt feltarbeid så jeg ofte at coachen oppfordret til uformelle samtaler med spillerne både før og etter treninga. Samtaler kan også ha andre formål enn å skape trygghet, og samtaler er sentrale innen både eksplisitt og taus kunnskap (Krog m.fl. 2001). Krog referer til at når kunnskap skapes, er det utvekslingen som er hensikten med samtalen. Så for en coach, er det viktig å ha god kommunikasjon med sine utøvere. Nettopp det at denne coachen ble beskrevet som tydelig, oppfattet jeg som viktig når kunnskap skulle formidles både på håndballbanen og ved spillermøter.

Coachen har også en oppfatning om at skole/jobb er viktig selv om utøveren er lønnet fra klubben og slik sett ikke behøver jobb økonomisk sett. Hans ide er at utøveren må ut for å sosialisere seg med andre enn sine medspillere, jobb/studier er også viktig for spillerens «pensjonstilværelse». Klubbens tanker er altså at fundamentet må være på plass for at læring, kunnskapsutvikling og siden forhåpentligvis økte prestasjoner skal forekomme. Jeg ser at i denne klubben er de flinke til å legge til rette for at forholdene og miljøet eller også kalt praksisfelleskapet skal være best mulig for utøveren. Wenger (1998) beskriver praksisfelleskapet som grunnmuren i sosiale læringssystemer, og det er her kompetanse skapes og etter hvert lagres. Gjennom mitt feltarbeid observerte jeg ved flere anledninger at klubben la vekt på at praksisfelleskapet skulle fungere. Noen informanter beskrev laget som en stor vennegjeng. De jobbet med samhold og teambygging, nettopp for at fundamentet for utøveren må være til stedet. Utøverne må trives, være trygge på seg selv og sine medspillere for at læring skal kunne skje. I et praksisfelleskap vil deres praksis ofte være utviklet over lengre tid (Gotvassli, 2007), «slik gjør vi det her». Og denne «tradisjonen» som de har utviklet blir over tid til regler og rutiner for adferd i praksisfelleskapet. Her vil nok de

eldste spillerne på laget være delaktige i å utforme lagets regler, og nye spillere som kommer til klubben, vil måtte adoptere reglene og ofte godta de for å bli en del av praksisfellesskapet.

Som klubb er en da prisgitt at de «selvutvalgte lederne» i spillegruppa og de ulike praksisfellesskapene er gode rollemodeller for de yngre og etter hvert nye spillerne som blir hentet inn til klubben, slik at ikke negativitet og «gnisninger» sprer seg i spillergruppa. Om en kan si at denne klubben var heldige som hadde modne, reflekterte rollemodeller som sto frem som ledere i spillegruppa, eller om det er klubben som har dyrket frem disse, er vanskelig for meg å si noe om etter mine undersøkelser, men jeg heller mot å si at det er en kombinasjon av disse to. Jeg velger å oppsummere det som godt arbeidsgrunnlag, og riktige utøvere på riktig plass til riktig tid. Klubben har klart å legge til grunn en trygghet i spillergruppa, og i miljøet rundt laget, og denne tryggheten må være tilstede som et fundament for at det skal skje læring i praksisfellesskapet.

5.1 Praksisfellesskapene

Gotvassli sier videre at det å legitimere og akseptere den kunnskapen som finnes i praksisfellesskapene medfører at læring og innovasjon integreres bedre. Han tar også for seg at de ulike praksisfellesskapene kan gi nyttige kontraster, som igjen kan medføre at det slår «gnister», og dette vil igjen føre til endring. Endring kan være sunt, og endring kan føre til læring. Moltubak (2015), sier at læring kan finne sted overalt i samfunnet, men at læring i ei prestasjonsgruppe er planlagt og systematisk. Læringa som formidles fra coachen kan sies å være planlagt og satt i system, men det foregår erfaringsvis også mye læring i praksisfellesskapet når «vennegjengen» er samlet til kveldsmat eller film-kveld. Etter treningsøkta vil de dele erfaringer og kunnskap om trening, hvile, søvn, kosthold jobb og skole. I «Læringsløken» (Kaufmann og Kaufmann, 2009), tilhører dette lag tre i løken, som omhandler erfaringsutveksling mellom kollegaer. De tar også for seg viktigheten av godt sosialt miljø som fremmer læring mellom kollegaer.

Tidligere i oppgaven refererte jeg til Imsen (2001), hvor hun så på læring som en sekk, jo lengre du lever, jo mere fyller du i denne sekken. I praksisfellesskapet får både coachen og medspilleren mulighet til å fylle i denne sekken. Dette sett i lys av Piaget, og hans teorier om at utøveren sannsynligvis lærer mest når han arbeider aktivt med lærestoffet, ser jeg at coachen oppnår læring og kunnskapsutvikling i gruppa. Coachen sitter selv inne med mye kunnskap på feltet som han formidler videre til sine spillere. Eksplisitt kunnskap er den kunnskapen man har satt ord på. Overføring av taus kunnskap mellom to personer

innebærer at man «aper etter hverandre», og det uten å begrunne eller drøfte handlingsvalg. Coachen setter ord på sin kunnskap, han sitter inne med kunnskap innen håndball og håndballteori, treningslære og fysikk/anatomi, egne erfaringer som spiller, samt sin pedagogiske utdanning. Den eksplisitte kunnskapen prøver han å formidle til sine utøvere både ved hjelp av ulike metoder, både praktiske, visuelle og teoretiske. Den tause kunnskapen, er den kunnskapen utøveren får ved å herme etter andre utøvere, eller rollemodeller. Det kan være spillere i egen klubb de forsøker å ta etter, eller det kan være andre forbilder i både nasjonal og internasjonal håndball de vil forsøke å ta etter. Den eksplisitte kunnskapen er utveksling og systematisering av teori, og den viktigste forutsetningen for effektiv læring i ei gruppe er når læring går fra taus kunnskap til eksplisitt, og overføring fra eksplisitt til taus kunnskap (Krog m.fl. 2001). Det vil her si at utøverne klarer å sette ord på kunnskap de tidligere ikke har satt ord på, og deretter skal de kunne formidle kunnskapen videre til andre utøvere som bearbeider den og prøver den ut i praksis. I løpet av ei teknisk treningsøkt, kunne «kantspillerne» jobbe sammen i grupper om å finpusse på for eksempel innhoppet. Der jobbet de sammen 4-6 kantspillere, ga råd til hverandre, og som naturlig er, de yngste «apet etter» de eldste. Coachen gikk rundt fra gruppe til gruppe og hjalp til og veiledet utøverne. Her vil jeg si at coachen sto for den eksplisitte kunnskapen, mens utøverne selv sto for den tause kunnskapen. Her kan det selvfølgelig bli «vrang lære» om en utøver lærer bort en skuddteknikk til en medspiller, eller «herming» skjer, hvor skuddet ikke er teknisk riktig utført. Dette henger tett sammen med erfaringslæring, hvor man lærer ved prøving og feiling. Her er det læring basert på egen erfaring (Nordhaug, 2006). Utøverne får selv terpe på ulike tekniske ferdigheter helt til de sitter. Hvor mye en skal terpe er selvfølgelig et tema som stadig kommer opp til diskusjon, men en viss grad av terping må forekomme slik at teknikken sitter og ikke minst momentet, som for eksempel ei finte til slutt er automatisert. Gjennom intervjuene kom det frem at de terpet ikke på kollektive spilleopplegg. Her er utøverne forskjellige, noen lærer raskere enn andre, og da mener jeg at den teoretiske kunnskapen om håndballspillet og spillforståelse er avgjørende for hvor hurtig man tar til seg læring som for eksempel spilleopplegg. Innlæring av tekniske ferdigheter derimot behøver ikke å ha noen sammenheng med bakgrunnskunnskap.

Nordhaug (2006), tar også for seg hvor viktig det er med erfaringsutveksling, og da tenker jeg selvsagt på trenerteamet og coachen. De lærer av hverandre i teamet, men etter flere sesonger sammen er det greit med nye innfallsvinkler så en ikke går seg bort, og klubben la til rette for at trenerteamet fikk kurs og toppidrettsseminar slik at de også kunne føre ny kunnskap inn i treningsfellesskapet.

5.2 Modell-læring

Når kunnskap skal overføres fra mester til elev, også kalt modell-læring (Nordhaug, 2006), skjer læring ved både observasjon og forklaringer fra mesteren. Det er viktig at instruksjonen inneholder både hva og hvorfor det skal gjøres nettopp slik for at læring skal oppstå. Her gjør han også oppmerksom på at nybegynneren raskere opparbeider seg nødvendig kompetanse når han lærer fra erfarne kolleger. Coachens oppgave er å velge ut og formidle kunnskap og ferdigheter til sine utøvere. Dette kan selvfølgelig by på praktiske utfordringer da utøverne i et lag til enhver tid vil være på forskjellige ståsted i sin idrettskarriere. Hva skal velges ut, og hva skal være tema på dagens økt? De unge nye utøverne innehar selvfølgelig ikke like mye kunnskap som de eldre erfarne spillerne på laget. Kaufmann og Kaufmann (2009) omtaler operant læring i sin «Læringsløk», og beskriver det som læring som skjer når en kobler sammen handling og konsekvens. Denne læringen er problemløsningsbasert, og det er noe håndball-spillere opplever omtrent på hver spill-trening. De blir ofte satt i situasjoner som krever at de må løse problemet, og dra lærdom av de handlinger de gjorde. Jeg opplevde at spillerene ofte kombinerte denne problembaserte læringa med modell-læring og etterligning (Imsen, 2001), da de ofte så på sine mere rutinerne medspillere, og kopierte deres handlinger når de selv kom i lignende situasjoner på banen. Coachen satte ofte de rutinerne utøvere opp på samme grupper som de unge urutinerne, slik at modell-læring oppsto. Dette laget besto av spillere på ulike nivå, fra landslagspillere til unge lokale tenåringer som var ferske i miljøet. Jeg ser hvilke utfordringer for læring og kunnskapsformidling coachen sto overfor når spenning på nivå og ikke minst modenhet og erfaring spenner så bredt.

5.3 Kommunikasjon

Coachen er ifølge mine datainnsamlinger, både tydelig og klar i språket når han formidler og forklarer. Han blir referert til som tydelig, og at han bruker et språk som er enkelt å forstå. En viktig faktor i prosessen med kunnskapsformidling er kommunikasjon. Kommunikasjon, som stammer fra det latinske ordet *communicare*, oversettes til å ha noe felles, eller gjøre noe felles. Dette er essensen i ei prestasjonsgruppe, de skal gjøre noe felles, og de har noe felles. De jobber mot felles mål, de vil bli bedre og øke sitt prestasjonsnivå. Den som vil kommunisere noe, sender et budskap til sin mottaker, og dette gjøres ved å bruke ulike kanaler. Som coach brukes i første rekke språket og fysiske bevegelser. Men jeg så også at de brukte visuelle hjelpemidler som tegninger, skisser, taktikktavler, video/film. Hemmestad (2003) sier at relasjonen mellom coach og utøver står sentralt, og den medmenneskelige samhandling som foregår mellom dem. Sett i lys av dette blir kommunikasjon mellom coach

og utøver avgjørende for at læring skal skje. Når coach skal formidle sin kunnskap til utøverne er det også viktig at de «snakker samme språk», og da tenker jeg på håndball-språket. Det er ulike ord og begrep som blir brukt i dette miljøet som kan sees på som «gresk» for en utenforstående. Den direkte kommunikasjonen (Jacobsen og Torsvik, 2002) som foregår mellom coach og utøver, er muntlig og direkte, og jeg så at disse muntlige formene dannet grunnlaget for den toveiskommunikasjonen som trenerapparatet ville oppnå i klubben. Kommunikasjon er en grunnleggende aktivitet også i en toppidrettskontekst likeså som i hvilken som helst annen organisasjon.

I mitt feltarbeid, så jeg at coachen brukte både ord og handlinger for å kommunisere sine budskap, og forsto ikke spilleren når han brukte muntlig fremstilling ble taktikktavla brukt flittig, eller at han brukte medspillere til å sette opp et øvingsbilde, flyttet spillere rundt på banen slik at utøveren skulle få danne seg et bilde og forstå budskapet. Jeg oppfattet han som løsningsorientert, og fleksibel. Han ga seg ikke før budskapet nådde frem, det måtte terpes for at den praktiske kunnskapen skulle få sitt utspring. Som tidligere nevnt i oppgaven kan kommunikasjon sees på som «limet» som holder en organisasjon sammen, og jeg observerte her at god kommunikasjon er nøkkelen til god samhandling mellom coach og utøver. Gjennom kommunikasjon og samtaler formidles informasjon, ny kunnskap, og ikke minst tanker og følelser (Jacobsen og Torsvik, 1997), og i denne klubben så jeg at nettopp tanker og følelser også fikk plass, side om side med ny kunnskap og informasjon som skulle kommuniseres ut til utøverne.

5.4 Oppsummering

Jeg kan her konkludere med at coachen fremmer læring og kunnskapsutvikling gjennom å sørge for et solid fundament for utøverne, gode forhold må ligge til grunn for at læring skal skje, og *trygghet* blir her et viktig stikkord. Alle fem lagene i «Læringsløken» benyttes i praksisfelleskapet, men noen «lag i løken» fremmes i større grad, og det er læring basert på problemløsning (lag 2 i «Læringsløken», Kaufmann og Kaufmann, 2009), modellering og erfaringslæring (lag 3 i «Læringsløken») i praktikum. Hemmestad (2003) trekker frem viktigheten av at coachen gjenskaper situasjoner for å oppnå læring og godt læringsrom i praktikum, som for eksempel praktiske øvelser og problemløsningsoppgaver som krever refleksjon, og hvor refleksjonen vil bli deres drivkraft. En kan si at et av læringsssynene her vil være i tråd med Piaget og det kognitive læringsssynet, og tanken om at vi er grunnleggende nysgjerrige og ønsker mer kunnskap. Her ser en hvordan spillerne mottar og bearbeider ny

kunnskap for å sette de inn i sine egne håndballefaringer og tankesett. Indre motivasjon som er vesentlig innen kognitiv læringsteori, er også fremtredende blant mine informanter. Coachen sitter inne med mye kunnskap, både teoretisk og praktisk, han er heller ikke redd for å hente inspirasjon fra andre idrettsgreiner. Når det gjelder å hente inn eksperter på fysisk trening går han til utholdenhetsidretter som ski og orientering, og lar gjerne utenforstående kjøre egne økter med laget. Han liker å ha kontroll, men slipper gjerne andre til, gir slipp på kontrollen for å få nye impulser da han stoler på andre som også driver toppidrett. Det å tørre å se utenfor den trygge håndball-familien er en sterk egenskap. Kunnskapsoverføringen som skjer mellom utøvere fra ulike idretter, er eksplisitt, og denne typen læring skjer på en annen måte enn i praksisfellesskapet. Her får de også mesterlære, men fra en annen rollemodell (Gotvassli, 2007).

Når det gjelder å kommunisere med utøverne bruker coachen et enkelt og tydelig språk, som reklameslagordet sier: «Det enkle er ofte det beste». Krog m.fl (2001) trekker frem at betydningen av samtaler ikke vektlegges tilstrekkelig når det gjelder kunnskap og kunnskapsdeling. Det kan være som samtaler, og da både formelle faglige samtaler på trening, og uformelle samtaler utenfor treningsarenaen. Kunnskapsutvikling skjer ved hjelp av kollektive læringsprosesser i spillegruppa, mellom spiller/ coach og mellom spiller/spiller. Det kollektive samarbeidet øker ved å dele våre synspunkter og holdninger som skjer gjennom de kollektive læringsprosessene ved kunnskapsutvikling (Gotvassli, 2007). Og på denne måten blir gruppa bevisst sin egen praksis. Når det gjelder å overføre kunnskap, tyr coachen til flere metoder, både praktisk, teoretisk og visuelt. Kunnskap kan sees på som en konkret ting, og har da slektskap med kognitivismen, og coachen legger også føringer for hvordan læring kan skje innad i laget, da de rutinerne spillerne ofte fungerer som mester opp mot lærlingen eller nykommeren i laget.

Delproblemstilling 2:

«I hvilken grad påvirker denne coachingen prestasjonsutviklende faktorer i spillegruppa?»

For å tilnærme meg denne problemstillinga velger jeg å starte med hvordan klubben tenker sett i lys av viktigheten av å ha et felles mål å jobbe etter. Jeg velger her å se det i sammenheng med figur 4 som jeg brukte i kapittel 2 (side 28) om prestasjonskulturer (Andersen og Sæther, 2002). Klubben, med coachen i spissen, hadde ambisjoner, de satte seg høye mål, og hadde visjoner som hele klubben og utøverapparatet sto bak. De hadde

felles oppfatninger av de mål de satte seg, de hadde god kjennskap til sine konkurrenter og oppnådde på denne måten en samstemthet innad i spillegruppa.

Eksplisitt kunnskap er som tidligere nevnt i denne oppgaven, kunnskap som er nedskrevet og nedfelt. Det er lettere å formidle kunnskap som er nedfelt skriftlig enn den tause kunnskapen som er i en organisasjon. I en idrettsorganisasjon, kan eksplisitt kunnskap være felles mål og felles planer. Coachen jobbet iherdig for at alle i klubben skulle jobbe for å nå de målene de hadde satt seg. Som den ene informanten sa: «Vi skulle trene mest, for å bli best». Dette ble deres visjon, og coachen fikk utøverne med seg, han fikk de til å tro på denne visjonen, og de jobbet etter det. Nye spillere som kom inn i klubben, adopterte fort denne tankegangen. Da klubben var i sin andre sesong i eliteserien, hadde de jobbet hardt for å trene mest for å bli best. Håndball-forbundet sentralt, sender ut felles fysiske tester som alle eliteserielag skal gjennomføre og rapportere tilbake. På landsbasis ble da LHK andre beste fysiske lag i landet etter Larvik Håndball klubb. Coachen uttalte da at de som klubb ikke hadde økonomi til å gå til innkjøp av toppspillere som kunne avgjøre kamper alene. Denne klubben måtte dra lasset sammen, og ettersom klubben ikke hadde de beste tekniske spillerne i landet, skulle de om ikke annet ha de som var sterkest, løp raskets og hadde størst løpskapasitet. Klubben lyktes med sin strategi i sin andre sesong, da de ble blant de fire beste i serien, og fikk europacup-spill.

Så felles planer og felles mål er viktig ikke bare for næringsorganisasjoner men også i toppidretten. De jobbet målbevisst med prioriterte oppgaver, både når det gjaldt laget som helhet og gruppevis innenfor de ulike spilleplassene og individuelt. Det å ha felles verdigrunnlag er viktig i ei prestasjonsgruppe. Verdier kan være noe som vi er oss bevisste (Irgens og Wennes, 2011). Verdier kan også representere særtrekk ved både individer og grupper, og disse verdiene kan også påvirke individenes atferd. Verdi kan også defineres som en tro på en spesiell handlemåte. Det er da særdeles viktig å ikke inneha bare felles mål i et håndball-lag, men også felles verdier. Det finnes både målbare verdier og instrumentelle verdier i en organisasjon. De utøverne som ikke verdsetter verdiene, enten det er de målbare eller at de ikke handler etter de instrumentelle verdiene, vil utsettes for sosiale sanksjoner ifølge Irgens og Wennes. Når klubbens verdier blir tatt opp i klubben og godtatt av alle, vil de ha en selvregulerende funksjon da det opprettes en personlig standard for atferd i gruppa. Utøvernes atferd har betydning for samholdet i laget, og samholdet er viktig for måloppnåelse. Skal klubben nå sine felles mål, må verdigrunnlagene også være med å danne grunnlaget for at klubben skal lykkes med tanke på å øke prestasjonene i laget.

Involvering i eget treningsarbeid ble prioritert, da utøverne fikk medansvar på å legge opp egentrening og gjennomføre den. Andersen og Sæther (2002) viser i figuren som omhandler

prestasjonskultur til det de kaller *samspill*, og hvordan det omhandler nettopp det å ha et tett nettverk til sine medspillere i klubben, samt hvor viktig det er å mobilisere for et felles engasjement og felles kunnskap slik at oppgavene blir utført på best mulig måte. Det må være en vilje og evne til samspill som må ligge i bunn som fundament, og de involverte må være klar over at det eksisterer en gjensidig avhengighet innad i klubben, som også innebærer at de må ønske å lære av hverandre og ikke minst at de må ønske å bidra til hverandres og felles suksess (Andersen og Sæther, 2008). Nettopp dette vil jeg si at klubben og coachen lyktes med, de hadde spillere på landslagsnivå som gikk foran og trakk lasset, og satte standarden for hvordan en toppidrettskultur skulle være. De yngste på laget ville lære av de eldste, både når det gjaldt det håndballtekniske, og når det gjaldt holdninger og verdier. Her kan jeg dra paralleller til Berg og Ribe (2013) og deres måte å dele inn coaching på i åtte faser. Klubbens coach er innom alle åtte fasene gjennom treningsuka, og jeg kan nevne faser som å utvikle tillit og trygghet, gi konstruktive tilbakemeldinger og ansvarliggjøring for egen utvikling. Andersen og Sæther hevder at også det å ha kunnskap og kjennskap om hverandres sterke og svake sider er en viktig faktor for å lykkes med å skape en god prestasjonskultur. Det å vite hvilke utøvere som kan brukes til de ulike oppgaver/ kamper/ situasjoner en kommer ut for er en viktig faktor for et lag da de ofte kommer tett på hverandre, noe som igjen fører til intense relasjoner.

Har en gode prestasjonskulturer i organisasjonen leder de utøverne på riktig vei til å nå de høye målene de har satt seg for å oppnå prestasjonsutvikling (Gotvassli, 2007). Han sier videre at coachen i dette tilfellet, blir å betrakte som en kulturell arkitekt, coachen skal hjelpe til med å skape mening. Toppidrettsutøvere er en «spesiell rase» da de elsker konkurranser og vinnerinstinktet er framtrepende. De vil gjerne bli målt i sine prestasjoner, samt at de har høye ambisjoner både på egne og laget vegne. På denne måten kan de ofte fremstå som krevende i forhold til sine trenere og støtteapparat. I feltarbeidet mitt så jeg at coachen prøvde å fremelske denne konkurranseiveren, både i oppvarminga og underveis i treninga, både når det gjaldt «småspill» og ikke minst når det ferdige spillet skulle utøves på trening. Om de så spilte basketball til oppvarming ble de hauset opp, og jeg observerte at resultat var viktig for flere av de. Når de hadde fysiske økter med løping eller for eksempel spenstøker, var det intern konkurranse mellom spillerne, og det bidro også til å få de til å strekke seg litt lengre. Alle hadde forbilder og gode rollemodeller på laget som de gjerne målte seg mot.

Samhold var en faktor som flere informanter var innom i intervjuene. Trenerteamet la opp til månedlige sosiale aktiviteter, som lagets «sosialsjefer» hadde ansvaret for. Men ettersom de selv beskrev seg som en vennegjeng, var de ofte sammen, nesten daglig hadde de kontakt med noen fra laget selv utenfor trening. Det blir ofte slik når en trener så mye, andre venner

utenfor toppidrettsmiljøet vil ofte ikke skjønne viktigheten av balansegangen mellom søvn, trening og mat, og mange utøvere opplever derfor ofte å havne utenfor de gamle vennegruppene hvor det ikke er toppidrettsutøvere. «Like barn leker best» er framtreddende innen idretten. Derfor er det da viktig at alle på laget har noen å holde sammen med også utenfor treningshallen. Det blir automatisk små grupperinger innad i laget, og som oftest på bakgrunn av alder og ståsted i livet. De eldste, som for eksempel har samboer holder oftest til sammen med de andre spillerne med samboer. De yngste som fortsatt studerer finner sitt fellesskap med de andre studentene på laget. Her er det viktig at coach og støtteapparat holder disse grupperingene under oversikt, og tar grep om grupperingene innad i laget blir for lukket. Alle 16-18 spillere i ei prestasjonsgruppe kan ikke være «venninner» hele tiden, det er kjemi og interesser som styrer hvem som får best kontakt internt i ei slik prestasjonsgruppe.

Teambygging er ikke bare et populært begrep innen næringslivet, også innen idretten, både i individuelle idretter som langrenn, og innen lagidretter snakkes det mye om å bygge team eller lag. Et team karakteriseres med at det blir lagt vekt på kvalitet i arbeidet, og da ut ifra at teammedlemmene har en felles forståelse av oppgaven de skal utføre (Gotvassli, 2007). Det er også viktig at de kjenner på dette med felles skjebne og felles identitet. Det er også derfor at dette med felles identitet er viktig, og det fremstilles ved at de har like reiseantrekk og like treningsklær. Det er viktig å føle at en er med i felleskapet, alle utøverne skal kunne identifisere seg med resten av laget og fellesskapet. Klubben har jobbet godt med denne delen, også opp imot sponsorene. Alle deltok på felles arrangement, de stilte opp som «matvare pakkere» ved betalingskassene på matbutikken, og de antatt «beste» spillerne, stilte like naturlig opp som de yngste rekruttene på laget. Alle aktiviteter er med på å bygge team, om det er praktiske treninger, teoriøkter med mye læring, eller felles aktiviteter for sponsorer, er samlende og fører til teambygging. Denne klubben er også en klubb som er tuftet på god «dugnadsånd», og det er en viktig faktor også innen teambygging, og ikke bare viktig for laget sett i økonomisk perspektiv.

Det er også nødvendig med klare organisatoriske rammer rundt teamet, og retningen de skal gå må være avklart på forhånd. Medlemmene i teamet må også holdes ansvarlige for at målene nåes, det er ikke bare lederen som sitter med ansvaret her. Berg og Ribe (2013) sier også noe om nødvendigheten av å gjøre et ordentlig grunnarbeid med å avklare mål, da det har stor betydning for utøverens motivasjon, og hvor hurtig en vil se oppnådde resultater. For å oppnå utvikling innen prestasjonskultur, er det viktig med en aktiv lederorientering som støtter opp om og symboliserer, samt videreutvikler de grunnholdninger og verdier som eksisterer på alle nivå i organisasjonen, ifølge Andersen og Sæthers figur om prestasjonskultur (2008). Kaufmann og Kaufmann (2009) tar også for seg ulike faser i

teamet, og de referer til entusiastiske ledere som viser vei, tar tak og jobber hardt. Felles identitet er her et nøkkelord. Slik jeg ser det var det en tett relasjon, og et godt samarbeid mellom klubbens styre og klubbens coach, og de hadde i aller høyeste grad felles identitet. De var synkroniserte når det gjaldt klubbens fundament, grunnsyn, verdier og holdninger. Og nettopp dette tror jeg var en viktig årsak til at coachen fikk «arbeidsro», og tillit til å sitte i førersetet i mange år, og dermed få en kontinuitet i spillergruppa, og ikke minst en kontinuitet i holdninger, verdier og kultur blant de utøverne han skulle coache.

Avslutningsvis vil jeg si noe om utviklingen av den gode prestasjonskulturen de klarte å oppnå i klubben, som avhenger av organisasjonskulturen. Organisasjonskulturen er viktig i jobben mot å nå prestasjonsmålene, og kulturen fungerer også som et styringsredskap. Det er også organisasjonskulturen som er med på å bygge felleskap og identitet for utøverne i klubben. Kulturen lærer utøverne av hverandre ettersom kulturbærerne er stammen i laget og fører arven videre i gjennom sosialiseringssprosessene innad i laget. Når en skal orientere seg mot felles mål, og felles mål om økte prestasjoner, er samspill og samstemthet viktig i organisasjonskulturen. Jeg så i klubben at det var flere kontinuitetsbærere både innen støtteapparatet og innen ledelsen i klubben, og dette var en av suksessfaktorene under klubbens storhetstid.

6. Avslutning

Min målsetning med denne oppgaven har vært å belyse temaet «coaching i prestasjonsfremmende miljø». Inngangen til temaet er bredt, men har vært brukt for å hente informasjon om hvordan kunnskapsformidling skjer og ikke minst kompleksiteten i coaching-rollen slik som jeg som forsker opplevde det.

Jeg så underveis i feltarbeidet at det er flere utfordringer knyttet til hvordan kunnskapsformidling skjer, og hvordan coachen fremmer læring. En kan her dele inn i fire hovedutfordringer som en coach står overfor:

- formidling
- veiledning
- metodikk
- individualisering

Funnene i denne forskningsoppgaven sier at mye er personavhengig, og mye læring er avhengig av forholdet mellom coach og utøver. Berg og Ribe (2013) deler opp coaching som åtte faser, og deres første fase er å utvikle tillit, åpenhet og trygghet. Nettopp det å skape en god relasjon til utøverne er noe som min forskning viser at coachen har lyktes med. De har alle respekt for han, men ikke på en fryktinngytende måte. Selv om han kan beskrives som distre, er han flink til å lytte, og stiller relevante spørsmål i sin omgang med utøverne som gjør han til en god samtalepartner. Er det ikke god kjemi mellom trener og utøver, er det heller ikke alltid så lett for hverken den ene eller andre parten å hverken lære bort eller forsøke å ta imot ny kunnskap. Forskninga viser også at det er viktig med felles referanserammer, samme håndballfilosofi og håndballbakgrunn for trener/utøver for på best mulig måte tilegne seg ny lærdom som idrettsutøver.

Trenerhverdagen i toppidretten er preget av usikkerhet uavhengig av hvor god og suksessfull treneren for ei prestasjonsgruppe på elitenivå er. Denne usikkerheten kan sies å være en delfaktor av coachingrollen, da coachen har et konstant press på seg om å oppnå resultater. Det er press fra publikum, klubbens medlemmer, klubbens styre, journalister, trenerkollegaer og ikke minst utøverne selv. Med et slikt konstant press på seg om å oppnå resultater (da dagens elitetrenerer fort mister jobben om ønskede resultater uteblir), skal coachen takle denne usikkerheten og samtidig formidle kunnskap til alle sine utøvere. Alle utøverne på et håndball-lag er forskjellige. En kan si at utøverne har medfødte egenskaper, de kommer fra ulike miljø, de kommer med ulike forutsetninger for å bli coachet i ei prestasjonsgruppe. Alle har ulike forutsetninger for å lykkes i sin utvikling som spiller, men det er ofte avgjørende at

de har en bevisstgjøring av sin egen utvikling som spiller, og samtidig klarer å tilegne seg den kunnskapen som blir formidlet i prestasjonsgruppa.

Jeg har sett på ulike teorier om læring, læringsprosesser og kunnskapsformidling, og en kan si at de ofte blir generelle. I denne forskningen har jeg sett på et utvalg av utøvere/støtteapparat, jeg har gjort undersøkelser og jeg har intervjuet informanter og kommet frem til at coaching- rollen er sammensatt og inneholder mange elementer fra pedagogikken.

Når en skal ta for seg hvordan coachen fremmer læring i ei prestasjonsgruppe kan ikke alt fokus ligge på coachen. En må også se på hvordan utøveren lærer, hvordan den enkelte utøveren tar til seg kunnskapen som blir formidlet, og her er det like mange individuelle forskjeller som det er spillere på håndball-laget. Når jeg tar for meg de åtte ferdighetene som jeg tidligere har vist til hos Berg og Ribe, må jeg også nevne ferdigheten om å gi konstruktiv tilbakemelding. Her observerte jeg at han lot utøveren lære av egen erfaring, han ga råd, og antydte handlingsalternativer til de som han så hadde behov for det. Her kommer dobbelkretslæring inn, hvor coaching blir sett på som læring som fremmer refleksjon. Når coachen skal formidle sin kunnskap må han også ha kjennskap til de ulike individene i prestasjonsgruppa og drive individuell tilpasset opplæring. Her må treneren både coache enkeltindividet samt coache hele spillegruppa. Jeg så i min feltanalyse at kontinuitet i spillegruppa og ikke minst i trenerteamet er viktig i kunnskapsformidlinga, da individuell tilpasset opplæring krever at partene kjenner hverandre og «vet hvor skoen trykker».

For å fremme læring må coachen velge ut øvelser, designe treninga slik at hver enkelt får mest mulig utbytte av økta. Coachen legger til rette for at praktikum skal være mest mulig tilnærmet lik det ferdige spillet. Det å gjenskape situasjoner, skaper gode læringsrom, og fører til refleksjoner og læring. Implisitt trening, det at utøverne blir satt opp i situasjoner som er oppkonstruerte i spill/motspill-situasjoner er nyttige, her skal de finne løsninger på problemene. Menneskesynet i coaching bygger som tidligere nevnt på det lærende mennesket. Noen ganger la coachen opp øvelsene slik at de selv skulle finne svaret på problemløsninga, og andre ganger måtte han komme med ulike løsninger til de. Det er individuelt hvor stor spilleforståelse utøverne har, noen tar disse utfordringene på strak arm, og ser løsningene straks. Andre spillere trenger lengre tid på se bildet, og må ha hjelp til å finne sine posisjoner/sperrer/løpsmønster på banen. Noen roller i laget er spesielle, som for eksempel målvakta. De må i større grad jobbe med eksplisitt trening. Mange av målvaktene forklarer at de jobber på instinkt og derfor trenger mange repetisjoner på trening.

For å oppsummere, viser resultatene fra forskninga at utøverne lærer mest fra sin coach ved bruk av metoder som videoanalyse, skuddskjema, spilleranalyse, oppsummert som IKT-hjelpemidler, samt praktiske øvelser på gulvet, eksplisitt kunnskap, kunnskap som tydeliggjøres som for eksempel spill-formasjoner og løpsriss, som når treneren fryser spillet og han forklarer muntlig og samtidig fysisk flytter rundt på spillere for å få de i de posisjoner de bør være i. Alle disse faktorene kan ikke sees på alene, men alle disse metodene sammen skaper best mulig kunnskapsformidling i prestasjonsgruppa. Samhold og lagbygging er også faktorer de trekker frem som må ligge i bunnen før læring kan skje, og nettopp det å skape teamfølelse og samhold har coachen gode oppskrifter på. Selv om det kommer nye spillere inn i laget, klarer han og de andre utøverne å beholde kulturen og bevare det de har opparbeidet seg. Han var flink til å gi anerkjennelse når de trengte det, og det bidro til utvikling av selvtillit og god selvfølelse. Han var som Berg og Ribe (2013) referer til, ikke en coach som ga unødvendig eller ufortjent anerkjennelse til spillerne, kom det skryt, var den berettiget. Coachen var også klar og tydelig på at utøveren selv var ansvarlig for egen utvikling sett i forhold til realisering av de personlige mål de hadde satt seg. Men den faktoren informantene trakk frem som coachens store fortinn og beste egenskap, er å se helheten og legge forholdene til rette for utøveren, og hans tydelighet. Og det de legger i det er hans evne til å se at utøveren ikke bare skal være en god idrettsutøver, men at alle forhold må ligge til rette for at læring skal skje, tryggheten må ligge i bunnen som et fundament før utøveren kan ta til seg ny kunnskap og læring. Når det gjaldt hans tydelighet, ser jeg det i sammenheng med Stensbøl (2012) og hans beskrivelser av nødvendigheten av å ha tydelige ledere hvis en skal klare å skape gode prestasjonskulturer. Coachen jobbet aktivt med målene opp mot utøverne. Stensbøl beskriver tydelige ledere som ydmyke, nysgjerrige, målrettet og med gode planer. Alt dette er gjenkjennende beskrivelser, og kom frem under mitt feltarbeid.

Han spilte ikke bare på trygghet, men han klarte også å få utøverne til å legge følelser i klubben. Han kunne bruke kamprop som: «Spill med hjertet utenpå drakten!» eller «Spill med hjertet!». Det utbredte seg «gode følelser» eller som jeg vil kalle det, «kjærlighet» for klubben, og det har vi sett i ettertid, at når laget har slitt, har han fått gamle spillere til å vende tilbake til klubben for å hjelpe de for å unngå nedrykk.

Han hadde god kommunikasjon med hver enkelt utøver på laget, og nettopp det å kommunisere er grunnleggende for all læring og prestasjonsfremming. Treningsklimaet som Hemmestad (2013) betegner det som, er samspillet mellom utøverne og coachen, og treningsklimaet fungerte i denne prestasjonsgruppa. Som jeg tidligere har beskrevet i denne oppgaven kan kommunikasjon sies å være limet som holder en gruppe utøvere sammen. Og

her i kommunikasjonen mellom coach og utøver formidles informasjon, tanker og følelser, som blir virkemidler som fremmer læring og kunnskapsformidling i spillegruppa.

Coachen legger til rette for gode boforhold, studieforhold/jobb og arbeid for sine utøvere, samt at han også hjelper til med å legge til rette for utøvernes samboere, for de som hadde det. Og om en ung utøver bor langt fra familien sin, stiller coachen og hans familie også opp som «reservefamilie» og varter opp med søndagsmiddag en gang i blant. Så avslutningsvis, for å trekke frem en gjentakende faktor som påvirker spillegruppa og deres prestasjonsutvikling, så må det være *trygghet*, trygghet gjennomsyrrer alt arbeidet til coachen, og ligger i bunnen som et fundament som en kan bygge læring, prestasjonskultur, kunnskapsutvikling og prestasjonsfremming på. Og samtidig kan det kan sees i sammenheng med Gjerde (2003), som sier at coaching utvikler mennesker på faglig og personlig plan.

De prestasjonsfremmende faktorene i denne studien, som kan sies å være selve prestasjonskulturen i laget, som felles mål, holdninger og verdier, viser min forskning at det er jobbet hardt med. De er bygget over tid, og nettopp det at klubben ga denne coachen tid slik at han fikk arbeidsro og mange sesonger med den samme stammen i laget, må sies å være en av suksessfaktorene når det gjelder den gode prestasjonskulturen de klarte å skape.

7. Refleksjoner over egen læring

Arbeide med denne oppgaven har vært en læringsprosess som har gitt meg spennende lærdom, nye synsvinkler og informasjon om kunnskapsformidling og coaching i prestasjonsfremmende miljø. Etter hvert som arbeide og analysevirksomheten skred frem, oppdaget jeg at mye var gjenkjennende fra min tid som spiller. Jeg har hatt mange forskjellige trenere oppgjennom årene, og sett mange ulike måter å lede prestasjonsgrupper på. Men grunnen til at jeg gjenkjente mye er nok at jeg var så heldig å ha Marit Breivik som spillende trener på Nessegutten fra 1986-1988, og hun må nok sies å være den norske treneren som har innført coaching som trenerfilosofi her i Norge. Jeg ser at mye er likt fra den tiden jeg var aktiv utøver, men heldigvis har også mye forandret seg, og fått mere dreining mot coaching tankegangen og involvering av utøverne.

Jeg har gjennom dette arbeidet med denne oppgaven fått tilgang til, og muligheten til å følge ei prestasjonsgruppe over lang tid. Det var en periode hvor de opplevde både oppturer og nedturer som for eksempel seirer både i cup og seriespill, tap av viktige seriekamper og små og store idrettsskader. Jeg oppholdt meg i en periode tett på forskningsobjektene uten at jeg gikk inn i laget og deres idrettshverdag. Jeg hadde på et vis nærhet til laget, men ikke av en slik art at så mange visste hva jeg het, jeg var veldig anonym på den måten at jeg ikke innledet til samtaler. Denne forskningen er blitt til en fortelling fra ei prestasjonsgruppe bestående av eliteutøvere innen sin idrettsgrein, og fortellingene fra mine feltnotater er hentet fra virkeligheten og er basert på mine data. Jeg fungerer her som fortolker og formidler av virkeligheten som utspant seg i ei prestasjonsgruppe som trente i en gammel nedslitt idrettshall i Nord-Trøndelag. Det har vært en spennende og ikke minst krevende jobb å analysere mitt innsamlede materiale, og sette det i system for å kunne se de store linjene og trekke konklusjoner. Forskningsobjektet, her coachen, ble i forkant av arbeide med denne oppgaven informert om det overordnede målet med undersøkelsen. Utøverne ble orientert om målet på oppgaven først når de ble forespurt om å stille som informanter /intervjuobjekter eller om de av ren nysgjerrighet spurte meg på tur inn eller ut av hallen. De som ble valgt ut, ble orientert om konfidensialiteten og muligheten de hadde til å trekke seg både før, under og etter intervjuet, samt anonymisering av data fra informantene. Jeg mener selv at leseren ikke skal kunne være i stand til å identifisere noen av forskningsobjektene da utøverne har blitt referert til med fiktive spillplasser eller anonymisert med for eksempel antall sesonger på laget. Siden alle som leser oppgaven kan finne ut hvem hovedtreneren og med-treneren var i disse sesongene er ikke de anonymisert, og de har gitt samtykke til det.

7.1 Nye innfallsvinkler og veien videre

Arbeidet med oppgaven har beriket min forståelse for læring og utfordringer i coachrollen, og jeg ser likhetstrekk med min arbeidshverdag som kontaktlærer i barneskolen. Det finnes mange interessante vinklinger på dette området innen coaching i prestasjonssammenheng, og det kunne vært interessant å dra sammenligninger mot skoleverket og sett på hvordan coaching kunne hjulpet til å fremme prestasjonsheving også der. Det er mange paralleller og trekke fra idrettsverden til dagens skolehverdag, og eventuelt se på likheter og forskjeller i hvordan lærere i dagens skole kontra en idrettscoach coacher sine utøvere/skoleelever.

Håndballfaglig har jeg også fått ny lærdom innen coachingfeltet i retning både mot Trenerutdanning og Dommerutdanning som jeg driver med for Region Midt-Norge. Jeg har fått nye innfallsvinkler for læring, kunnskapsutvikling og prestasjonsutvikling både på organisasjonsnivå og ikke minst opp mot hver enkelt kursdeltaker jeg møter. Og jeg ser også at det ligger nye spennende felt foran meg til ny forskning både innen skoleverket og innen håndballen med tanke på nytekning innen coaching, læring og kunnskapsutvikling. Det er alltid nye veier å gå opp.

«Han har en egen evne til å se hele mennesket, og ikke bare spilleren!»

Sitat fra en informant

Litteraturliste

- Andersen, S. og Sæther, Ø (2008): *Kompetansemobilisering for prestasjonsutvikling*.
<http://www.magma.no/kompetansemobilisering-for-prestasjonsutvikling>.
- Andersen, S. og Sæther, Ø (2002): *Prestasjonskultur i kunnskapsadskratier*.
Forskningsrapport 15/2002. Handelshøyskolen BI.
- Berg, M. og Ribe, E (2013): *Coaching: å hjelpe ledere og medarbeidere til å lykkes*.
Universitetsforlaget. Oslo
- Berg, M.(2002): *Coaching: å hjelpe ledere og medarbeidere til å lykkes*. Universitetsforlaget.
Oslo.
- Brinkmann, S. og Tanggaard, L. (2012): *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*.
Gyldendal Norsk Forlag. Oslo.
- Gjerde, S.(2003):*Coaching*. 2. utg. 2010.Fagbokforlaget. Bergen.
- Gotvassli, K.Å.(2007): *Kunnskaps- og prestasjons-utvikling i organisasjoner*. Tapir
akademiske forlag, Trondheim.
- Gotvassli, K.Å. (2005): *Et praksisbasert perspektiv på dynamiske læringsnettverk i
toppidretten*.Ph.D.serie 31.2005. HINT. Rapport nr.28. Steinkjer.
- Hemmestad, L. (2013): *Balansekunst: Ledelse, læring og makt i håndballandslaget for
kvinner senior*. Ph.D. Norges idrettshøgskole. Oslo.
- Hemmestad, L. (2003): *En kontekstuell tilnærming til coaching*. Norges idrettshøgskole.
Oslo.
- Hollekim, I. og Vingdal, I.M.(2000): *Mestring og glede*. Gyldendal. Oslo.
- Imsen, G.(2001): *Elevenes verden*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Irgens, E.J. og Wennes, G.(2011): *Kunnskapsarbeid – om kunnskap, læring og ledelse i
organisasjoner*. Fagbokforlaget. Bergen.
- Jacobsen, D. I.(2005): *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i
samfunnsvitenskapelig metod.*, 2.utgave. Høyskoleforlaget. Kristiansand.
- Jacobsen, D. I.(2003): *Forståelse, beskrivelse og forklaring*. Høyskoleforlaget. Kristiansand.
- Jacobsen, D. og Torsvik, J.(2002): *Hvordan organisasjoner fungerer*. Fagbokforlaget.
Bergen.
- Kaufmann, G. og Kaufmann, A.(2009): *Psykologi i organisasjon og ledelse*. 4. utgave.
Fagbokforlaget. Bergen.
- Krogh, Ichijo og Nonaka, (2001): *Slik skapes kunnskap*. NKS forlaget. Oslo.
- Moen, F. (2013): *Prestasjonsutvikling: Coaching og ledelse*. Akademika forlag. Trondheim.
- Moltubak, J. (2015): *Gnistrende undervisning*. Gyldendal. Oslo.
- Newell, S., Robertson, M., Scarbrough, H. & Swan, J. (2002): *managing knowledge work*.
Palgrave. New York.

Nordhaug, O.(2002. 2. opplag 2006.): *Kunnskapsledelse*. Universitetsforlaget. Oslo.

Ronglan, L.T.(2000): *Gjennom sesongen*. Dr.Scient.avhandling. Norges Idrettshøgskole. Oslo.

Stensbøl, B. (2012): *Den gode prestasjonskulturen. Fra toppidrett til næringsliv*. Fagbokforlaget. Bergen.

Thagaard, T.(2010): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 3.utg.Fagbokforlaget. Bergen.

Wenger, E. (1998): *Communities of practice: learning, meaning, and identity*.Cambridge University Press. Cambridge.

Kompendium:

Dreyfus, H. og Dreyfus, S.(2006): *Mesterlære og eksperters læring*. Kompendium 5.

Tidsskrift:

Redaktører:

Goksøyr, M. og Ronglan, L.T. (2003): *Moving bodies mennesket i bevegelse*. Utgiver: Norges Idrettshøgskole. Oslo.

Figurliste

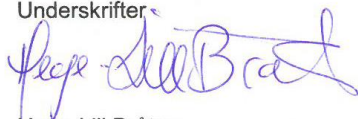
| | |
|---|---------|
| Figur 1: Læring og endring av adferd. | Side 14 |
| Figur 2: Læringsløken. | Side 16 |
| Figur 3: Ulike syn på kunnskapsutvikling. | Side 25 |
| Figur 4: En sterk prestasjonskultur. | Side 28 |
| Figur 5: Hovedelementer i metodevalg. | Side 51 |

Vedlegg 1

Kontrakt om gjennomføringer av feltundersøkelser i LHK.

1. Denne kontrakten gir Hege-Lill Bråten, student ved Master i Kunnskapsledelse, HINT, tillatelse til å gjennomføre feltundersøkelse i Levanger Håndballklubb.
2. Bakgrunn for prosjektet: Prosjektet er en feltundersøkelse som en del av en Masteravhandling i Kunnskapsledelse ved HINT.
3. Metoden som skal brukes til å innhente data er observasjon av lagets trenere, spillere og støtteapparat, samt intervju av utvalgte informanter.
4. Databehandler vil være: Hege-Lill Bråten
5. Den enkeltes deltakelse vil være basert på frivillighet, og alle har full rett til å trekke seg fra prosjektet.
6. Opplysningene vil oppbevares strengt konfidensielt, og vil kun bli benyttet som bakgrunn for arbeidet med oppgaven.
7. Informantene får bli anonyme i oppgaven, med unntak av laget trenersteam som er så godt kjent og profilert fra media, at det vanskelig lar seg gjøre å anonymisere.
8. Som forsker har jeg taushetsplikt, og det som eventuelt vil kunne komme frem i intervjusituasjoner eller samtaler, skal anonymiseres i oppgaven.

Underskrifter



Hege-Lill Bråten
Student ved HINT



Geir Tore Leira
Trener, LHK

Vedlegg 2.

Intervjuguide / samtaleskjema.

1. Hvor mange sesonger har du hatt GT som trener?
2. Kan du beskrive GT som trener?
3. Har du noen stikkord for hvordan han lærer fra seg?
4. Kan du si noe om når han best lærer fra seg?
5. Hvordan lærer du av følgende økter, når lærer du mest/best?
 - Praktisk trening i hall (feks spilleopplegg, formasjoner, innøving av riss)
 - Teoriøkter
 - Videoanalyse
 - Spillermøter
 - Andre ting?
6. Hva utmerker seg hos GT kontra andre trenere du har hatt?
7. Hvordan fremmer GT læring?
8. Er det andre ting du vil trekke frem som forklarer hvordan han er som trener?
9. Er det spesifikke egenskaper ved andre trenere du har hatt som du savner hos GT?
10. På generelt grunnlag, hvordan vil du beskrive den perfekte trener?
11. Kort oppsummert, hva er GT beste egenskap som trener?

Vedlegg 3

Bakgrunnen for opprettelsen av Levanger Håndballklubb.

Levanger Håndballklubb ble stiftet 3.april 1990 som en paraplyklubb for Frol I.L og Sp.Nessegutten. Det var mye motstand i de respektive moderklubbene, men prosessen gikk sin gang og den nye klubben ble stiftet. Det var vel flere årsaker til at det oppsto motstand mot forandring/ endring i de respektive klubbene. Noen var redd for at klubbene skulle miste en del av sin identitet i tillegg til at det var et tap eller en sorg at de respektive klubbene mistet sitt damelag i klubben.

Levanger håndballklubb ble dannet som følge av en organisasjonsutvikling innen idretten, og da med spesielt fokus på endring fra breddeidrett og spissing mot toppidrett.

Jacobsen og Thorsvik hevder at Organisasjonsutviklingens (OU) opprinnelse kan føres tilbake til Human-Relations retningen. I følge de klassiske teoriene betyr organisasjonsutvikling at vi «bygger om maskinen slik at den fungerer mer effektivt». Og det kan vel sies at det også var utgangspunktet for LHK, bli mer effektive, klatre oppover i divisjonssystemet og samle utøverne i en og samme organisasjon i stedet for å konkurrere mot hverandre.

Det tok to år fra interimstyret startet å jobbe med å etablere en paraplyklubb, til Levanger håndballklubb var en realitet.

De respektive «moder-organisasjonene», Frol IL og Nessegutten SpKI; hadde slitt sportslig i de siste årene på 80-tallet i henholdsvis 5. - og 3. divisjon. Noen ildsjeler fra begge organisasjonene begynte tidlig å samarbeide om en eventuell sammenslåing eller organisasjonsutvikling av håndball-miljøet i Levanger. Det ble nedsatt et interimstyre med medlemmer fra begge organisasjonene, og de jobbet aktivt i kulissene i over to år før den endelige stiftelsen av klubben ble et faktum. De respektive moderklubbene skulle legge ned sine seniorlag, men beholde de aldersbestemte. Seniorspillerne skulle samles i den nye organisasjonen LHK. Det var mye motstand i de respektive klubbene før sammenslåingen, og det kan ha skyldtes faktorer som: frykt for endring, strukturelle forhold eller tap av kultur og identitet (Tronsmo, 1998). Det må legges til at motstanden lå i organisasjonenes styre, og ikke blant organisasjonenes medlemmer og utøvere. Årsaken til dette kan være at spillerne i de respektive klubbene ønsket å spille håndball på et høyere nivå og dermed få bedre treningsutbytte. Man ser at den yngre generasjonen ikke har den samme tilknytningen til

organisasjoner eller arbeidsplassene sine som den "eldre garde" har. I dagens samfunn er det ikke vanlig at en arbeidstaker får gullklokke for lang og tro tjeneste. Vi skifter arbeidsplass mange ganger i løpet av yrkeskarrieren, og det samme fenomenet eksisterer i idretten, det kan være forskjellige årsaker til dette, for eksempel at man ønsker nye utfordringer. Jeg tror nok at dette også kunne være tilfelle i forbindelse med opprettelsen av en paraplyklubb. For spillerne var det ikke så nøye om klubben het Levanger eller Nessegutten, bare de fikk et bra sportslig tilbud, men for lederne var det med tilknytningen/tilhørigheten til klubben viktig. I følge Irgens oppstod det et kritisk spenningsfelt mellom hovedstyrene i de respektive klubbene og utøverne. Det vil si at de som satt i styrene i de respektive klubbene hadde utviklet et sterkt og følelsesmessig forhold til organisasjonene sine, noe som fører til at forandring oppleves som vanskelig (Irgens, 2000). Interimstyret hadde klart å formidle en framtidmodell til spillerne, men ikke i så stor grad i hovedstyrene til klubbene. Irgens hevder at spennet mellom fortid og fremtid blir et kritisk spenningsfelt (Irgens, 2000).

Frol og Nessegutten visste hva de hadde og hva de stod for, men man visste ikke hvordan det ville bli med den nye klubben. Man kan vel trygt si at de i hovedstyrene i de respektive klubbene hadde en frykt for det ukjente, ofte føles det gamle som har blitt forankret i organisasjonene som det beste.

Interimstyret var et selvutnevnt styre hvor det satt noen ildsjeler som ønsket å heve nivået på håndballen i Levanger området. Interimstyret gjorde; ifølge dem selv, et grundig forarbeid før sammenslåingen. De hadde kartlagt behovet i fylket for en paraplyklubb, og hadde også invitert med flere aktuelle samarbeidsklubber. Både Verdal og Skogn var tenkt med i overbyggingsklubben, og interimstyret hadde kartlagt antall spillere og behovet i de aktuelle klubbene. Både Verdal og Skogn takket nei til tilbudet, noe de kanskje angret på senere, da de fleste spillerne fra Verdal meldte overgang til LHK. Skogn klarte å holde på spillerne i noen få år etter dannelsen av LHK, men stiller nå ikke med lag i damehåndball.

Interimstyret tok kontakt med daværende direktør i Rosenborg, Arne Dokken, hvor de fikk god hjelp med forarbeidet. De var i Rosenborgbrakka på flere besøk og fikk innblikk i hvilke fallgruver som lå der ved slike sammenslåinger. Dokken skal ha uttalt at han syntes det var betenkelig at ikke flere klubber tok kontakt med dem i slike OU- prosesser, da Rosenborg selv hadde gått i alle fellene og var villige til å hjelpe andre slik at de ikke gjorde de samme feilene.

Min rolle i denne prosessen, var som rådgiver for interimstyret som spillernes representant. Jeg hadde spilt for både Frol og Nessegutten, og da klubbene ikke fikk gjennomslag for sammenslåinga, meldte jeg overgang til Skogn som da var i 1.divisjon. Det at jeg ikke hadde noen "klubbføleselse" for moderklubben min, men ville spille for den klubben som ga meg flest utfordringer og spilte i den høyeste divisjonen talte vel for at jeg ble spurt til råds i prosessen før sammenslåinga. Da den nye klubben ble en realitet, var jeg noen av de første som skrev under for den nye organisasjonen LHK, og det har jeg selvsagt ikke angret på, nå da klubben har blitt eliteserielag og skrevet seg inn i idrettshistorien i Levanger.