

Kari Hertzberg

”Ofte er det bare å lage en positiv stemning”

**En kasusstudie av coaching og
kommunikasjon i sandvolleyball**

Masteroppgave
Høst 2008
Norges Idrettshøgskole

Forord

I arbeidet med denne oppgaven har jeg hatt mange gode hjelpere. Først og fremst vil jeg takke informantene mine for deres interesse og tid for prosjektet. Dernest vil jeg takke Lars Tore Ronglan for svært god veiledning. Han har hatt tålmodighet til å lese om og om igjen, og hver veiledning har bidratt til ny læring. Særlig har jeg satt pris på at oppgaven hele tiden har fått være ”mitt” prosjekt.

Så vil jeg takke Hanne Haavind for innledende hjelp til å forstå hva kommunikasjon kan innebære og for litteraturanbefalinger, og Liv Hemmestad for oppmuntring til å velge sandvolleyball. Takk også til Neven Kuresevic, Johanna Drivenes Kløvfjell, Eydis Dalen og Koll volleyball elitelag for deres åpenhet for hvordan de jobbet i laget. Det gav meg mer kunnskap om hvordan det arbeides med veiledning og kommunikasjon.

Ellers vil jeg takke familien min som har stilt opp med supre innspill og gode råd!

Oslo, november 2008.

Kari Hertzberg

Sammendrag

Målet med dette prosjektet var å få dypere kjennskap til hva som kjennetegnet den idrettslige kommunikasjonen i et kvinnelig sandvolleyballag på høyt internasjonalt nivå. To forskningsspørsmål ble belyst. Den første dreide seg om hvilke former for veiledning som treneren benyttet seg av, det andre om hvordan kommunikasjonen og coachingen mellom spillerne foregikk. Jeg ville se på hva utøvere og trener selv mente fungerte, og om det var noen form for veiledning og kommunikasjon de kunne tenke seg mer av. Med dette prosjektet håpet jeg å kunne bidra til å belyse spørsmålet om hva som er kvalitet i coaching.

Ved å følge kun ett lag kunne jeg gå i dybden på hvordan dette ble praktisert. I henhold til denne tematikken valgte jeg å gjøre både observasjoner og dybdeintervjuer da jeg var av den oppfatning av dette vil bidra til de forskningsmessige mest interessante dataene. Gjennom å observere, og intervjuer spillerne og treneren har jeg fanget deres praksis og deretter belyst dette i henhold til problemstillingen.

I denne oppgaven er det tre hovedfunn. Det første omfatter at treneren veiledet både eksplisitt og implisitt, men med hovedvekt på det implisitte. Dette viste seg ved at han tilrettela situasjoner, og i neste omgang tok han utgangspunkt i de samme situasjonene for å gi eksplisitt veiledning i form av instruksjon, forklaringer og spilldirigering. Han brukte også andre metoder for å forsterke det implisitte, han stilte spørsmål, gav lite instruksjon, og rettet oppmerksomheten mot spillernes følelser.

Det andre funnet dreide seg om et spenningsfelt mellom støtte og utfordring. Dette så ut til å påvirke læringsprosessen positivt, det virket som begge parter aksepterte denne spenningen som et nødvendig element i trener/utøver relasjonen. Spillerne ønsket støtte fra trener og fra hverandre. Hovedsakelig handlet det om å skape en god stemning i gruppen med humor og glede. Når det gjaldt trenerens veiledning ønsket de mye feedback. Han på sin side utfordret dem ved å veilede implisitt. Det viktigste i kommunikasjon mellom spillerne var å være støttende. I tillegg til ros og oppmuntring, handlet det om å ta på seg ansvar når den andre fikk problemer, søke aktivt hjelp hos den andre, og å hjelpe makkeren til å huske på arbeidsoppgaver.

Det tredje funnet handlet om betydningen av å ”lære fra nedtur”. I begynnelsen av prosjektet gjennomgikk spillerne en tung periode. Både trener og spillere mente at prosessen av å ha vært så langt nede og klare å komme seg opp igjen, har styrket både motivasjonen og troen på laget og seg selv.

Et overordnet funn dreide seg om at den treningsfilosofien som informantene vedkjente seg, var utpreget kontekstuell. Hva slags coaching og kommunikasjon som var egnet, kom an på hvilke personer som var involvert, og hvilke situasjon de befant seg i.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	3
1. Innledning.....	6
2. Teori	8
2.1. Kommunikasjon	8
2.1.1. Fire modeller	8
2.1.2. Anvendelse av modellene.....	10
2.2. Signaler og informasjon	11
2.3. Maktforholdet.....	12
2.4. Idrettscoaching	12
2.5. Coaching som ledelsesform	12
2.5.1. Drøfting av Stelters modell	14
2.6. Coachingbegrepet i denne oppgaven.....	15
2.7. Forholdet mellom coaching og kommunikasjon.....	15
2.8. Veiledning	15
2.8.1. Kollegabasert veiledning	17
2.8.2. Veiledningens balansegang mellom støtte og utfordring	18
2.9. Implisitt og eksplisitt læring.....	19
3. Metode.....	21
3.1. Hermeneutisk metodologi	21
3.2. Mitt Kasusstudium	22
3.3. Min rolle som feltforsker.....	23
3.4. Feltarbeid.....	25
3.5. Bruk av konkrete metoder	25
3.5.1. Observasjoner	25
3.5.2. Gjennomføringen av observasjoner.....	26
3.5.3. Kvalitativt intervju.....	27
3.5.4. Mine intervjuer	28
3.6. Analyse/fortolkning av mitt materiale.....	28
3.7. Svakheter ved gjennomføringen av min undersøkelse.....	29
3.8. Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet	30
4. Empiri.....	31
4.1. Livet til et sandvolleyballag	31
4.1.2. Oppsummering og refleksjon over sesongen 2007	35
4.2. Intervju med trener	37
4.2.1. Coachingfilosofi	37
4.2.2. Veiledningsstrategier - kommunikasjonsformer	39
4.2.3. Medspillercoaching og kommunikasjon.....	42
4.2.4. Spilleres selvrefleksjon.....	43
4.3. Analyse av intervju med spillerne	44
4.3.1. Coachingfilosofi	44
4.3.2. Veiledningsstrategier - kommunikasjonsformer	46
4.3.3. Medspillercoaching og kommunikasjon.....	47
4.3.4. Kommunikasjonen endrer seg	51
4.3.5. Selvrefleksjon	51
5. Drøfting	53
5.1. Eksplisitt eller taus kunnskap	53
5.2. Spenning mellom støtte og utfordring?.....	55

5.2.1. Spillernes kommunikasjon seg i mellom.....	59
5.2.2. Toppidrettskonteksten og sandvolleyballens egenart.....	61
5.3. Hva som sies og ikke sies.....	62
5.4. Læring fra nedtur.....	63
5.4.1. Hva kan trenere gjøre når kommunikasjonen er dårlig?	64
5.5. Coaching og kommunikasjon er kontekstuell	66
6. Konklusjon	67
Litteraturliste	68
Vedlegg 1	71
Vedlegg 2	72
Vedlegg 3	73

1. Innledning

De som har sett lagspill på tv, ser trenere som deltar på ulike måter. Et velkjent bilde er kamper der treneren står på sidelinja med rødt ansikt, gnistrende øyne, og brøler til spillerne. Gjennom media har vi samtidig sett enkelte topptrenere bemerke seg som en motpol til denne ledelsesformen, ved å forholde seg helt rolig under kamp. I stedet for å gi en overhøvling i pausen, stiller de spørsmål og lar spillerne styre mer av det som skjer. Det er mange veier til målet, lag som har svært autoritære trenere hevder seg i verdensklasse, det samme gjelder trenere som inviterer til mer involvering. Derfor er det interessant å gå i dybden på ett topplag og se hvordan de jobber.

Min oppgave tar utgangspunkt i sandvolleyball, som skiller seg fra andrelagspill på en interessant måte. I håndball og volleyball er det selvsagt at trenerne har kontakt med spillerne under kamp, og lagene har flere korte pauser i og mellom omgangene, der spillere og trener kommuniserer om det som skjer. Dette er annerledes i sandvolleyball, der treneren faktisk ikke har lov til å kommunisere med utøverne under kamp. Et slik forhold kan legge interessante rammer for veiledningsarbeidet til treneren, og gi spillerne et mer selvstendig ansvar for strategien under kamp. På grunnlag av dette aspektet antok jeg også at det ble skapt et stort behov for at spillerne coachet hverandre.

Et annet interessant moment ved sandvolleyball er at laget bare består av to spillere. I all lagidrett er det viktig hvordan spillere kommuniserer sammen. Som medspiller er det et mål å gjøre hverandre gode, og dette kan gjøres på flere måter. Man kan gi ros og juble når andre gjør noe bra, eller komme med råd og konstruktive tilbakemeldinger. I noen tilfeller kan ”litt kjeft” brukes for å stramme opp lagkameratene. I et lagspill med mange spillere kan man få forskjellige tilbakemeldinger, og man kan søke de som ”gir energi”. Hvordan arter dette seg i sandvolleyball? Når det bare er to spillere, må hver og en av dem få dekket behovene for støtte og utfordring av kun én annen person.

Et tilleggsmoment for å velge sandvolleyball er at det har vært lite forsket på i Norge. Askeland (1998), Grydeland (2005) og Holtan (2008) har i sine masteroppgaver gjort kvantitative spilleanalyser i sandvolleyball. Internasjonalt er det forsket mer på idretten, men også her dreier seg ifølge mest om spilleranalyser – se for eksempel Ronglan og Grydeland (2006) Tilp et al. (2006) og Ong et al. (2006). I min oppgave er det imidlertid verken spilleanalyser eller ferdighetsutvikling som står i fokus, jeg ser på veiledningsformer og kommunikasjon.

I mitt prosjekt så jeg på coaching og kommunikasjon i et sosiokulturelt perspektiv. Wittek (2004) beskriver sosiokulturell teori som et paraplybegrep for en rekke ulike retninger som delvis overlapper hverandre, og delvis står i motsetning til hverandre. Kjernen i disse retningene er at læring ses på som en prosess *mellom mennesker*, og at kunnskap ikke kan løsrives fra den sammenhengen der den utvikles. Læringen betraktes som *situert*, noe som betyr at læringen skjer i den situasjonen personen befinner seg i. Læring skjer altså i samspill med omgivelsene i en kultur, men også gjennom *redskaper*. Redskaper betraktes som en av hovedforutsetningene for læring (ibid). Redskaper kan være både konkrete gjenstander (artefakter) og teoretiske modeller og systemer, men også språk. I sandvolleyball vil redskaper eller artefakter være ballen, og ulike veiledningsstrategier, men også det ytre miljøet som sanden og nettet. Likeledes er språket i sandvolleyballkulturen et sentralt redskaper.

Veiledningsformer kan innta mange former, for eksempel å instruere, vise bevegelser, stille spørsmål eller la utøveren erfare selv. Når det gjelder den idrettslige kommunikasjonen, skiller denne seg litt fra annen type kommunikasjon. Ronglan (2000) skriver i sin doktoravhandling om *kommunikasjonen på og utenfor banen*. Det siste refererer for eksempel til hva slags vennsforhold spillerne har utenfor treninger og kamper, mens ”*på banen*” handler om den kommunikasjonen som er knyttet til det som skjer i trening og i kamp. Det er dette forholdet jeg ønsker å studere. Trenerens veiledning og spillernes kommunikasjon og coaching har skapt interesse for denne oppgavens problemstilling. På bakgrunn av resonnementene ovenfor er mine forskningsspørsmål følgende:

Hva kjennetegner den idrettslige kommunikasjonen i et kvinnelig sandvolleyballag på høyt internasjonalt nivå?

Denne problemstillingen har to underspørsmål:

- *Hvilke veiledningsformer bruker treneren for å fremme utvikling?*
- *Hvordan foregår kommunikasjonen og coachingen mellom spillerne?*

Gjennom denne undersøkelsen håpet jeg å kunne bidra til større kunnskap om hvordan et toppidrettslag arbeider. Det er også tenkelig at prosjektet vil kunne gi verdifull informasjon om hvordan det jobbes med disse forholdene i andre toppidrettslag. Likeledes er det mulig å anta at det har verdi for trenere og spillere også på andre nivåer. Selv om det ikke er direkte overførbart vil den veiledningen og kommunikasjonene som ble analysert i laget antagelig kunne gjenspeile de forholdene også i andre grupper.

2. Teori

Coaching og kommunikasjon er to sentrale termer i denne oppgaven, og i dette kapitlet ønsker jeg å utvikle en forståelse av hvordan de kommer til uttrykk i min undersøkelse. Jeg vil også presentere begrepet veiledning, som er nært beslektet med coaching, og i denne sammenheng kommer jeg også inn på teori om selvrefleksjon. Til slutt følger teori om implisitt og eksplisitt læring, siden veiledning retter seg mot disse to forholdene.

2.1. Kommunikasjon

Ordet kommunikasjon kommer av det latinske ordet *communicare* som betyr å ”*ha felles med*”, ”*la en ta del i*” (Hanneborg 1975:90). Berge (1997:95) presenterer følgende definisjon i et lingvistisk leksikon: ”*Communication can be defined as a generic term covering all messages uttered in different contexts and situations*”. Denne definisjonen viser at kommunikasjon er en fellebetegnelse på alle typer budskap som ytres i ulike kontekster. Kommunikasjon må alltid ses i sammenheng med den konteksten den er representert i. Berge (1997) opererer med følgende fire modeller som representerer ulike aspekter ved kommunikasjon: *The Linear, Conduit Model, the Cirkular Dialogic Model, the Feedback, Interaction Model og the Self - Regulatory (Autopoiesis) Model*.

2.1.1. Fire modeller

Den lineære modellen

Denne opprinnelig lineære modellen består av tre ledd: *sender, budskap og mottaker*. Kommunikasjon blir sett på som å overføre informasjon fra sender til mottaker (Berge 1997). I sin redegjørelse for Berges modeller kaller Tønnesson (2001) denne for ”rørmodellen”. Denne metaforen viser at en ser på kommunikasjon som å putte noe inn i et rør og så ta det ut i den andre enden. Det som blir puttett inn, altså budskapet; vil da alltid være det samme som det som blir tatt ut. Det fokuseres fullt og helt på senderens intensjon, og signalene som utveksles går en vei, fra sender til mottaker. Denne modellen er lite egnet til å fange opp den mellommenneskelige kompleksiteten som blir belyst i dette prosjektet (se 2.1.2 under).

Den sirkulære modellen

I stede for en toleddet modell som sender-mottaker modellen ovenfor, forstås kommunikasjon her som en treleddet prosess som inkluderer informasjon, meddelelse og forståelse. Kommunikasjon reduseres ikke til meddelelseshandlingen. Man kan ikke snakke om

kommunikasjon i det en informasjon blir meddelt, men først når en meddelt informasjon også blir tolket og forstått.

En sirkulær kommunikasjonsprosess baserer seg på at både sender og mottaker tolker hverandre. Mottaker tolker den informasjonen som sendes ut, mens senderen av budskapet tolker mottakers respons, hva mottaker har forstått av informasjonen (Berge 1997).

Kommunikasjon vil derfor ofte bli sett på som et system hvor partene ofte kommuniserer i form av spørsmål og svar, og hvor de samarbeider om å konstruere et budskap. Budskapet konstrueres gjennom gjensidig aktivitet mellom partene, og derfor ses kommunikasjon på som en dynamisk prosess. I et slikt perspektiv er partene nødt til å være aktive deltagere i samtalen (ibid). Alt som sies og gjøres henger sammen uten noen klar begynnelse eller slutt, og det er disse to forholdene som driver kommunikasjonen framover (Høigaard og Lidbom 1999).

Ronglan (2008) beskriver den sirkulære kommunikasjonsprosessen som at alle våre handlinger alltid blir fortolket av mennesker rundt oss. Vår oppførsel fortolkes som informasjon om oss.

Den sirkulære modellen peker på at samhandling utvikler kommunikasjon i den grad interaksjonspartene fortolker hverandre og legger sin forståelse av den andre til grunn for sine egne ytringer og handlinger. Fortolkningen er en individuell prosess, noe som betyr at spillerne kan oppleve en situasjon ulikt. Spillerne vil tolke hverandre, og ved å snakke sammen kan kommunikasjonen bidra til å endre egen oppfatning av situasjonen. Hvis spilleren som føler at de nesten har tapt melder dette til partneren, kan hun si noe tilbake som bidrar til en felles tro på at de fortsatt har en sjanse. En slik kommentar kan for eksempel være: ” nå tar vi en ball av gangen, vi jobber maks!”. Ved at de samtaler, og utveksler tanker kan de sammen konstruere felles mening og mål. Denne fortolkningsprosessen er sentralt for å forstå kommunikasjonen i sandvolleyball.

Felles for disse to modellene er at begge tar for seg kommunikasjon hvor det er en bevisst intensjon som skal formidles (Berge 1997). Et annet sentralt aspekt ved kommunikasjon i sandvolleyball er det *ikke* intenderte budskapet som formidles gjennom det ubevisste kroppsspråket. Feedbackmodellen er egnet til å forklare dette aspektet.

Feedback-modellen

Denne modellen skiller seg fra den lineære og den sirkulære modellen ved å fjerne seg fra den bevisste intensjonen. Kommunikasjonsbegrepet blir mer omfattende fordi det også inkluderer alle signaler som ikke er intendert. Alle prosesser hvor man påvirker hverandre, all atferd er kommunikasjon (Berge 1997). I likhet med sirkelmodellen foregår det også her en

vekselvirkning og en gjensidighet avhengighet mellom de som kommuniserer, men på et helt annet nivå (ibid). Det ubeviste kroppsspråket kommuniserer forhold som å utøve makt ovenfor hverandre, ” snakke forbi ” hverandre eller ” bekrefte ” hverandre (Tønnesson 2001). Denne delen av kommunikasjonen kan forklares med følgende eksempler. I en sandvolleyballkamp vil en spillers nervøsitet kunne oppfattes i form av skjelving, flakkende blikk og anspent kropp. Dette er et ikke intendert budskapet som kommuniseres ut.

Til nå har vi snakket om kommunikasjon mellom individer. Et siste aspekt er kommunikasjonen et menneske kan føre med seg selv, altså den indre dialogen. Den fjerde modellen er godt egnet til å forklare dette forholdet.

Den selvregulerende modellen

Denne modellen er en mer ytterliggående utgave av den forrige på den måten at de fjerner aspektene som sier at kommunikasjon er bygget på vekselvirkning og gjensidig avhengighet, noe som betyr at flere prosesser inkluderes som kommunikasjon. Det handler ikke om å overføre eller skape et budskap men om den enkeltes evne til å tolke informasjon. De individuelle handlingene er et resultat av et interaksjonsinput fra miljøet (Berge 1997). Det betyr at hvert signal i miljøet kan inneholde informasjon men det er individet som system som integrerer signalene og skaper informasjon.

I denne modellen betraktes ” jeg – et ” som den eneste kommuniserende (Tønnesson 2001). Autopoiesis betyr at den kommuniserendes selvrefleksjon skjer i et lukket men dynamisk system (ibid). Individet er ansvarlig for sin egen tolkning, og denne tolkningsprosessen er dynamisk. Et input fra miljø bidrar altså til personens selvrefleksjon.

Dette kan illustreres med et eksempel fra en kamp: poengtavlen viser stillingen 20 -17, en informasjon som kan tolkes ulikt. I laget som ligger under kan en oppleve situasjonen som at de omtrent har tapt, mens den andre kan oppleve situasjonen som om de fortsatt har en sjanse. Poengtavlen blir en form for ytre stimuli fra miljøet, og basert på det vil den kommuniserende kunne føre en indre dialog. I sandvolleyballkampen vil det for eksempel være spillerens tankerekke på hvorvidt hun oppfatter om de fortsatt har en sjanse til å vinne eller om de holder på å tape.

2.1.2. Anvendelse av modellene

Berges (1997) fremstilling av de fire modellene vektlegger ulike dimensjoner som alle har betydning for å forstå kommunikasjonsforløpet.

Den første modellen beskriver en form for enveiskommunikasjon der målet er å overføre informasjon, den sirkulære egner seg særlig for å beskrive samtaler og samhandling. Her ses ikke kommunikasjon som å overføre mening, men der vektlegges at deltakerne tolker hverandre og at de sammen forsøker å konstruere felles mening. Feedbackmodellen peker på den kommunikasjonen som ikke er intendert, som avdekker de skjulte budskapene gjennom det ubevisste kroppsspråket. Den selvregulerende modellen dreier seg om en persons evne til å kommunisere med seg selv.

Av disse er den lineære modellen lite egnet til å forstå kommunikasjonen i dette prosjektet. De tre andre modellene belyser viktige sider ved kommunikasjon i sandvolleyball. Disse tre modellene inneholder elementer som jeg ønsker å knytte til problemstillingen. Dette har jeg forsøkt å illustrere med eksempler. Feedbackmodellen vektlegger hvordan det ubevisste kroppsspråket sender ut informasjon som tolkes om oss. Den selvregulerende modellen kan belyse selvrefleksjon. Men spesielt relevant er den sirkulære modellen. I dette prosjektet ønsker jeg å belyse hva det samtales om mellom trener og spillere, og mellom spillerne. Jeg ønsker å gå dypere inn i hvordan de oppfatter hverandre, og hvordan de samarbeider for å fremme læring. Derfor vil jeg hovedsakelig ta utgangspunkt i denne modellen.

2.2. Signaler og informasjon

I likhet med Berge bruker også Grenness begrepene *signaler* og *informasjon* i sin redegjørelse av kommunikasjon. Også han har en overordnet definisjon på kommunikasjon: ” *Med kommunikasjon forstår vi transport eller formidling av energi og informasjon over eller gjennom en grense mellom to eller flere systemer*” (Grenness 1999:12). Innholdet i definisjonen omfatter både transport som for eksempel med fly og tog men også formidling gjennom språk og andre signalsystemer.

Det sentrale ved definisjonen til Grenness er *informasjon*, og her tar han utgangspunkt i Batesons definisjon av informasjon som en *forskjell som gjør forskjell*. Enhver hendelse kan fungere som et signal, og alle signaler kan oppfattes som informasjon. Det er ikke alle slike signaler man velger å gjøre noe med, ubevisst og bevisst foregår det en seleksjon av hvilke signaler vi oppfatter. Signalene blir altså først informasjon når den blir tatt inn og bearbeidet i den enkeltes system. Et eksempel kan være to makkere som har trent lenge sammen. De vil raskt kunne fange opp signaler om den andre fordi de kjenner hverandres bevegelser og ansiktsuttrykk. Disse signalene vil ikke være like lett for utenforstående å fange opp.

2.3. Maktforholdet

Maktforholdet vil være avgjørende for hvordan partene oppfatter hverandre. Eide og Eide (2002) bruker betegnelsene symmetrisk og asymmetrisk for å beskrive relasjonen mellom mennesker. I et symmetrisk forhold vil partene være likeverdige i forhold til hverandre, i et asymmetrisk vil de ha ulik grad av makt. Men selv i en asymmetrisk maktrelasjon kan partene være avhengig av hverandres kunnskap og kompetanse for å kunne skape en hensiktsmessig utvikling sammen. Et slikt gjensidig avhengighetsforhold hvor partene har ulik grad av makt kalles et *asymmetrisk komplementærforhold* (ibid). Dette forholdet kan illustreres med følgende eksempel: En trener skal bidra til fremgang hos sine utøvere. For å få til dette er treneren avhengig av deres tillitt, respekt slik at de hører på han og stoler på hans bestemmelser.

2.4. Idrettscoaching

Siden oppgaven min tar utgangspunkt i en spesiell idrett, er det naturlig å gå dypere inn i termen *idrettscoaching*. I den engelske idrettslitteraturen kalles dette for ”*sport coaching*”. Perspektivet redegjør for at alt treneren gjør, alle de undervisningsmetodene som benyttes, er coaching. Perspektivet knytter idrettscoaching til undervisning. Cassidy et. al. (2004) sammenligner trenerrollen med lærerrollen. I sin beskrivelse av forholdet mellom coaching og undervisning, går det frem at treneren coacher slik læreren underviser. Treneren gir råd, instruerer, viser, imiterer og organiserer i sitt veiledningsarbeid. Dette underbygges også av Horn (2002). Sport coaching er dermed et vidt begrep som er overordnet for all den veiledningen og kommunikasjonen som foregår mellom trenere og utøvere. Coaching er “specialized instructions, training, and practice for a variety of purposes such as to pass a test or to improve or master a skill” (Corsini, 2002:175). Treneren har en sportsspesifikk kompetanse hvor hensikten er å stimulere utøveren til å forbedre eller mestre en ferdighet.

Sport coaching er et overordnet begrep som belyser trenerens undervisning. I mitt prosjekt presenteres bare noen få aspekter av trenerens arbeid. Derfor forlater vi nå sport coaching og ser på teori som kan belyse den type veiledning som jeg går i dybden på.

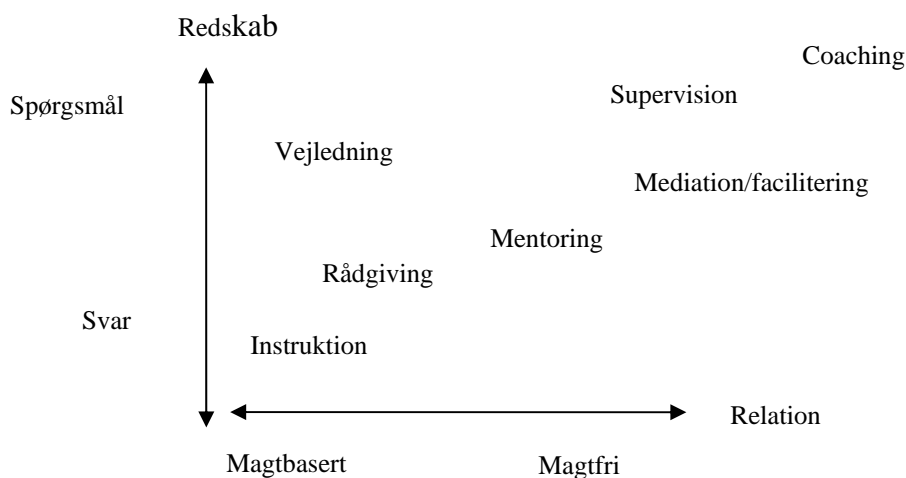
2.5. Coaching som ledelsesform

Det første perspektivet jeg skal presentere er coaching på ledelsesfeltet. Definisjoner på denne typen coaching finnes først og fremst i litteratur fra arbeidslivsforskning:

Coaching er en ledelse- og arbeidsform hvor det dreier seg om å utvikle fokuspersonens/fokusgruppens faglige og personlige potensiale og selvreguleringsevner. Coaching skal forstås som *deltagelse* i fokuspersonens/fokusgruppens utvikling- og læringsprosess. (Stelter 2002:14)

Ifølge denne definisjonen tar coaching utgangspunkt i både individet og i en gruppe. Videre blir coaching sett på som en prosess hvor fokuset handler om å utvikle et potensial og selvregulerende evner. Et nøkkelord her er: *selvregulering*. I følge Bandura (1997) dreier selvregulering seg om en person egen kompetanse til å ta kontroll over tanker, følelser og handlinger, og styre disse i ønsket retning.

Et slikt perspektiv har konsekvenser for forståelsen av hva coaching er, det viser tydelig det ansvar og evner fokuspersonen eller gruppen har til selv å ta kontroll. I Stelters definisjon er fokuset på hvordan coachen skal være en deltager i den lærendes utvikling og læringsprosess. Stelter presenterer også en figur hvor coaching blir sammenlignet med andre ledelsesverktøy. De ulike termene er knyttet til en x-akse og en y-akse, hvor x-aksen representerer forholdet: *graden* av makt, mens y-aksen er knyttet til spørsmål og svar orientering. På figuren ser vi at coaching er den aktiviteten som er mest orientert til å bruke spørsmål og som er det mest maktfrie begrepet (Stelter 2002:29):



Et hovedpoeng ved modellen er at coaching er knyttet til en spørsmålsstillende strategi. Coaching er å gi den lærende guidede erfaringer. Beslektet med definisjonene fra arbeidslivet er de vi finner innenfor pedagogikkfeltet: ”*Coaching er en forandringsprosess der den enkelte person, gruppe eller team selv tar ansvar for sin egen utvikling og suksess* (Klyve et al, 2005:7)”. I likhet med Stelters definisjon forklares coaching som en forandringsprosess hvor de lærende tar ansvar for egen utvikling og suksess. Det som skiller de to fra hverandre

er at Stelters definisjon er sett fra perspektivet til coachen mens Klyves definisjon er sett fra den lærendes side.

I begge definisjonene over er det et forhold som ikke belyses. Verken Klyve et. al. (2005) eller Stelter (2002) inkluderer feedback *fra* den lærende som en komponent i coachingprosessen. Hvis læring skal skje bør coaching være et gjensidig samspill mellom coachen og den lærende. Utøveren får feedback fra coachen men coachen må også få feedback fra utøveren på hva hun eller han lærer. Dette krever kommunikativ innsikt fra coachen og en klarhet på hvordan utøveren opplever en situasjon. Drøftingen av kommunikasjonsbegrepet integrerer dette (se kap. 2.1. over).

2.5.1. Drøfting av Stelters modell

Når det gjelder Stelters modell, har den både styrker og svakheter. En styrke er hvordan den illustrerer relasjonen mellom coaching og lignende aktiviteter. Modellen er også god som en introduksjon til de ulike aspektene. Det som kan bli problematisk, gjelder forståelsen av termene *maktfritt* og *maktbasert*. I Stelters modell representerer coaching den mest maktfrie aktiviteten. Fordi Stelter opererer med et maktfritt begrep underbetoner han at treneren har mer kompetanse. I idrett vil treneren normalt være mer kunnskapsrik og mer erfaren enn utøveren. På en sandvolleyballtrening kan feedback fra treneren være: ”strek ut armen når du slår”. Stelter (2002:40) har et annet fokus: “kvalifiseret, dvs. beskrivende og ikke – vurderende *feedback* har avgjørende betydning for fokuspersonens opplevelse af positive/negative udvikling”. Her er ”kvalifisert feedback” definert som ikke – vurderende, noe som betyr at coaching blir sett på som en generell og ikke sportsspesifikk kompetanse. Dette ekskluderer typen feedback beskrevet ovenfor, som går mer i retning av instruksjon. En trener i idrett vil ofte ta i bruk ulike verktøy i sin kommunikative virksomhet – mer eller mindre formidlende (instruksjonsbasert) og mer eller mindre spørrende (coachingbasert).

I tillegg vil en trener ha makt ved å ha det overordnede ansvaret for spillerne for eksempel i vurderinger av hvor mange turneringer de bør spille. Hvis det er en skadesituasjon i laget kan denne maktposisjonen komme til uttrykk ved at treneren er den som må vurdere hva slags trening som må prioriteres.

Skal en følge Stelters modell konsekvent, kan en stille spørsmål ved i hvilken grad en trener kan fungere som coach, siden det alltid vil være maktrelasjoner involvert i en treners arbeid. Derfor kan det være mer fruktbart å betrakte trenervirksomheten som *mer eller mindre* coachingpreget (spørsmålsstillende) og *mer eller mindre* instruksjonspreget (formidlende).

På tross av de innvendingene som kan rettes mot Stelter, belyser perspektivet hans noe svært viktig. Hemmestad (2003) redegjør for dette i sin drøfting av ulike læringsmetoder, der hun peker på at idretten domineres av en instruksjonsbasert veiledning. Mens denne typen veiledning retter seg mot det kognitive hos den lærende, vil den prosessorienterte (spørsmålsstillende) rette seg mot hele mennesket, og den lærendes erfaringer og refleksjoner vil få større rom. Å handle ut ifra coaching som baserer seg på spørsmål, krever at utøvere må tenke mer selv enn kun å gjøre det som blir fortalt. Ved at coachen inntar en mer spørrende rolle åpnes det for læring basert på selvbestemmelse og refleksjoner, og dette forholdet ønsker jeg å gå dypere inn i.

2.6. Coachingbegrepet i denne oppgaven

I min oppgave blir coaching forstått som en veiledningsmetode som inkluderer både spørsmålsstrategier og instruksjoner, og som anerkjenner en asymmetrisk maktrelasjon mellom trener og utøvere. Et annet viktig aspekt er at det handler om å ta utgangspunkt der den lærende er. Coaching er et gjensidig samspill mellom coach og utøver i den hensikt å skape læring hos den lærende. Den lærende er selv ansvarlig for læring, og treneren skal bidra til at den lærende tar tak i sin egen situasjon.

2.7. Forholdet mellom coaching og kommunikasjon

Kommunikasjonen er hvordan vi forstår hverandre og noe som foregår hele tiden. Coaching derimot er en målrettet veiledningsmetode. Forholdet mellom kommunikasjon og coaching er at kommunikasjonen er en forutsetning for coaching. Kommunikasjonen er det måten coachingen blir uttrykt på. Mens coaching er en ledelses og arbeidsform er kommunikasjonen middelet for å oppnå dette. Coachingprosessen vil bli utviklet gjennom et gjensidig samspill mellom trener og utøver, og bygger på kommunikative og sportsspesifikk kunnskap. Nå finner jeg det interessant å utvide coachingkonseptet til også å inneholde begrepet *veiledning*, som er svært beslektet med det coachingbegrepet som jeg bruker.

2.8. Veiledning

Det er denne termen Ronglan (2008) har valgt som sentral fremfor coaching. En sentral framstilling på feltet *veiledning* er Lauvås og Handal (2000), som dreier seg om veiledning av lærerstudenter under utdanning. Denne typen veiledning er i stor grad basert på en spørsmålsstillende strategi. Rollen innebærer å hjelpe den lærende til å utvikle seg på sitt eget

grunnlag istedenfor å presse på egne oppfatninger. For å klare det er det nødvendig å forstå hva den lærende forstår. Veiledning kan både være å gi undervisning ved å formidle informasjon om hva som skal gjøres og hvordan det skal gjøres, men hovedsakelig skal den lærende selv finne svar på det hun selv har spørsmål om. Veilederrollen er derfor å tilrettelegge for at den lærende kan finne svarene selv. Lauvås og Handal redegjør for det de kaller *kvalifisert veiledning*, som betyr at veilederen har spesifikk kunnskap, slik som en trener har.

Et annet aspekt som vi kan gjenfinne i coaching er refleksjon. *Reflekterende veiledning* handler om å hjelpe den lærende til å bli bevisst på hvilke valg hun tar, og hvorfor disse valgene taes. Veilederens rolle er å få den lærende til å reflektere over egne handlinger (ibid). Lauvås og Handal viser til Boud m.f. faser av hva refleksjonsprosessen inneholder: vi henter vi frem og undersøker det som skjedde, vi gjenoppvekker de følelsene dette skapte i oss, og vi revurderer opplevelsen eller erfaringen (ibid:72).

En sentral kilde når det gjelder refleksjon er Donald Schön (2001). Han tar utgangspunkt i handlingskunnskap som ”know-how”, noe som innebærer at man behersker et handlingsfelt. En erfaren praktiker har mye kunnskap om hvordan opptre i ulike situasjoner. Det kan for eksempel være spillere eller trenere som automatisk vet hvordan de skal handle. Refleksjon oppstår når en person møter en ukjent situasjon eller en uventet reaksjon. Schön forklarer dette slik:

Når intuitiv, spontan prestasjon ikke gir annet resultat enn det forventelige, så går vi ikke rundt å tenker videre over det. Men når intuitiv prestasjon fører til overraskende resultater, hvad enten de nu er behagelige og lovende eller uønskede, så kan våres reaksjon meget vel være refleksjon i-handling (ibid:57)

Spilleren kan møte en slik overraskende situasjon ved å skyve det til side. En annen måte å håndtere situasjonen på kan være å stille spørsmål som: hva var det som skjedde nå, og hvorfor? Da reflekterer vi over handlingene våre. På den måten kan vi lære av våre erfaringer. Denne refleksjon deles i to dimensjoner: *Refleksjon over handling* og *refleksjon i handling* (ibid). Refleksjon over handling innebærer at den lærende i etterkant av handlingen tenker over hva som skjedde. Refleksjonen skjer altså i en annen tid enn handlingen foregår i, den har ingen direkte forbindelse med handlingen. Et eksempel på denne formen er et evalueringsmøtet i etterkant av en kamp eller en time-out i kampen. Derimot når det gjelder *refleksjon i handling* skjer evalueringen og handlingen i direkte sammenheng. Et eksempel på dette er for eksempel underveis i en kamp, og spilleren tar et dårlig mottak hvor ballen treffer

armene men spretter ut. Da kan øyeblikkelig spillerne evaluere forsøket, prøve å kjenne etter hva som skjedde og justere bevegelsen til neste forsøk.

2.8.1. Kollegabasert veiledning

Når det gjelder spilleres kommunikasjon dem i mellom kan de veilede og støtte hverandre. I den forbindelse er kollegaveiledning et interessant emne som jeg mener har overføringsverdi til coaching og kommunikasjon mellom spillere. Kollegabasert veiledning handler om at lærere som selv ønsker å utvikle seg, samarbeider med andre lærere (Lauvås og Rump 2001). Da observerer de og veileder hverandre når det for eksempel gjelder klasseromsundervisning og på den måten blir de klare over egne sider de ønsker å utvikle (Hiim og Hippe 1993). Det jeg finner spesielt interessant med kollegaveiledning, er at det er den lærende selv som må ønske denne formen for veiledning. Det er viktig at veiledningen foregår på den lærendes premisser, det er hennes tanker og følelser som skal være i fokus (ibid).

I idretten blir kollegabasert veiledning kalt spiller-spiller veiledning (Ronglan (2008). Med det mener han:” *spillernes evner til å kommunisere seg i mellom om hvordan de kan gjøre hverandre gode*” (ibid:158). Dette betyr spilleres evne til å snakke sammen om hvordan de skal løse situasjoner, for eksempel ved å si slike ting som ”husk å møte ballen”, ”slå høyere og tidligere” og ”bruk litt tid før du server”.

En annen modell som belyser spiller-spiller veiledning, er mesterlære (Ronglan 2008). Mesterlære baserer seg på et mester- og lærlingforhold der lærlingen opparbeider en kunnskapsplattform gjennom å delta i et praksisfellesskapet hos en mester. (Nielsen og Kvale 1999). Gjennom å observere en mer erfaren praktiker og selv aktivt delta i handlingene, får den lærende kunnskap om det som skjer. Jespersen (1999) skriver om idrettens mesterlære. Han peker på at imitasjon av andre utøvere i samme idrett er en sentral metode for å utvikle egne ferdigheter. Han skiller mellom to ulike måter å imitere på. Den første formen for imitasjon er der spillere kan imitere sine helter, altså profesjonelle som de ser på tv, eller fra tribunen. Den andre formen er ved å imitere lokale profiler, trenere og andre nybegynnere/viderekommende. Ferdigheter, talent og holdninger utvikles over tid, og det er denne siste formen for imitasjon som i den sammenheng skaper læring. I likhet med Ronglan (2008) peker dermed også Jespersen på at spillere fungerer som ”*mestere*” for hverandre. Et eksempel er at den ene spilleren er flink til å slå ballen på det høyeste i angrep. Da blir hun en mester for medspilleren sin på dette område.

2.8.2. Veiledningens balansegang mellom støtte og utfordring

Veiledning og kommunikasjon kan bære preg av støtte eller utfordring. Dette er en balanse som dreier seg om forholdet mellom der den lærende er, og den kompetansen den lærende skal skaffe seg. Dette bør være utgangspunktet i veiledningen (Lauvås og Handal 2000). Den lærende bør reflektere over egen handlinger og veileder skal bidra til et perspektiv som kan få opplevde erfaringer til å bli ny læring. For å få til dette, blir balansen mellom *støtte* og *utfordring* sentralt (ibid).

At trener og medspillere forstår og aksepterer hvor spilleren befinner seg, konkretiserer og forsterker det som er bra, og synliggjør at hun er på rett vei, forklarer Ronglan (2008) som støttende veiledning. Å utfordre betyr å spørre om alternativer, setter ord på muligheter og konfronter spilleren på ulike måter (ibid).

I ”*På egne vilkår*” (Handal og Lauvås 1999) omtales denne balansegangen mer utførlig. I veiledningen av lærere bør det skapes et trygt klima slik at læreren tør å forsøke noe nytt, tenke annerledes, eller ytre sine meninger. Hun må oppleve støtte selv om hun velger undervisningsmetoder som skiller seg fra veileders. Samtidig må den lærende bli utfordret. Hun trenger å bli konfrontert og bli stilt spørsmål som viser alternativer til hennes praksisteori og handlinger. Å finne balansegangen mellom dette spenningsfeltet er derfor sentralt. Veiledningssituasjoner som blir for støttende, eller for utfordrene gir dårlig læringsutbyttet. Lærerens intensjoner trengs å bli satt opp mot det hun faktisk gjør (ibid).

Støttende veiledning er godt egnet til å bygge selvtillit. I stedet for å fokusere på det som bør endres, rettes oppmerksomheten mot de følelsene, bevegelsene og tankemønstrene som har skjedd, som det ønskes mer av (Dejong og Berg, 2005). På den måten blir den lærende klar over at hun allerede innehar disse ferdighetene, fordi hun bevisstgjøres på vellykkede erfaringer, og sterke sider ved seg selv (ibid).

Ronglan (2008) skriver at hvor mye støtte enkeltspilleren trenger, varierer fra person til person. Tidligere erfaringer har betydning for hvor stort behovet er for støtte, og treneren må derfor individualisere veiledningen sin. En spiller som har liten tro på seg selv, trenger mer bekreftelse på sin innsats og sine evner (ibid). Spillere som alltid søker det rette svaret hos treneren forblir svært avhengig av hans feedback. For å skape mer selvstendige utøvere trenger spillere å erfare at de mestrer nye ting med litt øvelse, trenere bør derfor forsøke å tilrettelegge for dette (ibid). Spilleren trenger støtte som tar utgangspunkt der hun er, samtidig som hun utfordres til å tenke og vurdere egen erfaringer.

2.9. Implisitt og eksplisitt læring

All veiledning tar sikte på å stimulere kunnskap i utøverens utvikling. Denne kunnskapen kan være eksplisitt eller implisitt, alt etter hvordan veiledningen foregår. Eksplisitt kunnskap handler om den kunnskapen som kan språkliggjøres hos mennesket. Implisitt eller taus kunnskap kan ikke forklares gjennom språk og er i stor grad ubevist (Tveiten 2002). Implisitt læring handler om den ubeviste, erfaringsbaserte og kroppslige kunnskapen. (Hiim og Hippe 1993). Denne kunnskapsformen er sentral for å forstå læring av kroppslige ferdigheter.

I noen tilfeller kan den tause læringen også gjøres om til å bli mer eksplisitt. Dette betyr at taus kunnskap kan være av to typer: Det kan være ubevisst kunnskap som personen kan gjøre mer bevisst, og det kan være ubevisst kunnskap som ikke lar seg utrykke gjennom språk, altså at den forblir taus (Johannessen 1999). Taus kunnskap som lar seg språkliggjøre er for eksempel hva slags taktikk som er nyttig i en situasjon, mens det som ikke lar seg språkliggjøre kan være timing i et angrep. Implisitt og eksplisitt kunnskap krever ulike tilnæringsmåter. Når en utøver lærer implisitt, dreier det seg gjerne om å lære gjennom erfaring og utprøving, mens den eksplisitte læringen typisk ledsages av språklig instruksjon.

I en trenings situasjon vil utøveren ofte både lære eksplisitt og implisitt (Ronglan 2008). Hun vil gjøre egen erfaringer som påvirker læringen, og hun vil motta instruksjoner om hvordan bevegelsen bør utføres (ibid). Et eksempel på det kan være i en mottakssituasjon. Den eksplisitte læringen kan være at utøveren lærer å flytte beina raskere gjennom å bli instruert fra treneren. I tillegg erfarer hun kanskje rent kroppslig at mottaket blir bedre hvis hun står i ro når ballen treffer. Da lærer hun bevegelsen implisitt.

I treningslitteraturen er forholdet mellom eksplisitt og implisitt kunnskap mye diskutert. Masters (2000) presenterer forskning som underbygger at implisitt læring kan ha fordeler fremfor den eksplisitte. Han fant at læring som skjer implisitt, fører til bedre prestasjoner under stress, og at læringen også blir mer varig. I tillegg gjør Masters et poeng av at eksplisitt kunnskap kan forstyrre motorisk læring. Ved å tenke for mye på hva som skal gjøres kan det føre til en avautomatisering av bevegelsen. Han fant ut at eksperter som feiler under press, forklarer det med at de begynte å tenke for mye. En sentral kilde på feltet implisitt læring er Dreyfus og Dreyfus (1999), som presenterer fem stadier ved innlæring av ferdigheter: nybegynner, avansert nybegynner, kompetent utøver, kyndig utøver og ekspert. Ekspertene beskrives ved at de *”ikke bare vet hva som skal oppnås, de vet også hvordan”* (ibid:57). Utøvere på ekspertnivå har internalisert kunnskapen. Den ligger lagret i kroppen og karakteriseres som implisitt. Toppidrettsutøvere befinner seg på et ekspertnivå.

Siden mine utøvere må betraktes som eksperter, er dette relevant for min oppgave. Det er derfor interessant at også ekspertnivået kan utvikles videre. Møller (2002) referer til Bent Flyvbjergs (1990), som utvider Dreyfus & Dreyfus' teori til å omfatte enda et kompetansenivå: ”fornyeren”. Flyvbjerg (1991) sier selv at dette trinnet kan karakteriseres ved at den lærende skal være kreativ og nyskapende. Fornyeren skal omdefinere situasjoner, regler, utfordringer, mål, planer og perspektiver fordi han er kreativ og skapende (Møller 2002). I et slikt perspektiv rettes søkelyset mot at eksperten også lærer.

For å fremme læring fra et ekspertnivå til fornyer, er det ønskelig å bevisstgjøre så mye som mulig av den tause kunnskapen som lar seg språkliggjøre. Dette kan gjøres ved å rette oppmerksomheten mot to områder: *følelsene til utøveren, og refleksjon over egne handlinger* (ibid). Ved å samtale om følelsene, fornemmelsene før, i og etter bevegelsen, kan det skapes større bevissthet om taus kunnskap og dermed utvikle den (ibid). At refleksjon kan være med å utvikle den tause kunnskapen ser ut til å falle sammen med Schöns teori, som jeg har beskrevet tidligere (se kap. 2.8. over).

Enda en måte å nærme seg den tause kunnskapen på, er ved å veilede utøveren gjennom de læringskanalene som appellerer til henne som individ. Dette kalles læringsstiler (Imsen 2005). Potrac et al. (2006) skriver at en treners feedback bør ta utgangspunkt i den lærendes ulike læringsstiler som kan være visuell, auditiv og kinestetisk. Feedback som retter seg mot det visuelle kan være gjennom ord som: *se og forestille deg*, mens tilbakemeldinger som peker mot det auditive kan være gjennom språkbruken: *hør på rytmen*. Veiledningen som henvender seg til en kinestetisk læringskanale kan være ved hjelp av ord som: *føl, beveg, og demonstrer*.

En trener kan også henvende seg til utøveres implisitte læring gjennom å la øvelsen ”styre”. Undervisning i lagspill handler om to forhold: tilrettelegging og veiledning, og disse bør ses i sammenheng (Ronglan 2008). Dette illustrerer han med følgende eksempel: *Vi tilrettelegger for en type aktivitet, der deltagelsen gir aktørene ulike bevegelseserfaringer og opplevelser, som i sin tur danner basis for veiledning/dialog, som følges av mer aktivitet som gir nye erfaringer osv, osv* (ibid: 117). For å stimulere utøverens læringsprosess kan treneren så endre rammebetingelsene for lærings situasjonen gjennom å tilrettelegge, eller treneren bidra i kommunikasjonen underveis.

3. Metode

I litteraturen skilles det ofte mellom kvantitativ og kvalitativ metodologi. Problemstillingen vil ofte gi føringer for hva slags tilnærminger som egner seg best for å finne svar på det forskeren vil finne ut. Slik jeg ser det er det hovedsakelig to store forskjeller på disse to hovedtilnærmingene. Den første forskjellen er at ved de kvantitative metodene er hensikten ofte å generalisere, dette lar seg ikke gjøre på samme måte i kvalitativt forskningsarbeid. Ved kvalitative metoder er forskeren mer opptatt av å kunne trekke lærdom ved å gå i dybden på problemstillingen. Den andre forskjellen går på presentasjonsformen. Kvantitative metoder presenterer dataene i form av tall, mens kvalitativ metode gjerne blir presentert i en sammenhengende tekst (Holme og Solvang 1986). I praksis vil ofte de to metodene utfylle hverandre, men i min oppgave har jeg kun benyttet meg av kvalitativ metode.

3.1. Hermeneutisk metodologi

Utgangspunktet for dette prosjektet var et ønske om å få et bedre innblikk i hvordan det kan jobbes med ulike former for veiledning i et lag, og hva spillere og trener opplever som god coaching og kommunikasjon. Jeg ønsket å studere dette innefor toppidrett, og ved å følge kun ett lag kunne jeg gå i dybden. Gjennom å observere kommunikasjonen og samhandling, og intervjuere spillerne og treneren, ønsket jeg å fange deres praksis og deretter belyse dette i henhold til problemstillingen.

Når det gjelder analysen av observasjonene og intervjuene har jeg valgt en hermeneutisk tilnærming. Føllesdal og Walløe (2000:89) defineres hermeneutikk som: ”studie av hva forståelse er og hvordan vi bør gå fram for å oppnå forståelse”. Thagaard forklarer det slik:

Hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende. En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer. Hermeneutikken bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer er en del av. Vi forstår delene i lys av helheten (...) (Thagaard 2006:37).

Denne tilnærmingen vektlegger altså at oppfatning og forståelse må ses sammen med konteksten. Føllesdal og Walløe (2000) beskriver videre den *hermeneutiske sirkel*. Den går ut på at du må forstå deler ut i fra helhet og helhet ut i fra deler, forskningsarbeidet veksler frem og tilbake mellom de to forholdene. I mitt tilfelle omfatter helheten intervjuene og alle situasjonene som ble observert, mens delene kan være et utsagn personene har sagt eller en

enkelt tilbakemelding fra trener. Det er en slik veksling jeg som forsker jobbet mellom. Ved å vende tilbake til observasjonene og de transkriberte intervjuene fikk jeg ny forståelse for prosjektet. Spiral er kanskje et bedre begrep enn sirkel for det viser tydeligere prosessen. Det var altså en utvikling i arbeidet. En annen måte å si det på er at arbeidsprosessen kan arte seg som en *runddans* mellom teori, metode og data (Wadel 1991).

Denne beskrivelsen av arbeidsprosessen er en god fremstilling av hvordan det artet seg i dette prosjektet. Jeg var ute etter hvordan spillerne og treneren *opplevde* veiledningen og kommunikasjonen. Jeg var ute etter deres tolkninger og forståelse, samtidig som jeg som forsker måtte tolke og forstå dette. Dette kan ikke observeres direkte, men må tolkes.

3.2. Mitt Kasusstudium

Kasusstudium betyr å gjøre en undersøkelse på en enkel gruppe, person eller organisasjon. Det er undersøkelser hvor fenomener studeres i sitt miljø, og hvor undersøkelsen baserer seg på flere kilder eller data (Yin 2003). Det er mulig å finne tendenser som kan gjelde flere, og det er kunnskap som kan være aktuelt for andre enn kun de som studeres. Dette er allikevel ikke hovedgrunnen til at vi ønsker å gjennomføre et kasusstudium. Primært er det ønskelig å lære mer om det spesielle kasuset (Stake 1995). Dette synspunktet samsvarer godt med dette prosjektet.

Yin (2003) argumenter for hvorfor det bør velges å gjøre et enkelt kasus som metode. Det er hensiktsmessig når det er et representativt eller et typisk kasus. Formålet blir dermed å skape kunnskap og viten om det som kjennetegner enheter man tror representerer en stor gruppe. Disse kasusene bringer oss informasjon om den gjennomsnittlige mann eller institusjon (Yin 2003). Det betyr altså at et kasus kan være typisk for noe.

Hensikten med å studere dette laget var å få kunnskap om hvordan trenere og utøver på høyt internasjonalt nivå jobber med veiledning og kommunikasjon. Det er rimelig å tro at andre lag på samme nivå jobber på lignende måter. Det betyr at laget kan gi informasjon om hvordan det jobbes med disse forholdene innenfor flere lag i toppsandvolleyball, slik at dette kan være et typisk kasus. Derimot vil det ikke være typisk for utøvere på et nybegynnerplan. Det kan likevel gi kunnskap som kan være verdifullt for lag også på andre nivåer eller innen andre idretter.

Kasuset består av en trener og to av hans utøvere som utgjør et lag. Disse tre ble observert over en periode som bestod av to turneringer og fire treningsøkter i Oslo.

Observasjonsperioden varte til sammen i underkant av tre uker. Laget ble observert under trening, rett før kamp, under kamp, og rett etter kamp.

Jeg foretok et strategisk valg av en toppidrettstrener som bevisst jobbet aktivt med veiledning og som reflekterte over egen praksis. Denne treneren har oppnådd svært gode resultater med sine utøvere, noe som også styrket argumentasjonen for å følge han. Etter hva jeg kjenner til er han den treneren i norsk sandvolleyball som har oppnådd best resultater med sine spillere, laget han har trent har vært rangerte blant de ti beste i verdensserien.

Trenerne var en mann på 32 år som har jobbet som trener siden han var 19 år. Han har erfaring som landslagsspiller i volleyball og han har deltatt som spiller i internasjonale sandvolleyballturneringer. I tillegg til å være sandvolleyballtrener har han også trent lag i volleyball, både aldersbestemte lag og elitelag. Under observasjonsperioden var han hovedtrener for et damelag og et herrelag.

Når det gjelder valg av spillerne lot jeg treneren bestemme hvilke av de to lagene jeg skulle følge og det ble dermed damelaget. Spillerne var 28 og 29 år og hadde tidligere spilt både volleyball og sandvolleyball. De hadde spilt sammen i 6 år. Laget var på et internasjonalt toppnivå, de har hevdet seg i World Tour, og i flere store mesterskap.

3.3. Min rolle som feltforsker

Forskeren kan være observatør eller deltager. Thagaard (2006:68 f. f.) redegjør for fire forhold forskeren bør ta stilling til i rolleutviklingen som observatør: *Hvordan kan forskeren oppnå kontakt med informantene? Hvorledes kan forskerens nærvær innvirke på interaksjonen i miljøet? Hvilke aktiviteter har forskeren kompetanse til å delta i? Hvilken rolle er etisk forsvarlig?* Siden jeg ikke var deltager i miljøet er spørsmålet om hvilke aktiviteter forskeren kan delta i, ikke relevant for dette prosjektet.

Kontakt med informantene.

Den første kontakten med informantene ble gjort gjennom veileder. Videre kontaktet jeg trener på telefon og sendte mail om prosjektet. Deretter ba jeg turneringsarrangørene om akkreditering til å sitte så nærme spillerboksen som mulig.

Under turnering I, fikk jeg ikke tilgang til alle de situasjonene det kunne vært interessant å observere. Jeg vet ikke om spillerne ble informert om prosjektet i forkant. Han forklarte meg han ikke ønsket å introdusere meg for spillerne fordi det kunne bli en ekstra belastning for dem. I turnering II, fikk jeg tilgang til det jeg ønsket. I tillegg til kampene, fikk

jeg mulighet til å observere treninger og situasjonene før og etter kamp på nært hold (se kap. 4. under, for dypere redegjørelse av feltarbeidet).

Forskerens nærvær.

Jeg prøvde å ikke være i veien og samtidig få observert det jeg ønsket. Jeg forsøkte å påvirke disse relasjonene minst mulig. Siden jeg av ulike grunner måtte oppholde meg tett på spillerne ble jeg mer synlig for laget enn jeg hadde tenkt. Det hendte at spillerne henvendte seg til meg, dette forekom i de rolige situasjonene for eksempel ved start av oppvarming. Det var en positiv kontakt, men det bekreftet at de var klar over at jeg var til stede. For ikke å forsterke dette la jeg vekt på å ikke snakke med dem mer enn nødvendig. Under kampene satt jeg noen meter bak spillerboksen. Der var jeg mindre synlig for utøverne.

I situasjoner som krevde deres fulle oppmerksomhet virket de derimot fullt og helt konsentrerte. Det var for eksempel når de snakket om hva som burde gjøres i kampen og i selve treningen. Da henvendte de seg aldri til meg, verken i form av verbale utsagn eller med blikk. Min oppfatning av dette underbygges av Thagaard (2006) som påpeker at forskerens nærvær kan virke mindre forstyrrende på informantenes samhandling der situasjoner krever mye av deres oppmerksomhet. Dessuten er toppidrettsutøvere ofte vant til publikum, å bli observert og forholde seg til pressefolk. Derfor er det mulig å anta at de blir mindre påvirket, enn de som ikke er vant til slik oppmerksomhet.

Et forhold som er med på å synliggjøre forskeren for informantene er hvilke hjelpemidler forskeren benytter seg av under observasjonene (ibid). Det kunne vært aktuelt å bruke båndopptaker i samtale før og etter kamp, da det ville gitt en fyldigere beskrivelse av alt som skjedde. Allikevel valgte jeg å ikke spørre om dette. Min hovedbegrunnelse for å ikke bruke det var at da hadde jeg måtte oppholdt meg så tett på laget at jeg anså det som forstyrrende for deres oppmerksomhet.

Etiske aspekter.

Et etisk aspekt som er sentralt for denne oppgaven er taushetsplikten forskeren er underlagt. I alle situasjonene jeg observert og gjennom dybdeintervjuene fikk jeg innsyn i deres tanker, følelser og opplevelser. Dette var selvfølgelig underlagt taushetsplikt.

Informantens hadde også mulighet til å trekke seg når som helst, og prosjektet var godkjent av NSD før datainnsamlingen tok til.

Et etisk aspekt som er spesielt for dette prosjektet er knyttet til anonymisering. Informantene er anonymisert ved pseudonymer, og turneringene jeg observert blir omtalt

som turnering I og II. De norske lagene som konkurrerer internasjonalt er få, dermed vil opplysninger om kjønn, alder og erfaringer gjøre laget lett gjenkjennelig i miljøet. Dette skaper et spesielt dilemma fordi laget antagelig vil bli gjenkjent selv om de blir anonymisert. Hadde jeg behandlet mer sensitive temaer hadde jeg valgt å ikke skrive noe om nasjonalitet, kjønn, eller tidligere prestasjoner. Siden ikke dette var tilfelle spurte jeg informantene hvordan de stilte seg til anonymisering, og forklarte at den anonymiseringen jeg gjorde, allikevel ville gjøre dem gjenkjennelig for innforståtte i miljøet. Alle uttrykte at det ikke var problematisk, og at de ønsket å vise åpenhet om hvordan de jobbet. Dermed ble det ekstra viktig at de fikk muligheten til å godkjenne måten de ble fremstilt på. Dette forsøkte jeg å legge til rette for ved å sende dem analysen av intervjuene og observasjonene. Da ba jeg dem om å melde ifra om dette var en fremstilling som de kunne kjenne seg igjen i.

3.4. Feltarbeid

Wadel (1991:9) forklarer feltarbeid som ” *at forskere oppholder seg blant de folk de vil studere i deres naturlige omgivelser*. En feltarbeider kan benytte ulike metoder for å samle inn data, det kan være både kvantitative og kvalitative metoder (ibid).

Et feltarbeid kan gjøres i egen eller i fremmed kultur (ibid). Dette feltarbeidet har blitt gjort i forskerens egen kultur. Siden jeg selv er en del av et sandvolleyballmiljø er mye fra lagets kultur kjent. Jeg gjenkjente mye av hvordan det ble veiledet og kommunisert fra trening og i kamp. På den andre siden kjente jeg også på min manglende dybdekunnskap fra toppidrettskonteksten.

Mitt feltarbeid ble gjennomført sommeren, og desember 2007. To turneringer ble observert om sommeren, og fire treningsøkter ble observert i desember. Både feltnotater og intervjuutskriftene inngikk i mitt empiriske materialet.

3.5. Bruk av konkrete metoder

3.5.1. Observasjoner

Systematisk observasjon kan ses på som en metode for å utvikle data (Mason 1996). Hensikten med observasjoner er å finne ut hva som faktisk foregår gjennom å beskrive det som skjer. Utdfordringen for forskeren er å velge ut aspektene som skal observeres (ibid). Observasjon er altså å registrere det som foregår, forskeren må velge hva hun skal se etter og hvilke aktivitetene som skal observeres. Forskningsspørsmålene er styrende for hva forskeren ønsker å iakttå. Likeledes vil forskerens observasjoner gi videre informasjon som påvirker

forskningsspørsmålene. Prosessen mellom å tydeliggjøre forskningsspørsmål og å velge ut hva som bør observeres foregår altså som et samspill. Det er et gjensidig påvirkningsforhold mellom seleksjon av relevante situasjoner og de forskningsspørsmålene undersøkelsen stiller (Thagaard 2006).

Observasjoner er godt egnet til å studere relasjoner mellom mennesker fordi forskeren kan fokusere på hvordan enkeltmennesker forholder seg til hverandre i sosiale situasjoner (ibid). Siden jeg ønsket å gå i dybden på hvordan et laget jobbet med veiledning, og deres kommunikasjon ble observasjoner et naturlig valg for prosjektet.

3.5.2. Gjennomføringen av observasjoner

Selv om jeg under det første feltstudiet kun fikk tilgang til selve kampene, ble oppholdet allikevel lærerikt. Jeg ble kjent med hvordan World Tour turneringen ble arrangert og jeg fikk kontakt med ulike personer som var knyttet til turneringer. Jeg observerte mange kamper med ulike lag, slik at jeg fikk testet ut observasjonsskjemaene som var knyttet til kampen. De viktigste observasjonene i turneringen ga informasjon om hva spillerne kommuniserte om under kamp, selv om jeg kun hørte bruddstykker av hva de sa pga av musikk og rop fra publikum. Under time-out var støynivået så høyt at det ble umulig å høre hva de snakket om. Det som ble mindre viktige feltnotater var avkryssningsskjemaene jeg lagde. Skjemaet jeg endte opp med som gav meg nyttig informasjon, var å registrere om spillerne hadde kroppskontakt mellom ballvekslingene uansett om det gikk bra eller dårlig. Dette lot seg observere, og det var et tema som dermed ble brakt inn i intervjuet med spillerne. Oppholdet gjorde meg også mer bevisst på hva jeg ønsket å gå dypere inn i og hva jeg dermed ønsket å få tilgang til.

Under den siste turneringen fikk jeg større tilgang til feltet. Der observerte jeg treninger, det som skjedde halvannen time før kamp, kampen og rett etter kamp. Min fremgangsmetode i disse situasjonene var å notere ned hvem som snakket, utdrag av hva som ble sagt, og hva som ble gjort til de ulike tidene. Som feltarbeider forsøkte jeg å skille mellom det jeg så, og mine tolkninger av det jeg så ved å organisere feltnotatene etter to kategorier: *beskrivelser* og *tolkninger*. Observasjonsarkene ble delt i to, på venstre side ble de aktuelle hendelsene nedskrevet, mens på høyre side skrev jeg ned mine tolkninger av det som skjedde. Jeg noterte også tidsforløpet i hendelsene, hver gang de skiftet øvelse skrev jeg ned klokkeslettet. Siden jeg var "flue på veggen", hadde jeg mulighet til å skrive ned observasjonene der og da.

En side ved feltarbeidet var travle situasjoner og mye lyd. Alt foregikk utendørs med musikk i bakgrunnen, og mye mennesker rundt laget. Dermed måtte jeg oppholde meg tett på laget for å høre hva som ble sagt. På sandvolleyballbanen byttet spillerne ofte plass, og trenerne gikk rundt, og dermed måtte også jeg bevege meg mye, slik at jeg hørte hva som ble sagt.

Det var krevende å skulle notere ned alt som ble sagt. Laget måtte alltid passe på å være på rett sted til rett tid. De måtte skynde seg til pressemøtet, og fra treningsbanen til kampbanen. Atmosfæren i disse situasjonene virket stresset, og samtalene deres var preget av at det ble snakket fort og mye på kort tid. Det jeg da klarte å notere, var for eksempel om det ble stilt spørsmål eller gitt instruksjoner, hvem som snakket, og om det var mønstre i hva som ble sagt. Samtidig prøvde jeg hele tiden å tolke kroppsspråket og samspillet mellom dem, noe som gav meg mer kunnskap om deres kommunikasjon.

Utskriving av feltnotater

Under observasjonene skrev jeg ned stikkord og setninger som senere ble skrevet inn på en bærbar pc. Jeg erfarte at stikkordene fra observasjonene hjalp meg til å memorere det som hadde skjedd slik at jeg kunne utdype situasjoner og hendelser. Feltnotatene ble skrevet inn på dataen mellom kamper og om kveldene, slik at jeg fikk skrevet ned hendelsene når jeg hadde dem ferskt i minne. Hver dag brukte jeg mellom to og fire timer på dette.

3.5.3. Kvalitativt intervju

Larsen og Vejleskov (2002:76) sier følgende om kvalitativt intervju: "Et kvalitativt intervju går ut på at få beskrevet den adspurgtes livsverden – hans eller hendes opplevelser, oppfattelser, fornemmelser, meninger, forestillinger osv. – så man kan fortolke den og derved komme til at forstå de pågjældene fænomener i hans eller hendes livsverden (...)". Et kvalitativt intervju skiller seg fra dagligdagse samtaler. En spontan samtale mellom to personer har ikke noe underliggende mål, noe intervjuet har. Intervju er en arbeidsmetode for å innhente kunnskap som bevisst skal brukes i forskning og i arbeid.

Et kvalitativt intervju kan hovedsakelig deles inn i tre typer: ustrukturert, semistrukturert og strukturert. Hovedforskjellen mellom disse tre er i hvor stor grad intervjuet følger en fast struktur. Det helt ustrukturerte intervjuet har ingen mal for rekkefølge på hvordan spørsmål bør stilles, eller hvilke temaer som må være med. Denne intervjuformen arter seg mer som en uformell samtale mellom forskeren og intervjupersonen. På den motsatte siden er da det helt strukturerte intervjuet som har en streng mal for gjennomføringen. Alle

spørsmål forskeren skal stille er skrevet ned i rekkefølge. Forskeren skal ikke avvike fra denne malen, men følge den under hele intervjuet. Her er forskeren mer bundet. Det semistrukturerte intervjuet er en blanding av disse to, den har en mal, men gir også rom for samtaler og andre temaer enn det forskeren var forberedt på.

Jeg valgte å gjøre semistrukturerte intervjuer. En mal sikret meg å få svar på aspekter jeg vil gå dypere inn i etter å ha gjennomført feltarbeidet, samtidig som det åpnet opp for flere temaer enn det som var tiltenkt.

3.5.4. Mine intervjuer

Det lønner seg å gjennomføre pilotintervjuer før selve intervjuet (Mason 1996), og det viste seg å være til stor hjelp i mine forberedelser. Jeg ble mer bevist på temaene jeg ville ha svar på, og det gav meg trening i å stille gode spørsmål. Likeledes fikk jeg kjennskap til hvordan båndopptakeren fungerte og hvor lang tid jeg hadde til rådighet.

Jeg foretok fire prøveintervjuer med personer som hadde toppidrettserfaring. Det var to spillere, og en trener fra volleyball, og en trener fra håndball. Ved gjennomføringen av intervjuene med informantene i selve studien ble treneren intervjuet alene, mens spillerne ble intervjuet sammen. Siden sandvolleyball er et lagspill foregår mye av veiledningen felles, og jeg ønsket å få frem hvilke oppfatninger spillerne delte, og hva de evt. hadde ulike syn om. I tillegg kunne jeg på denne måten også få mer informasjon om kommunikasjonen dem imellom. Siden jeg heller ikke behandlet ømfintlige temaer anså jeg gruppeintervju som en egnet metode.

Hovedsakelig opplevde jeg at det var lett å få informantene i tale. Både trener og spillere hadde mange tanker om de spørsmålene jeg stilte. Ofte måtte jeg stille flere spørsmål for å forstå hva de egentlig mente. Et eksempel fra intervjuet var da de skulle svare på om de ønsket en spørsmålsstillende eller instruerende veiledning fra trener. Den ene spillerens første respons var at det ”definitivt var instruksjoner”. Når vi gikk litt dypere inn i temaet, forstod jeg at det kom an på situasjonen hva de opplevde som nyttig.

3.6. Analyse/fortolkning av mitt materiale

Analysen av det kvalitative forskningsintervju kan ifølge Holter og Kalleberg (1996) gjøres som en kategoribasert analyse, en diskursanalyse eller en narrativ analyse. Jeg valgte det første. Kategoriene jeg gikk ut fra, var basert dels på feltnotater fra observasjonsperioden, dels på allmenne begreper fra idrettslære som for eksempel kampforberedelser, kampsituasjoner,

og evaluering. Kategoriene ble så videreutviklet ved at jeg hele tiden beveget meg mellom teori, metode og data, slik at jeg til slutt også brukte kategorier som veiledningsformer, målsetting, og video. Også arbeidet med feltnotatene foregikk på samme måte (se kap. 3.1. over). De ble satt i sammenheng med intervjuene og teorien som ble benyttet. For hver gang jeg gikk tilbake til feltnotatene og intervjuene så jeg nye eksempler som kunne drøftes i henhold til teorien.

Samtidig som jeg kategoriserte forsøkte jeg å skrive ut de viktigste funnene i noen få setninger, for å klargjøre det sentrale. Fortolkningen av feltnotatene og intervjuene gjorde jeg dels på bakgrunn av teorien jeg hadde valgt, dels ut fra egne erfaring som trener og utøver.

3.7. Svakheter ved gjennomføringen av min undersøkelse

Veiledningen og kommunikasjonen jeg har observert har hovedsakelig vært treningsøkter og situasjoner før og etter kamp. Kommunikasjonen i selve kampen ble ikke fullverdig observert da jeg kun hørte bruddstykker av dialogen. Dette ble en svakhet i min gjennomføring fordi det kunne vært nyttig å få et tydeligere bilde av dialogen som foregår i kamp, i henhold til forskningsspørsmålet om spillernes kommunikasjon. Hvis dette skulle la seg gjøre ville jeg måtte kommet så tett innpå at jeg ville vært i veien. Spillerne kunne evt. hatt på seg mikrofoner under kampene, men dette anså jeg å bli for krevende både for dem og for omfanget av denne oppgaven. Det kan også knyttes etiske spørsmål til en slik metode.

Det var også en svakhet at jeg ikke inkluderte hjelpetrener i prosjektet. Han var involvert i de fleste av situasjonene jeg observerte, og hans forståelse og informasjon kunne bidratt ytterligere til å få et mer helhetlig bilde av den veiledningen som foregikk. Oppgaven kunne da blitt for omfattende, og det er dette som er begrunnelsen for at jeg ikke valgte å inkludere hans kunnskaper i denne oppgaven.

I tillegg var en svakhet at jeg ikke intervjuet spillerne sammen under prøveintervjuene. Da jeg gjennomførte det egentlige intervjuet med spillerne hadde jeg lettere for å miste "den røde tråden" i samtalen. Hvis jeg stilte et spørsmål svarte den ene noe som jeg kunne tenkt meg å følge opp, men så brøt den andre inn og sa noe annet som også var interessant, og da var det ikke alltid jeg klarte å følge opp den første spillerens utsagn.

Når det gjelder gjennomføringen av intervjuene kan det være både en styrke og svakhet at spillerne ble intervjuet sammen. Styrken kan være at informantene kommer med egne meninger samtidig som makkeren deres kan kommentere det den andre sier. Det er mer naturlig å intervjuer aktørene sammen om det de er sammen om. Svakheten kan være at det

blir lagt begrensninger på hva som sies fordi de er ukomfortable med å snakke om noen temaer når partneren sitter i rommet. Samtidig som det her er viktig å påpeke at det som blir sagt blir lite anonymt i forhold til de tre informantene.

3.8. Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet

I kvantitativ forskning er det vanlig å bruke begrepene pålitelighet og gyldighet (Holter og Kallerberg 1996). Kvale (2006) presenterer begrepene troverdighet og bekreftbarhet. Dette er kanskje begreper som egner seg bedre for å vurdere holdbarheten ved kvalitative intervjuer mer enn de tradisjonelle målbare og representativt betegnelsene som har tall som utgangspunkt. Disse termene blir også brukt av Thagaard (2006) som i tillegg bruker termen: *overførbarhet*. Troverdighet forklares som at forskningen har blitt utført på en tillitsvekkende måte. Den kan ikke trekkes opp mot en fastlagt mal, men til fremgangsmåten som har blitt brukt. Bekreftbarhet knyttes opp til *tolkningen av resultatet*. Forskeren må være kritisk til egne tolkninger og prosjektets resultater må kunne bekreftes av annen forskning. Overførbarhet innebærer at de sentrale trekkene fra det ene studiet kan overføres til andre situasjoner (ibid).

Jeg har forsøkt å brette ut min fremgangsmåte i feltet slik at leseren skjønner hva jeg har gjort og hvordan det har blitt gjort. Det har blitt beskrevet så detaljert jeg mente var hensiktsmessig for at beskrivelsen skulle være troverdig. Jeg ønsket å ivareta bekreftbarhetsprinsippet i henhold til annen forskning som har blitt gjort. I tillegg fikk informantene gi sitt syn på mine tolkninger. Når det gjelder overførbarhet vil jeg argumentere for at prosjektet vil kunne gi verdifull informasjon for trenere og spillere også på andre nivåer. Selv om det ikke er direkte overførbart, vil den veiledningen og kommunikasjonene som ble analysert i laget antagelig kunne gjenspeile de forholdene også i andre grupper.

4. Empiri

4.1. Livet til et sandvolleyballag

Å være sandvolleyballspillere og trener på høyt nivå innebærer et tett og intensivt liv, og kan beskrives som et slags "leirliv". Sandvolleyballs sesongen varer fra mars til november, det spilles altså kamper i 8 måneder. I oppkjøringen til ny sesong velger mange å dra til Brasil på treningsopphold. Lagene har ca 200 reisedager i året, det avhenger av hvor mange turneringer de deltar på. World Tour kampene spilles rundt om i verden hver uke. En World Tour turnering arter seg ved at kvalifiseringskamper starter mandag, mens hovedrunden for damer starter onsdag, og finalen spilles i helgene. Om et lag må spille kvalifisering avhenger av hvor høyt de er rangert. Lagene kan ha alt fra en til tre kamper på samme dag under turneringene.

Nedenfor beskrives sesongen til mine informanter på bakgrunn av feltnotater og intervjuene. Sesongen 2007 startet med en turnering i Asia, og resultatet overgikk all forventning. Laget hadde forberedt seg grundig før sesongen, og i turneringen spilte de svært godt, og kom seg helt til finalen. Der tapte de 3.sett, og dermed vant de sølv.

Deretter fulgte en periode preget av sykdom, skader og dårlige værforhold, som førte til at laget fikk to 25. plasser i de neste turneringene. Så fikk de en 17. plass, og spillerne fokuserte mye på dårlige resultater på rangeringslisten. Den neste turneringen de deltok på var den jeg observerte, og der var de "var helt utafør" som de selv sier. I ettertid beskriver treneren ("Petter") at kommunikasjonen i gruppa var slik: *"Tilstedeværelsen og kampgjennomføringa var ikke der i det hele tatt, [...] ingen kommunikasjon. Altså, det var faktisk noe kommunikasjon på arbeidsoppgaver, men den tryggheten og roen i forhold til åssen man skal løse det, var ikke der i det hele tatt"*.

I turnering I, spilte det norske laget fire kamper, og mine observasjoner ble gjort på avstand. Først observerte jeg informantene under en oppvarming før kamp, deretter under to kamper. Onsdagen hadde spillerne første kamp. Mitt inntrykk var at det var lite "glød og smil" på oppvarmingen. Da tenkte jeg det kunne skyldes konsentrasjon. Under selve kampen observerte jeg om de klapset hverandre mellom hver ballveksling, og det gjorde de, uansett om de vant eller tapte poenget. Jeg hadde vanskelig for å se hvor langt nede de var, noe også Anne påpeker i intervjuet, hun mener at for utenforstående var det vanskelig å se hvor mye de slet: *"[...] , men det verste er at hvis ikke folk hadde kjent oss, så hadde de kanskje ikke reagert"*.

De tapte første kamp, og etterpå satt Anne i spillerboksen og gråt. Torsdag spilte de mot et annet lag, og også den kampen tapte de, men kroppsspråket var mer entusiastisk. Etter dette var laget ute av turneringen.

I ukene som fulgte var det World Tour andre steder i verden, og halvannen måned senere kom de til turnering II. Sesongen 2007 ble avsluttet i november. Da hadde de spilt ca 20 turneringer rundt om i verden. Rett etter sesongen tok jentene ferie. I desember samlet laget seg i Oslo, og trente fem balløker. Disse treningene observerte jeg. Under turnering II, startet mine informanter å spille kamper på onsdagen. Jeg observerte fire ulike situasjoner: trening, kampforberedelse, kamp, og kampevaluering. Først skal jeg beskrive hvordan de to treningene jeg observerte foregikk, deretter hvordan kampdagene artet seg

Mandagen hadde laget en treningsøkt, og der ble jeg presentert for spillerne, hjelpetreneren og fysioterapeuten. Økten startet med utøying og lett styrke, stemningen var god, mye fleiping, og de snakket om løst og fast. Etter ca 20 minutter startet spillerne med ball.

Treningssituasjoner

Under trening observerte jeg kommunikasjonen mellom treneren og spillerne, og mellom spillerne. Treningsøktene var preget av god stemning og mye humør i laget. Her kommer et utdrag av observasjoner gjort av kommunikasjonene mellom trener og spillere:

*Petter gir instruksjoner uten at spillerne stiller spørsmål om noe, men også når spillerne stiller spørsmål. Han viser og forklarer, gi ros og instruksjoner på hva som bør gjøres bedre. Han snakker ikke hele tiden, av og til sier han ingen ting. Det er ikke slik at alle stopper opp når en spiller får en instruks, det er korte instruksjoner som blir gitt mellom server, eller før et kast eller slag. **Feltnotat.***

Når det gjaldt kommunikasjonen mellom spillerne på trening, handlet det hovedsakelig om å støtte hverandre og å stille høye krav til seg selv. Her er et utdrag fra samme treningsøkt om kommunikasjonen mellom dem:

*Anne og Line samtaler eller spør hverandre om det som skjer, de korrigerer ikke hverandre, men de rettet på seg selv ved å si høyt hva som ikke var bra nok. De roser hverandre ofte når medspiller har utført en bra spillehandling, da sier de for eksempel: "bra Anne, herlig legg, Ååå god serv, bra jobbet!" **Feltnotat.***

Onsdagen startet kampene i hovedrunden. De spilte seks kamper i denne turneringen, to på onsdagen, en på torsdag, og tre på fredagen. Slik så en typisk kampdag ut:

- Kvelden før kampene, får laget får vite hvem de skal spille mot, og da har spillerne og trenerne et kampforberedende møte.
- Frokost
- Møtes ved oppvarmingsbanen, prate litt, tøyne og bli varm
- Varme opp med ball
- Kort oppsummering med trener om hva de skal fokusere på under kamp.
- Gå inn på banen det skal spilles og varmer videre opp.
- Kampstart.
- Rett etter kamp, snakke med speakeren på banen og pressen.
- hvile + mat, tid med fysioterapeut
- Møte opp på oppvarmingsbane halvannen time før neste kamp.

Etter andre kamp er det hvile, mat, og bli klar for en eventuelt tredje kamp. Den neste situasjonen jeg skal gå dypere inn i, er *kampforberedelse*.

Kampforberedelse

Kvelden før kampene fikk de vite hvilke lag de skulle møte. Da hadde treneren og spillerne en prat om hvordan de skulle spille mot laget. Disse samtalen deltok ikke jeg på. Derimot observerte jeg at rett før kamp hadde treneren og spillerne en rask repetisjon av de oppgavene spillerne skulle ha under kampen. Spillerne fikk 2-3 tekniske oppgaver, 2-3 taktiske oppgaver, og 2 mentale oppgaver. De tekniske oppgavene var individuelle, som for eksempel at de måtte flytte bena i mottak, mens det taktiske handlet om hvordan de to skulle spille sammen, for eksempel hvordan de skulle spille forsvar. De mentale oppgavene var for eksempel at de skulle fokusere på en ball av gangen.

I etterkant har Petter forklart at kampmålene ble utviklet på grunnlag av hva de ikke gjorde bra nok i forrige kamp, og motstandernes spill. Temperatur, tid på døgnet kampen spilles, skader og sykdom, var andre forhold som måtte tas hensyn til når de utviklet kampmålene.

Kamp

Spillere og trener har ikke lov å kommunisere under kamp. Jeg hørte bare bruddstykker av den språklige kommunikasjonen under kamp, som for eksempel at makkeren til den som slo ropte hvilke angrepsutveier hun burde slå. I intervjuet gir de flere eksempler på hva de kommuniserer om, som hvordan de skal sette blokken, og hvor mye de skulle presse på serv. I etterkant forteller både spillere og trener at utøverne styrer alt under kamp. Selv om de får arbeidsoppgaver av treneren i forkant, må de selv evne å endre dette når det er hensiktsmessig.

Jeg observerte også den kroppslige kommunikasjonen. Mellom hver ballveksling klappset de hverandre, og når de fikk poeng viste de glede, og holdt hverandre i hendene. Jeg så også på om de hadde øyenkontakt. Siden de har mørke solbriller kunne jeg ikke nøyaktig vite om de så på hverandre, men ut ifra mine observasjoner virket det som de hadde øyenkontakt mellom hver ballveksling.

Under kampene filmet Petter. I tillegg skrev han statistikk, og registrerte kampforløpet. Da fikk han oversikt over hva som skapte poeng og hva de tapte på. Den analysen er god for det videre arbeidet og når de møter samme lag ved en senere anledning. Dette forklarer han i intervjuet:

*Rett etter en kamp er det ikke nødvendigvis at det bilde jeg har av den kampen er det riktige kampbilde for det jeg fokuserer på enkelte ting. Men når jeg sitter og tegner kampen, tegner alle ballvekslingene og skriver hvordan [de] vant og tapte de ballvekslingene, så får jeg et veldig visuelt bilde av åssen det kampforløpet er. Både hvilke utveier vi brukte som var effektive, og som ikke var effektive, hvilke utveier motstanderen hadde som var effektive, og ikke effektive. **Petter***

Dette gjorde han for raskt å danne seg en klar formening om hvordan kampen ble spilt. Slik fikk de frisket opp hukommelsen på hvordan de spilte, for eksempel hvilke angrepsutveier motstanderne valgte mest:” [...] og da viser jeg tegningene og ser okay, dette er en utvei som de bruker mye”. Tegningene blir en hjelp for å legge opp taktikken til den neste kampen, og mot samme lagene ved et eventuelt neste møtet.

Kampevaluering

Da jeg observerte dem i turnering II, registrerte jeg at de kun hadde en kort evaluering etter den første kampen. Resten av perioden handlet tiden rett etter kamp om å snakke med media, og om å restituere seg til neste kamp. Basert på disse observasjonene, spurte jeg under intervjuet om det er forskjeller i hvordan de evaluerer, i forhold til om de har en eller flere kamper pr. dag. Når de har flere kamper pr. dag, blir det viktigste å bli klar til neste kamp, Petter forklarer dette:” Når man plutselig kan få tre og fire kamper på en dag, så kan man ikke bruke så mye tid, det viktigste er å få den kampen ut av kroppen, å nullstille seg til neste oppgave, få i seg næring og hvilt litt, og gjort seg klar igjen”.

I intervjuet spurte jeg om hva som kjennetegner kampevalueringen deres. Petter sier de snakker om hvordan de spilte i forhold til de arbeidsoppgavene de ble enig om i kampforberedelsen, og hvilke endringer de må gjøre når de møtte neste lag. Fokuset er både på det som er bra som de vil ta med seg videre, men også på hva de ikke gjorde bra nok. Når

han fokuserer på det som ikke er bra, så er det alltid i sammenheng med hvordan oppgaven bør løses neste gang:” *Jeg er veldig opptatt av at man synliggjør hva som ikke er bra nok, og hvilke virkemidler man må ta i verk for å løse den oppgaven bedre som da kommer, [...] som en av de oppgavene man forbereder seg til kamp”.*

4.1.2. Oppsummering og refleksjon over sesongen 2007

Ovenfor har sesongen 2007 kort blitt presentert. Sesongen kan oppsummeres med en svært bra sesongåpning, så fulgte en tung og krevende periode over flere turneringer, hvor de nådde ”bunnen” i turnering I. Etter det kom de seg opp igjen, og halvannen måned senere, storspilte de i turnering II. Dermed fikk jeg observert en nedtur, og en opptur. Disse erfaringene ønsket jeg å gå dypere inn i ved å finne ut hva som skjedde når det gikk dårlig, og hvordan de klarte å snu denne utviklingen.

Både treneren og spillerne har en lik oppfattelse av hva som skjedde. Den dårlige perioden var den eneste store nedturen jentene noen gang hadde opplevd, og fokuset endret seg under denne perioden. I de tidligere sesongene har de vært flinke til å bruke energi på arbeidsoppgaver, i stede for på resultat. Petter beskriver sesongen 2006, hvor jentene hadde stor vilje og godt fokus på å vinne kamper, men at dette endret seg da det handlet om å forsvare plassen som viste at de var helt i verdenstoppen. Tidligere hadde fokuset vært på å utvikle seg som spiller. Spillerne forklarer at dette skapte stress hos dem: ”*Ny 25 plass og da ble jeg helt der [...], jeg tenkte kun på resultat, og ble skikkelig stresset, og det kom liksom sånn i full blomst i [turnering I]*” (Anne).

Hvordan komme seg opp

For å løse denne utfordringen hadde Petter flere samtaler med en idrettspedagog [Sara] som de samarbeidet med. I tillegg til å fokusere på arbeidsoppgaver og ikke på resultat, var hun opptatt av hvilke faktorer som bidro til det gode spillet i begynnelsen av sesongen. Laget var enig i at det skyldtes gode forberedelser. Idrettspedagogen spurte videre om de hadde forberedt seg dårligere på grunn av dårlige plasseringer i to turneringer, og de var alle enig om at det ikke var tilfelle. Ved å arbeide seg gjennom dette, skapte det ny tro og selvtillit i laget, det var ikke flaks som skyldtes det gode resultatet, men trening:

*Det var ikke tilfældigheter som gjorde at de var i den posisjonen de var i, og det var også var betryggende for jentene å vite, at okay det er vi enig i da, [...] her handler det ikke om tilfældigheter, det handler om noe man har gjort, og da var det lettere og komme tilbake igjen. **Petter***

Etter turnering I hadde laget et evalueringsmøte for å løse den vanskelige situasjonen. Dette førte blant annet til at de valgte å delta på færre turneringer, slik at de fikk trent under mindre stress, og mer tid med familiene sine.

Petter sier spillerne trengte tid på å bearbeide det de gikk igjennom, og at det foregikk positive prosesser under turnering I, som viste seg på et senere tidspunkt: ”14 dager etter så spiller de kjempe bra igjen, får en niende plass, sånn at det ja det var nok mange prosesser som skjedde der”.

Læring fra når det går dårlig

Å ha kommet seg opp etter en så krevende periode har vært lærerikt. Prosessen av å ha fått dårlige plasseringer for så å klare å prestere godt igjen, har gitt spillerne en selvtillitt og trygghet på at de kan spille bra selv om det går dårlig i noen kamper:

*jeg tror ikke vi er like redde nå, fordi da kom det en redsel for å falle ned, eller komme lavere på rankingen eller få en 25 plass, mens det som skjedde var jo at vi gjorde jo det. Vi fikk det, og vi havnet på 25, vi falt, havna helt nedi kvalliken i en turnering, og jeg tror nå at den redselen, jeg klarer ikke helt å se hvordan den redselen skal kunne komme igjen, fordi vi har vært der og vi kom opp igjen. **Line***

Anne sier også hun lettere aksepterer å ha en dårlig trening enn tidligere, hun tåler at det svinger litt: ”Du har ikke alltid perfekte dager du spiller, og da må en bare gjøre det beste ut av det”. Selv om de mener de er bedre rustet til å takle tunge perioder, påpeker de det er først ved en eventuell ny krevende periode de får sjekket dette ut:

*Vi har liksom ikke fått sett om vi klarer å stoppe den tidligere, for der klarte vi ikke å stoppe den, så vi gikk rett i bunn, og vi kom ikke opp før vi [var] så langt nede at vi ikke kunne komme lenger ned, ikke sant, sånn at du vil jo først merke om vi har lært av det hvis det begynner å gå litt nedover igjen. **Line***

Også Petter mener at å ha vært så langt nede og så ha kommet seg opp igjen, har vært lærerikt: ”De måtte litt skikkelig ned i kjelleren og finne tilbake den på egenhånd for å komme seg ut av det, og når de først gjorde det, så tror jeg nok det har vært en ekstremt viktig lærdom for de, og noe som vil være en kjempe styrke i den sesongen vi går inn i nå”. Han tror også disse erfaringene, kan bidra til at de blir enda mer offensive i kamper:

*De er et lag som alltid [har] vært best i utfordrerposisjon, og ved å føle at de datt så langt ned så vil de kanskje i enda større grad være flinkere til å sette seg i utfordrerposisjon også mot lag [de utgangspunktet er bedre enn], pga at de veit hvor de har vært hen i løpet av den sesongen her. **Petter***

På bakgrunn av det som skjedde, har de gjort noen grep for det videre arbeidet. Spillerne skal ha tettere oppfølging fra idrettspedagogen så faresignalene kan fanges opp tidligere:”

Tidligere så har kanskje ikke utøverne følt at behovet hadde vært så sterkt fordi ting har vært bra, det er ikke så lett å se alle de elementene når ting går bra. Det har vi styrka i forhold til å ha en ukentlig oppfølging og dialog der”.

4.2. Intervju med trener

4.2.1. Coachingfilosofi

Når jeg spør Petter om hva som kjennetegner hans veiledning, sier han den er systematisk og vitenskapelig basert. Han har en treningsfilosofi som går ut på å ansvarliggjøre utøvere i stor grad:” *Så tror jeg [på] en filosofi om å selvstendiggjøre utøverne, og deres egen innsats i forhold til det som skal skje”.* Han er også opptatt av den helhetlige situasjonen til spillerne, og mener han er god til å vite når han skal pushe og når de trenger mer spillerom.

Hovedsakelig mener han sandvolleyballteamet har vært flinke til å lære av andre. De har jobbet med brasilianske trenere og sett hvordan de organiserer treninger, og hvordan de utvikler ferdigheter. I tillegg har de hatt god hjelp fra Olympiatoppen på andre områder.

Petter påpeker samtidig at de hele veien utvikler egne metoder.

Siden jeg under mitt feltarbeid la merke til at humor i gruppen spilte en sentral rolle, spurte jeg han om hvor viktig han tror det er for dem. Han mener humor i gruppa bidrar til at jentene spiller bedre. De spiller bedre når de er avslappet, og humor løsner opp stemningen. I perioder hvor de har slitt, har humor medvirket til å skape ny motivasjon ved å finne tilbake til den indre gleden ved å spille sandvolleyball:” *Stort sett så veit jeg at de spiller best når de har et litt mer avslappa forhold, og kan kose seg litte grann mer i situasjonen, enn hvis det skal bli for alvorlig”.*

Utfordringer

Når jeg spør hva han opplever som utfordrende ved å være trener, svarer han at det gjelder flere områder. Egne krav og forventninger kan være krevende, og det er ulike meninger blant treneren og spillerne, så det er viktig at de som jobber sammen, har felles tro på det som gjøres. Petter sier også at å finne balansegangen mellom trivsel og alle de andre faktorene som bidrar til bedre prestasjon, er krevende:

*Og finne en balansegang mellom å pushe nok kontra det å bli skada, og kontra det å ha motivasjon til å gjøre ting, men vi kunne sikkert profesjonalisert enda flere elementer med tanke på rent vitenskapelig, at dette hadde vært bedre fysiologisk eller osv, alt fra kosthold til trening. Men jeg tror det er viktig [...] at utøverne som lever i en såpass ekstrem situasjon trives i den situasjonen, og da er det en balansegang mellom å gjøre det bra, og allikevel ha en trivselsfaktor nok til at man har lyst til å være der, og lyst til å gi hundre prosent. **Petter***

En annen utfordring kan være å ta valg der det er uenighet. Hva som bør prioriteres i sykdoms – og skadesituasjoner, og hvilke turneringer som bør prioriteres i forhold til lagets målsetting, er eksempler på dette:” *Det er noen situasjoner det er ønsket om det ene eller det andre, der man må skjære igjennom å si at jeg tror ikke det er fornuftig å gjøre det sånn og sånn”.*

Det har vært en prosess i laget å skape enighet rundt at det er treneren som tar avgjørelse om hvilke turneringer de skal spille:” *Såne typer avgjørelser er det på en måte mitt ansvar og ta, og det har også vært en prosess i forhold til å enes om at det er jeg som skal ta den avgjørelsen.*

På mitt spørsmål om veiledningen hans noen gang har virket mot sin hensikt, kan han ikke huske konkrete situasjoner, men sier det har vært tilfeller hvor han ikke har fått kommunisert ut det han ønsker å formidle.

En spesiell utfordring var kommunikasjonen i turnering I. Selv om han hadde hyppigere kontakt med dem enn tidligere, var de ikke var mottagelig for råd fra han, fordi han var treneren deres:” *Det har jo vært situasjoner der det handler kanskje litt om hvilke personer som sier det, det er ikke alltid at selv om jeg sier det riktige så går det inn når det kommer fra meg”.* I slike situasjoner synes han det er nyttig at en utenforstående kommer inn i laget. Petter mener han ville sagt det samme om igjen i en liknende situasjon:” *Mye av det jeg sa i ettertid ville[jeg] sagt igjen, men jeg tror ikke det hadde gått inn neste gang jeg hadde sagt det heller”.*

Selvstendigjøring

Det foregår ingen feedback fra trener under kamp. I treningssituasjoner derimot, foregår det mye veiledning. Han vektlegger både å gi feedback på hvordan de skal utvikle ferdigheter, men han skaper også situasjoner der spillerne selv skal løse situasjoner ved å brukes seg selv eller den andre i større grad.

Det har hendt at spillerne har reist på turneringer alene. Dette har vært en bevisst prosess for å selvstendigjøre spillerne siden 2004:” *[...] da har jeg sett på det som en positiv læringsopplevelse for de å legge opp taktikken rundt kampene, når de så hvilke motstandere*

[de] får”. I disse tilfellene har Petter fungert som en diskusjonspartner via telefon, og da bærer samtalene ofte preg av at han stiller dem spørsmål:” *Ja, jeg spør [...] hva kommuniserte dere i den situasjonen? Hvordan løste dere når du ble satt under press der og tapte poeng der? Hvordan løste dere de situasjonene?”*.

Involvering

Treneren involverer spillerne i treningsarbeidet ved at de må melde hva de ønsker å fokusere på. Han tror dette fører til at utøverne får en indre drivkraft for hva de skal gjøre: ”*Det vil selvsagt være økter der man trenger litt ekstra push fra treneren for å gjennomføre økta bra, men det må være unntaksvis. De andre dagene må utøveren komme med et ønske om at i dag skal jeg bruke dagen til å utvikle meg for å nå det målet jeg ønsker”*.

I tillegg til å bli utfordret på hva de vil bli veiledet på, blir de også særlig utfordret på *hvor mye* feedback de vil ha. Hovedsakelig ønsker spillerne mer tilbakemelding enn det han ønsker å gi. Hvis de jobber med tekniske detaljer gir han mer feedback og instruksjoner, mens i spillsituasjon ønsker han de i større grad skal styre spillet. Han gir også mer feedback i en innlæringsperiode enn på et senere tidspunkt. Dette gjør han også i situasjoner der det er uklart hvordan det riktige bilde skal se ut.

At jentene ønsker mer feedback tror han skyldes deres opplevelse av å måtte ha korreksjoner for å bli bedre, og at de sterkt ønsker å bli bedre. Ved at utøvere i større grad må tenke over hva de gjør uten at en trener sier det, fører til at de i kampsituasjoner lettere kan gjøre de endringer som fører til bedre teknikk og taktikk:

*Spesielt da i en kampsituasjon der man plutselig begynner å slite litt granne med det ene eller andre elementet, så ha en forståelse av okay, nå få jeg det ikke til på den måten, da må [jeg] endre på, at den prosessen kommer inn sjøl, og at man ikke da må spørre makkeren eller at man plutselig da er helt rådvill. **Petter***

4.2.2. Veiledningsstrategier - kommunikasjonsformer

Instruksjon/spørsmål

Det foregår en blanding mellom å stille spørsmål og gi instruksjoner i Petters veiledning. Når han instruerer er han ikke bastant på hva de skal gjøre, men har en inngangsvinkel der utøverne kan prøve det han foreslår, for å se om det fungerer for henne”: *og min innfallsvinkel til ny teknikk er, prøv det og se om det virker for deg*”. På spørsmål om han kan huske noen konkrete situasjoner hvor det har vært bra å gi instruksjon, nevner han mellom kamper i

turneringsspill:” *Altså noen situasjoner [...] hvor man kanskje har dårligere tid, der man ikke har tid til å la utøveren roe seg helt ned og finne tilbake mellom kamper*”.

Der han opplever at spillerne har en større forståelse av produktet, der de er mer bevisste rundt det som skjer og har følelser av mestring, er han mer spørrende. Spørsmålene omhandler hvordan spilleren vil løse situasjonen. Der utøveren opplever noe problematisk, mener Petter det handler om å bli bevisst på hvilke arbeidsoppgaver hun hadde når hun opplevde mestring på det område, og da stiller han spørsmål om dette:” *Hvilke arbeidsoppgaver husker du når det gikk bra [...] istedenfor å repetere arbeidsoppgavene bare. Gå tilbake til de arbeidsoppgavene som du husker du jobba med som gav deg suksess*”.

Forbedring/forsterkning

Petter retter oppmerksomheten mot hvordan bevegelser føles i kroppen. Hensikten er å forsterke hensiktsmessige ferdigheter. Dette gjør han når utøveren bør forandre noe, men også når bevegelsen er god, da er intensjonen å forsterke den. Når utøveren føler det var bra, vil Petter hun skal lete mer etter den følelsen:” *Ja der føles det ganske bra, ja det synes jeg også så ganske bra ut, den skal du leite litt mer etter*”.

Petter bringer inn et nytt element når det gjelder forsterkning. I tillegg til å forsterke bevegelser og situasjoner som er gunstige, handler det også om at spillerne blir bevisste rundt hvilke arbeidsoppgaver de har hatt når de har lyktes. Dette blir særlig viktig i sesongen, og når utøveren sliter:

*når vi kommer inn i sesong, så er det alltid det er viktig å vite ikke nødvendigvis hva man har vært god på, men hvilke arbeidsoppgaver man har hatt når man har lyktes, og spesielt når man sliter, så er det veldig trygt å kunne gå tilbake til enkle arbeidsoppgaver som man har lyktes med, og ha det som hovedfokus. **Petter***

Individualisering

Ovenfor har veiledning som retter seg mot begge spillerne blitt tematisert. De får også ulike arbeidsoppgaver fordi de er forskjellige spilletyper. Hans beskrivelse av spillerne nedenfor illustrerer også hans relasjon til dem, han beskriver både konstruktive og mindre konstruktive sider ved spillerne, og han balanserer ved å fremstille dem like positiv. Han beskriver Anne som et naturtalent i sandvolleyball som ikke trenger så mange huskereglene på tekniske elementer, hun løser oppgaver raskt. Samtidig lar hun seg lettere stresse, og da blir det viktig å holde informasjonen enkel. Line beskrives som en spiller som trenger flere tekniske huskereglene i sitt spill. Hun både trenger, og mestrer flere oppgaver på én gang. I situasjoner

hvor hun sliter, er dette et viktig fokusområde for henne. Petters rolle blir derfor å hjelpe spillerne med hvilke arbeidsoppgaver de bør ha:

*Line kan ta flere oppgaver, hun trenger flere oppgaver, for i spillet sitt, det er flere ting tekniske [som] ikke går av seg sjøl, der hun må jobbe bevist for å gjøre det godt, og det er viktigere for meg å styre de delene, mens for Anne så er det mer og styre at hun har en hjelp de gangene hvor hun blir stressa, hvor ting ikke går naturlig, der hun føler seg ubehagelig i den situasjonen. **Petter***

Spillerne har arbeidsoppgaver som de får i forkant av kamper. Anne får oppgaver som går mest på strukturen i spillet, mens Line får mer på det tekniske:” *For Line er det mer å sørge for å stå lavt nok, holde henda høyt nok i mottak. Når det gjelder strukturen, [...] så glemmer Anne seg bort i form av hvor hun ønsker å ta tilløp fra, hvilke vinkler hun ønsker å skape”.*

Bruken av video

Treneren og spillerne bruker video til tre ulike formål. Det første dreier seg om læring av tekniske og taktiske ferdigheter. Da kan spillerne se på opptakene under trening, eller i etterkant. Bevegelsene filmes fra forskjellige vinkler, for å danne et godt bilde av hvordan det ser ut. Nærme sesongen brukes video i større grad på taktiske ferdigheter som oppbyggingen av eget spill, hva de gjør bra i spillesituasjoner og hvordan de taper og vinner baller.

Petter beskriver en situasjon hvor de ved hjelp av video jobbet med Lines armstillingen i mottak:” *Vi har jobba en del med servemottaket til Line, og vi har sett klar fremgang på armstillinga hennes, der hun har klart å løfte opp de og få en bedre posisjon”.*

Det andre aspektet handler om å se video av motstanderlaget. Hvilke tendenser de har i sitt spill, og for å få en følelse av hva de gjør. Petter gir et eksempel på at de så video av et lag de skulle spille mot, og at det bidro til en god prestasjon under kamp. Det var i 2006 der de for første gang slo Nederland, hvor jentene klarte å lese spillet til motstanderen:” *Så var det et par taktiske ting der som de løste superbra i den kampen, med å begynne å kikke etter motstanderen, og signaler motstanderen gjorde”.* Hovedsakelig ser treneren mest video av motstanderne. Arbeidet er tidkrevende, og han har mer kompetanse til å selektere ut nyttig informasjon.

Det tredje aspektet handler om å forsterke det spillerne gjør bra, slik at det skaper tro og selvtillit i laget. Spillerne er svært selvkritiske, og når det blir for dominerende, trekker han frem situasjoner hvor de spiller bra:” *Å plukke fram de kjempe gode tingene som vi gjør, for å vise at det her gjør du kanonbra, og skape den følelsen, og ta med seg den inn på treningen inn i neste kamp”.*

4.2.3. Medspillercoaching og kommunikasjon

Petter forstår medspillercoaching som å bruke makkeren som en ressurs. Spillerne kan få med seg verdifull informasjon som den andre ikke har fått med seg, og da handler det om å meddele den informasjonen slik at makkeren og dermed laget blir bedre:” *Avhengig av hvilke oppgaver man løser på banen, så mister man informasjon eller får med seg informasjon som kanskje den andre ikke får med seg, og det å kunne meddele det på en måte som man da fungerer for den andre, tror jeg vil være avgjørende*”.

Hvem det serves på

En viktig situasjon for å forstå medspillercoaching i sandvolleyball, er motstanderens taktikk om hvem de skal serve på. Lagene pleier å serve på spilleren de mener å ha best grep om. Det kan være den som er dårligst i servemottak, den som angriper dårligst, eller den spillertypen det er lettest å spille forsvar mot. Hvis en spiller er skadet, kan det være taktisk å serve på henne:

*Hvis noen lag begynner å tenke ”okay den spilleren er ikke så god”, så vil alle lag serve den spilleren, så du får jo ganske tydelig signal på hvem spiller som er i form og ikke i form, [og] noen lag liker å spille mot en spillertype, og andre lag litt mot en annen spillertype. **Petter***

Petter sier det har jevnet seg ut i forhold til hvem av spillerne som får flest server på seg:” *Det vi har sett i det siste [...], har vært en mye mer utjevning i hvem som får serv, for begge har vært veldig gode, så ikke så mange lag har finne ut hvem de skal serve og spille på*”.

Hvis den ene spilleren får de fleste servene på seg og ikke får til eget spill, kan dette oppleves som stress. Når en spiller sliter, stiller Petter høyere krav til den andre ved at hun skal gjøre sine oppgaver så godt som mulig. Det gjelder egne handlinger, men også det taktiske ved spillet. Den som sliter har lett for å miste oversikt over kampbildet, dermed lønner det seg at den andre får mer ansvar. På denne måten blir en balanse i laget opprettholdt:” *Da stiller jeg mer krav til den andre spilleren, til å være enda flinkere på sine oppgaver, ta større ansvar i det resterende del av spillet. Da vil den spilleren ha mer overskudd til å huske på de taktiske tingene*”. Slike taktiske oppgaver kan være å gi makkeren informasjon om hvordan motstanderen blokker, eller hvilke angrepsutveier hun bør velge. De tekniske oppgavene hun selv kan gjøre bedre, er for eksempel å legge godt, selv om mottaket fra partneren ikke er bra.

Søke den andre

I en presset situasjon, er ikke alltid spilleren mottakelig for informasjon hvis den blir ”tredd” på henne. Hun må tillate informasjonen fra den andre. Dette tror han kan løses ved at den som sliter, ber om hjelp:” *Det er viktig også [å] søke informasjonen, for det er lettere hvis man søker den sjøl, enn hvis man bare får den fortalt for da er det lett at den bare går tvers igjennom*”. Petter sier at Anne har en tendens til å lukke seg når hun føler press, men at hun har blitt mye bedre på dette. Spillerne kan søke hjelp, ved å stille spørsmål om hva som skjer. Petter konkretiserer noen slike spørsmål: ”*Da spør Anne, okay, hvordan blokker de mot meg nå, hvilken utvei skal jeg ha klar nå?*”.

Spillerne kan også hjelpe den andre til å repetere sine tekniske oppgaver. I en situasjon der den ene sliter i mottak, kan makkeren repetere tekniske aspekter ved mottaket:” *Ja, da kan det være hold henda høyere, det kan være forflytt deg lavere, [...] det kan være bedre klarstilling*”.

Kommunisere om å kommunisere

For å bli gode på kommunikasjonen, har de måtte bli bevisste på hva som påvirker konstruktivt, og hva som virker destruktiv på kommunikasjonen mellom dem. Dette bidrar til at de kan hjelpe hverandre i krevende situasjoner, i stede for å føle mer press fra den andre:

*Det har de vært flinke til å kommunisere ”når jeg er i en sånn situasjon, da hjelper det ikke at du sier det, eller da trenger jeg mer av det”, og det trur jeg har vært enormt viktig for de, for da føler de den støtten hos makker, den roen, den tilliten [...], enn at de skal føle at nå har jeg press også fra makkeren min til å prestere. [I stede] får man den feedbacken og den hjelpen man behøver. **Petter***

4.2.4. Spilleres selvrefleksjon

På et tidligere tidspunkt holdt jeg muligheten åpen for å la selvcoaching være en del av det jeg undersøkte. På mitt spørsmål om hva Petter legger i begrepet selvcoaching, tenker han på å utøveres bevisstgjøring rundt egen spillehandlinger, evaluere egne forsøk:” *Hvordan man tar til seg den informasjonen av det forrige forsøket, sånn at det neste forsøkte blir bedre*”.

Hvis en spiller slå ballen ut, bør hun tenke gjennom hvorfor det skjedde, slik at hun kan korrigere det til neste gang, i stede for å bli sint fordi ballen gikk ut. Det handler om å prøve å forstå hva som skjer, og å bruke energi konstruktivt, her forklarer han dette:

*Når man har gjort noe man ikke er fornøyd med så forsterker man det med å bli fryktelig irritert på det som skjedde, men i sånne settinger er det utrolig lærerikt å forstå situasjonen, hvorfor slår jeg den så langt ut, hvilke elementer i det forarbeidet som ble gjort der gjorde at ballen havna der, bomma jeg litt i hånda, okay, da kan jeg gjøre akkurat likt en gang til, bare jobbe med treffpunktet". **Petter***

4.3. Analyse av intervju med spillerne

4.3.1. Coachingfilosofi

Positive vurderinger av trener

Spillerne har stor respekt for treneren. De peker på hans egen spillerbakgrunn som et tillitsvekkende aspekt:” *han [vet] til enhver tid hva han snakker om. Hvis han mener at det er det du trenger nå, så vet han kanskje, fordi det har han gjort selv også*” (Line). Hun kommer med et eksempel der hans erfaring hjalp henne. Hun slet i mottak, og treneren ba henne om å brette armene godt nok ut, slik at hun fikk optimal flate i baggerslaget:” *Det med armene var noe som han selv visste funket på han, når han var ille ute*”.

Andre forhold de begge peker på, er trenerens interesse for dem, og hans hovedansvar for alt som skjer rundt dem. Treneren har ansvar for å sikre en gunstig totalt mengde med trening. De har mange input, i tillegg til balltrening har de blant annet styrke, utholdenhet og mental trening. Han tar beslutninger om hva som må kuttes av trening hvis det blir for mye for spillerne. Når han tar de avgjørelsene, blir det lettere å slå seg til ro med avgjørelsen:” *Det er utrolig godt å ha noen som gjør det, sånn at man ikke alltid går rundt med dårlig samvittighet for at man ikke får gjort det som alle vil*” (Line).

Et annet aspekt de trekker frem, er hvordan han veileder under stress. I slike situasjoner trenger jentene lite informasjon, de må ha få arbeidsoppgaver. De synes han er god til å vurdere hva, og hvor mye han skal si:” *Når vi er stresset, så klarer vi veldig lite informasjon før det blir mer sånn, at det blir mer stress ut av det*” (Line).

Utfordringer ved veiledningen

I begynnelsen av trener/utøver forholdet ønsket de at treneren satte klarere grenser, og det sa de ifra om. Når jentene reagerte med sinne og frustrasjon, trengte de at han tok ansvar:

*Særlig på trening, og nå skjer det sjeldnere, men nå, [...] hvis vi begynner å nærme oss, tar Petter raskere tak, mens da så tror jeg han var litt mer forsiktig, og lot det gå litt av seg selv, og da ble det jo helt til ville hester altså. Det kunne [være] grining og sparking altså, altså ikke sparking av hverandre da [latter]. **Line***

Nå ville han raskere tatt tak i slike situasjoner ved å gi råd eller skifte aktivitet:” *Nå ville Petter ha stoppa det, og så satt deg ned og liksom si deg noe å tenke på, så nå tror jeg han hadde vist mye mer hva han skulle gjøre*” (Line). En annen situasjon de har bedt han om å ta ansvar for, er hvor mye total mengde trening de skal ha.

I turnering I var kommunikasjonen med treneren krevende. I likhet med treneren mener de det var håpløst for han å gjøre noe i den situasjonen:” *Han hadde en umulig oppgave der*” (Line). De sier han var kontaktsøkende og rolig, men at de ikke var mottagelig for råd fra han, fordi han var trener:” *Petter sine ord gikk bare rett igjennom meg, fordi han er trener*” (Anne). Hun opplevde at Petter og Line ble stresselementer.

På mitt spørsmål om han kunne gjort noe annerledes, sier Line at det eneste han kunne gjort var å ”tvinge” henne til å snakke med en utenfor laget, idrettspedagogen:” *for hvis han skulle gjort noe, så kunne det i så fall kanskje vært og prøvd å tvinge oss til å snakke med [Sara]*”. Her brøt Anne inn og sa at han prøvde å overtale henne til det, men at hun var så langt nede at hun heller ikke hadde tro på det.

Selvstediggjøring

Spillerne savner ikke kontakt med trener under kamp. De er vant til å være uten trener i den situasjonen. De mener en trener på sidelinjen ville blitt et forstyrrende moment:” *Det er nok også fordi jeg er så vant til den situasjonen at det ville blitt helt rart og plutselig skulle stå å ikke liksom kommunisere bare med Anne*” (Line).

Jentene tror til og med det ville vært en ulempe å ha kontakt med trener under kamp, fordi det kan føre til at man søker for mye svar hos treneren i stede for å ta det fulle ansvaret selv:” *Det hadde nok fort blitt litt mer om ikke ansvarsfraskrivelse, men allikevel at man lesser litt mer over på Petter, at man stilte seg bare som noen spørsmålstegn på sidelinjen når man hadde muligheten da*” (Line). Til tross for dette, har de et eksempel på en turnering der de fikk ha kontakt med treneren under kamp, noe de tror resulterte i at de vant kampen.

På treninger derimot gir treneren feedback. Da spiller de også treningskamper der treneren kommer med tilbakemeldinger underveis i kampen, men han sier lite under disse øktene:” *På treningskamper så pleier han ikke å stå og coache [som] en håndballtrener gjør, han vil kanskje gi et par stikkord i time-outr eller mellom sett*” (Line).

Spillerne involveres i hva de ønsker å trene på, og dette styrker selvtilliten:” *Hvis jeg føler at serveren min er dårlig, så må jeg trene på den fordi det er en sånn ting som gir selvtillit*” (Anne).

4.3.2. Veiledningstrategier - kommunikasjonsformer

Instruksjon/spørsmål

Spillerne opplever at treneren både stiller spørsmål og gir direkte instruksjoner. De synes det er vanskelig å skille mellom når han stiller spørsmål og når han instruerer:” *Egentlig føler jeg at det er en salig blanding med å gi instruksjoner, og å stille spørsmål, og få tilbakemeldinger. Jeg føler egentlig at alt, alt det hører sammen*” (Line).

Det virker som jentene opplever direkte instruksjoner som mest nyttig. De mener selv de trenger mest instruksjon, fordi de fortsatt har mye å lære:” *For oss så er det liksom, vi har masse igjen å lære i idretten, fremdeles*” (Line). Derimot tror de utøvere som er mer kunnskapsrike enn dem selv, kan ha mer nytte av at treneren stiller spørsmål. Line forteller om en situasjon hvor hun fikk nyttig instruksjon. De trente på å bli bedre til å angripe fra ”gal” side. Ved at de tok tilløpsfart nærmere den som la opp ballen, fikk de begge en følelse av å angripe bedre:” *Når man gjorde det sånn så ble det bedre, og det så alle. Det var veldig tydelig*”.

Jentene beskriver to forhold som kan forklare hvorfor de opplever instruksjoner som så nyttig. De opplever treneren som mer kompetent enn dem selv:” *Hans forståelse er nok større enn våres også for selve spillet*” (Anne). De mener også det er lettere for en utenfor situasjonen og se hva de gjør:” *det er ting han ser utenfra mye lettere enn meg*” (Anne).

Når det gjelder spørsmålsstillende veiledning trekker de frem spørsmål som tar sikte på deres forståelse av situasjoner, og egne ferdigheter. Det kan dreie seg om hvorfor de gjorde et bestemt taktisk valg, eller hvorfor de ikke fikk til en bevegelse.

Forbedring/forsterkning

Et annet sentralt aspekt ved veiledningen fra trener er fokuset på forbedring og forsterkningsoppgaver. Hva de har mest nytte av, kommer an på situasjonen. Forbedring handler om å endre på spillernes ferdigheter, mens forsterkning tar utgangspunkt i forsterke de situasjonene det er ønskelig å oppnå mer av.

Anne sier at de selv fokuserer mye på det som bør forbedres, derfor trenger de også trening som tar sikte på å styrke situasjonen de mestrer:” *Det er også greit at det ikke blir kun ting du må forbedre. Selv om du har en perfekt hopp-serv, så prøver du å forbedre den*”. Hun synes det er godt å gjøre noe hun er tryggere på, etter en tung trening:” *Klart enkelte ting sliter meg i treningen, og da synes jeg det er deilig hvis neste treningen er på noe du kanskje er tryggere på*”. De opplever også at Petters veiledning handler om hvordan en bevegelse

føles i kroppen, og at de skal kjenner hva de gjør i ulike situasjoner. Anne kommer med et eksempel der hun får beskjed om å huske en følelse: ”Hvis du da gjør en bra serv, får du ofte beskjed om å huske følelsen for da har du det så nært i hodet”.

Når spillerne arbeider med forbedringsoppgaver, hender det at de ikke får til å endre det som er ønskelig, og da får de andre arbeidsoppgaver: ”Hvis du ikke får til noe, eller er så stødig på noe, så kan han bare endre helt [...], at du skal prøve noe helt annerledes. Sånn som for eksempel innhopet til hoppeserv” (Anne). Det kan bidra til bedre forståelse for det som skal gjøres.

Individualisering

Spillerne opplever at mye av veiledningen retter mot hver enkelt av dem. Anne sier treneren tar utgangspunkt i deres ulike kvaliteter og teknikker: ”Jeg og Line ser jo helt forskjellige ut på banen, men han endrer ikke mitt angrep så det skal ligne Line sitt, [...] og serveren er veldig forskjellig”.

Hun gir et eksempel på type tilbakemelding som fungerer godt for henne. Det var i en situasjon som foregikk før kamp i en turnering hvor det gikk dårlig. Anne sier egne ferdigheter kan variere fra kamp til kamp. I situasjoner hvor hun spiller dårlig, kan hun få beskjed av treneren at hun fort kan spille bra igjen. Den type feedback fungerer på henne ”Når jeg var sånn helt gæren før kamp, og ikke alt var sånn kjempe godfølelse, så sier han bare, jeg vet du kan snu fort, du kan snu til kampen, og det hjelper faktisk”.

Line får en annen type feedback. Hennes utfordring er å holde fokuset på seg selv når det går dårlig, i stede for å tenke på alt som ikke fungerer rundt, som at de ikke har det gøy nok, eller at Anne blir stresset hvis hun gjør feil. Hennes eksempel er også når hun er presset: ”da kan jeg ofte få beskjed om at jeg må bare konsentrer meg om meg selv. Det er nok det som jeg har hatt en tendens til å gjøre, ikke sant, at hvis vi er stresset, at det ikke går bra, så bli jeg dårlig til å tenke på mitt eget spill”.

4.3.3. Medspillercoaching og kommunikasjon

Spillerne forstår medspillercoaching til å gjelde det man kan si og gjøre, for at den andre skal bli bedre. Det er ikke en term de bruker. Jentene synes de kommuniserer mer enn de coacher hverandre: ”Kanskje ikke coaching, men kommunikasjon” (Line).

De skiller også mellom kommunikasjon, og trening. De snakker sammen, men de trener ikke hverandre. Dette kommer frem i Annes utsagn: ”Vi kan snakke til hverandre, det

er det jeg tenker på, for vi trener jo ikke hverandre". Spillerne har hatt samtaler med idrettspedagogen siden høsten 2002, for å forebygge kommunikasjonsproblemer seg i mellom.

Støtte

I kommunikasjonen på kamp og trening, trenger de hovedsakelig støtte fra den andre, mer enn å få tilbakemeldinger som tar utgangspunkt i det som må gjøres annerledes. Å opprettholde en positiv stemning, er det de belyser som aller viktigst: "Hva vi sier, ofte er det bare å lage en positivt stemning" (Anne). Stress og usikkerhet fra makkeren påvirker negativt, mens tillitt og støtte gjør den andre bedre: "Hvis jeg føler stress eller usikkerhet fra Anne, så blir jeg dårligere. Mens hvis jeg føler tillitt og liksom støtte, så blir jeg bedre" (Line).

Spillerne ber ikke hverandre om å skjerpe seg. De beskriver seg selv som skjøre når det gjelder kommunikasjonen: "Vi [er] kanskje litt skjøre, men vi er sånn, det må vi kanskje bare innse" (Line).

Kommunikasjon på trening og i kamp

På trening coacher ikke spillerne hverandre, det er nok at trenerne veileder, ellers blir det for mange å forholde seg til. Ofte er de også i aksjon samtidig, og da blir det vanskelig å se hva den andre gjør: "Hvis jeg skal legge til Line og hun skal angrip, så er det så vanskelig å få sett hele bevegelsen og alt tilløpet og alt" (Anne).

Hvis spillerne sier noe til hverandre, er det hovedsakelig en positiv kommentar om det den andre gjør: "Hvis hun jobber med noe sammen med Petter, så kan jeg også slenge inn en kommentar som, jøss nå så det annerledes ut, Anne" (Line).

Anne mener erfaring har gjort dem flinkere til å gjøre taktiske endringer under kamper når det kreves: "Jeg tror egentlig vi har blitt ganske flinke å endre det selv". En bevissthet på de ulike taktikkene, mener de forklarer denne evnen. Anne sier taktikken styres etter hvem som har en følelse av hva som bør gjøres, og baserer seg på hvor godt spillerne forstår motstanderne: "Så det går litt på hvem som har følelsen [...], er kommet litt inni hodet på motstander".

Line forteller at i noen få tilfeller har de også hatt en følelse av å kunne vite hvor makkeren skal slå: "det er veldig sjeldent, men det har til og med liksom gått så langt at Anne kanskje har hatt en følelse av at jeg vet nå hvor hun skal slå".

De kommentere lite hverandres teknikk under kamp. På mitt spørsmål om hva de gjør hvis den andre sliter i mottak, beskrives dette av Anne:” *Vi kan si hold igjen, men mottak, jeg sier veldig lite om mottak for hun vet jo det selv*”.

Kroppslig kommunikasjon

En annen viktig dimensjon er den kroppslige kommunikasjonen. Den har stor betydning for å skape tro og selvtillitt hos spillerne. Der medspiller viser glede og begeistring over noe er bra, smitter dette over på den andre. Line forteller om en treningskamp, hvor de får et poeng ved hjelp av litt flaks, og nettopp derfor er viktig at medspiller viser glede over poenget, i stede for å gi uttrykk for at det var en ”farlig” situasjon siden ballen kunne gått i nettet istedenfor over:” *hvis jeg setter et servess via nettkant og inn, at Anne smiler og liksom, yes, det er et bra poeng, det gjør at en selv også kan smile og tenke det samme*”. Det betyr ikke at de må smile hele tiden. Når de er konsentrert, kan de fremtre som mer alvorlige.

Sentralt i kroppskontakten er at de klapper hverandre i hendene mellom hver ballveksling, og for disse spillerne har det en funksjon om støtte, og samarbeid. Når det går dårlig er det mer usikkert om hvor stor betydning dette har for dem:” *Når vi er i siget så er det et veldig pluss, virkelig jobber sammen ja, mens når det ikke går bra, så er det nok mer rutine idet*”(Line). Allikevel kan hun ikke se for seg at denne automatikken skulle ta slutt der de spiller dårlig:”*[...] kanskje det redder det siste lille altså*”.

Øyenkontakt er også et viktig aspekt ved kroppslig kommunikasjon. Spillerne har som regel på seg solbriller med farget glass, men de har en følelse av øyenkontakt. I situasjoner hvor det går dårlig har de mindre øyenkontakt enn når det går bra:” *Når det går bra for oss, så er det jo mye mer entusiastisk, og kanskje ser hverandre i øynene, mens kanskje når det ikke går så bra, ser [vi] en annen vei*” (Line).

Spillerne stiller seg tvilende til om mitt forslag ”tvungen øyenkontakt” vil fungere ved dårlig kommunikasjonen:” *Når man virkelig er langt nede, så er det vanskelig å få fram den gnisten, å man skulle kanskje sagt at okay, jeg er nødt til å se Anne inn i øynene*”, *men jeg vet ikke om det hadde virket*”(Line).

Søke hjelp

Når de sliter i kamper forsøker de å spørre hverandre om hjelp:” *At en prøver å hente hjelp egentlig*” (Line). Ved å søke den andre, kan de komme seg ut av et dårlig mønster på banen. Når Anne spiller dårlig, velger hun ofte dårlige løsninger, og da ber hun Line komme med forslag til hva hun kan gjøre. Å søke hjelp har også en annen funksjon, den som hjelper tar en

større del av ansvaret. Hvis Anne sliter i angrep tar Line ansvaret for taktiske valg, på den måten blir også hun ansvarliggjort for det som skjer på banen:

*Hvis Anne sliter veldig og spør meg om hjelp, da kan jeg si okay [...] slå hardt diagonalt. Og hvis hun gjør det da og blir plukket, så synes jeg det er greit at jeg får det ansvaret, det var meg som foreslo det. Da kan hun også føle at alt ligger ikke på henne. **Line***

I turnering I var kommunikasjonen dårlig, og jeg har spurt om hva som kjennetegnet den da. Det første Anne sier: ”den var ikke der”. Et forhold som kjennetegnet den dårlige kommunikasjonen, er at det ble stillere på banen: ”Vi gjorde noen spe forsøk på å kanskje[si], kom igjen, eller jeg ba om hjelp som vi egentlig har snakket om at vi må gjøre, men vi var så nedkjølte” (Line). De beskriver seg selv som at de var ”helt utafør”. De kjefte ikke på hverandre, men ble mer innadvendte: ”Jeg tror det kommer mer den der, du er oppgitt og likegyldig” (Anne).

Ulike spillertyper

Anne og Line beskriver seg selv som ulike spillertyper, mens Line slår hardt og bratt, slår Anne med mindre kraft, men mer uforutsigbart. Det har variert hvem som har fått flest server på seg. I starten var det Anne som fikk flest server på seg, for da var Line mer rutinert. Så fulgte en periode hvor Line fikk flest server mot seg. Nå er det fortsatt Line som får flest server, men det har jevnet seg mer ut. Selv om det er større balanse nå, har hun har vært forberedt på å være den som vil få flest server på seg: ”Jeg har sagt at Anne kommer til å bli liksom best av alle uansett, så jeg har vært veldig forbredt på at det skulle [skje]”. Anne er glad for at Line får flest server på seg, for da føler hun de vinner flere kamper: ”jeg føler jo mer dem server Line, jo flere kamper vinner vi, så jeg tenkte bare det er dritbra”. Disse utsagnene viser en viktig side ved relasjonen dem imellom, de fremhever positive sider ved den andre, og viser stor ydmykhet på egne kvaliteter.

Når jeg spør Line hvordan hun opplever å være den som blir servet mest på, svarer hun at tidligere opplevde hun det som tungt, fordi hun følte hun ikke fikk det til. Nå er det moro for hun mestrer det bedre, og hun ser fremgang på at motstanderlaget oftere bytter hvem de server på: ”Nå har jeg fått mye bedre selvtillitt, også føler jeg selv at jeg ser en fremgang i at oftere og oftere så må de i løpet av kampen bytte. Og selv om jeg får den ofte tilbake for det virker ikke på henne heller, men det er et godt tegn”.

4.3.4. Kommunikasjonen endrer seg

Kommunikasjonen mellom jentene er dynamisk, den har endret seg fra tidligere, og de tror det kunne vært nyttig å ta en ny prat om dette nå:” *jeg tror faktisk at vi kunne hatt godt av bare å vite litt hva som fungerer nå, for det er jo ikke alt som fungerer nå som gjorde det tidligere*” (Anne). Nå stiller de høyere krav til hverandre. Anne forklarer dette, men modifierer forklaringen sin etter hvert:

Men nå merker jeg også at kravene til Line også kommet, og det var bra, men spiller vi en ræva kamp, så er det helt greit, for det gjør alle, så lenge man vil det [...]. Men altså jeg trekker også litt tilbake, for vi gjorde jo dette i år, vi tok jo en sånn fornying litte grann, der jeg sa for eksempel at jeg må se at du er aggressiv hvis vi ikke spiller bra, det er det viktigste. [...] Men du skal ikke si at vi gjør alt perfekt heller, men jeg føler at vi er i sånn god flyt. Anne

På mitt spørsmål om det er noe de ønsker å bli bedre på i kommunikasjonen, svarer de at dialogen kan bli tøffere. Så modifierer de seg, de ønsker ikke å ødelegge den gode kommunikasjonen de har:” *Det kan være at vi kan være litt sånn tøffere med hverandre, og kanskje si litt mer, men man må passe seg også, for jeg føler jeg har sånn god flyt på det, og da har jeg ikke så lyst til å endre så mye*” (Anne).

4.3.5. Selvrefleksjon

Spillerne har ført en indre dialog så lenge de har spilt sandvolleyball, men har blitt mer bevisste på det etter å ha jobbet med idrettspedagogen. Hovedfokuset har vært på å snu den fra å være negativ til å bli mer positiv. Spillerne stiller høye krav til seg selv. Tidligere har det ført til at de ble sinte på seg selv, når de ikke opplevde mestring:” *Nei, det er veldig lett å bli negativ på seg selv*” (Line).

Spilleren har både felles og forskjellige arbeidsoppgaver i den indre dialogen. De retter oppmerksomheten mot ”neste ball” i stede for å henge seg opp i egne feil, og fokuserer på det de gjør bra. Anne påpeker at indre dialog omfatter evaluering av egne handlinger. I situasjoner hvor man gjør mye bra og en mindre bra handling, er det viktig å huske alt som var bra, ikke henge seg opp i det man er missfornøyd med:” *Hvis du legger 20 legg, og 19 er perfekte, og du har ett dårlig så er det greit, da fokuserer du heller på de 19 som var*”.

De evaluerer også tekniske arbeidsoppgaver. Det er mer konstruktiv å tenke igjennom hvorfor de ikke lyktes, og hva de så skal gjøre neste gang, enn kun å fokusere på at man ikke

fikk det til:” *Ja, jeg kjenner det ofte på kroppen også” å der strakk jeg ikke hånden nok okay, da må jeg ha fokus på det neste gang*” (Anne).

De vurderer også hvor gode *forsøkene* er. Å skape gode situasjoner, i stede for å evaluere kun etter resultatet av handlingen. Line:” *Jeg er flinkere til å si at” ja vel det var et godt forsøk, den gikk fem cm ut, men det var akkurat der du prøvde å sikte*” (Line).

I turnering I klarte ikke spillerne å holde en konstruktiv indre dialog. Det ble vanskelig å skille mellom dem selv som *idrettsutøvere*, og *mennesker*. Når de spilte dårlig, opplevde de seg selv som dårlig personer, både på og utenfor banen. Anne forteller at selvtilliten hun mistet i kampen, førte til et dårlig selvbilde utenfor banen. Anne:” *Jeg kom der med så lav selvtillitt, selvbilde på hele Anne, og det var skikkelig skremmende for jeg er jo plutselig ikke den verste personen i verden heller, fordi du ikke kan spille så godt som du gjorde før*”.

Line mener det er krevende å gjøre det skillet, fordi de bruker så mye av tiden sin på det:” *Det er det man brenner for akkurat nå ikke sant, og da er det veldig lett å forbinde seg selv med prestasjonene ikke sant, og det er det man skal være flinkere og mye tøffere til å skille, men det er ikke så lett*”.

Utvikling på indre dialog

Spillerne har opplevd en utvikling på indre dialog. De mener at de er flinkere til å fokusere på det de gjør bra enn å henge seg opp i feilene, og til å fokusere på de neste spillehandlingene. Når det dukker opp negative tanker, klarer de raskere å få det ut av hodet enn tidligere:” *Før så dvelte vi mye lenger ved det negative, og hvis vi hadde gjort noen feil, så hang det seg litt fast ikke sant, mens nå tror jeg liksom det forsvinner mye raskere ut av tankene, og så er man fokusert på den neste oppgaven, eller det neste forsøket*” (Line). Når Line gjør feil på trening, er hun flinkere til å fokusere på neste spillehandling:” *Gjør en feil på trening, så er jeg mye flinkere til å si, ja, okei, neste ball, eller legg, enn å bli negativ*”. En viktig oppgave for henne videre er å holde fokus på egne arbeidsoppgaver i stede for å bekymre seg over forholdet mellom de to (se kapittel 4.3.2. over).

5. Drøfting

Fram til nå har jeg skilt mellom trenerintervjuet, spillerintervjuet og mine feltobservasjoner. Nå vil jeg sette disse i sammenheng, og på den måten tydeliggjøre hva som er de sentrale funnene i materialet mitt. Som en foreløpig sammenfatning kan jeg si at det er godt samsvar mellom bildet som kommer frem fra trenerens intervju, og bildet som kommer frem hos spillerne. De deler i det store og det hele samme oppfatninger om coaching og kommunikasjon i laget.

Oppgaven blir belyst ut fra et sosiokulturelt perspektiv. Et slikt syn går ut på at læring skjer i et samspill med omgivelsene, i samhandling med andre, i en kultur og med redskaper. Først presenteres hovedfunnene, og disse vil drøftes i henhold til problemstillingen, teoriene og begrepene som tidligere er blitt introdusert.

Det er tre hovedfunn som er særlig sentrale i henhold til problemstillingen. Det første er at *trenerens veiledningsform tar sikte på å utvikle både eksplisitt og implisitt kunnskap hos utøverne*. Det andre er at *det er et spenningsfelt mellom støtte og utfordring*. Det tredje handler om at *utøverne lærer fra krevende perioder*.

5.1. Eksplisitt eller taus kunnskap

Mitt inntrykk er at Petter la vekt på å minimalisere den direkte instruksjonen. På den måten stimulerte han hovedsakelig utøvernes implisitte kunnskap. Dette viste seg også ved at han tilrettela undervisningssituasjoner, stilte spørsmål og veiledet i henhold til utøverens ulike læringskanaler.

Mens implisitt læring skjer dels gjennom prøving og feiling og dels gjennom å se på andre utøvere, stimuleres eksplisitt læring gjennom større grad av språklig instruksjon (Ronglan 2008). I praksis foregår disse formene ofte om hverandre, og derfor bør tilrettelegging av undervisningssituasjoner og veiledning ses i sammenheng (ibid). Ofte vil en tilrettelegging av situasjoner legge føringer for trenerens tilbakemeldinger, noe jeg så flere eksempler på under feltarbeidet. Petter rettet seg hovedsakelig mot utøverens implisitte kunnskap ved tilrettelegging av situasjoner, og i neste omgang tok han utgangspunkt i de samme situasjonene for å gi eksplisitt veiledning i form av instruksjon, forklaring og spilldirigering.

Det å tilrettelegge læringssituasjoner som stimulerer utøverens implisitte kunnskap er ikke spesielt for sandvolleyball, Ronglan (2008) viser hvordan dette er trekk ved andre

lagspill. Gjennom å styre øvelser ”tvinges”, utøverne til å gjøre erfaringer knyttet til bestemte tekniske eller taktiske aspekter. Øvelsen eller situasjonen i seg selv kan ”styre” utøveres oppmerksomhet og bevegelsesløsninger i bestemte retninger”.

Petter brukte flere metoder for å forsterke den implisitte læringen. På treningene så jeg at han ofte stilte spørsmål. Et eksempel var da laget spilte en treningskamp. Etter den spurte han spillerne om hvordan de syntes det hadde gått i forhold til de arbeidsoppgavene de hadde fått i forkant. Mitt inntrykk var at han av og til var mer en observatør, enn en som var tydelig kommenterte alt som skjedde.

Ulike læringskanaler

Veiledningen fra Petter rettet seg mot utøvernes implisitte kunnskap ved at han henvendte seg til spillerens ulike læringskanaler. Den eksplisitte feedbacken rettet seg mot det kinestetiske ved at han bad spillerne merke seg hvordan det ”kjentes ut”. Tilbakemeldingene knyttet seg til det auditive ved at han klappet i hendene og beskrev en rytme når det gjaldt timingen mellom sats og smash. Veiledningen tok utgangspunkt i det visuelle ved at han viste hvordan de skulle flytte bena i mottak. Fra intervjuene kom det også frem at hans veiledning i andre sammenhenger rettet seg mot det auditive ved at de så video. Dette gjorde de både for å utvikle egne tekniske ferdigheter, og for å utvikle taktisk forståelse for eget og motstandernes spill. Denne typen veiledning kan ses på bakgrunn av rådene fra Potrac et al. (2006), som sier at en treners feedback bør ta utgangspunkt i den lærendes ulike læringskanaler som kan være visuell, auditiv og kinestetisk.

Ved at treneren ber utøverne om å kjenne etter hva de gjør, retter veiledningen seg mot kroppslige følelser. Som nevnt over fremkommer det fra intervjuene og feltarbeidet at tilbakemeldingene fra trener handler om å kjenne på følelsene som er knyttet til bevegelsene. Det ble rettet oppmerksomhet mot følelsene ved å si slike ting som: ”*husk den følelsen*”. Møller (2002) peker på at coaching som retter seg mot utøverens følelse før, under, og etter bevegelser, bidrar til å utvikle ferdighetene ytterligere ved at den språkliggjøres. I dette tilfellet ser vi at følelsene språkliggjøres ikke, men de ”rammes inn”. (Om treneren i andre sammenhenger jobbet med å språkliggjøre disse følelsene, sier ikke mitt materiale noe om).

Hva er hensiktsmessig under læring?

Petter beskrev at han i en teknikkinnlæringsfase ville gi mer instruksjon enn i situasjoner der utøveren hadde et tydelig bilde av hvordan bevegelsen skulle se ut. Igjen er vi inne på diskusjonen om eksplisitt og implisitt læring. Dreyfus og Dreyfus (1999) peker på at den

kunnskapen som ligger bak utøvelse på et ekspertnivå, i stor grad er ”taus”. Her er Dreyfus og Dreyfus på linje med Masters (2000), som hevder at utøvere som begynner å tenke for mye der bevegelsene er automatiserte, kan bli forstyrret. Masters mener også at utøvere som lærer implisitt, er mer rustet til å takle stress enn utøvere som lærer eksplisitt (ibid). På den andre siden har vi Møller (2002), som peker på at utøvere på et ekspertnivå utvikler ferdighetene ytterligere nettopp ved å reflektere over sine handlinger, og ved å prøve å sette ord på følelsene. Her er det altså ingen enighet blant teoretikere.

Ronglan (2008), nyanserer bildet ved å si at implisitt læring ikke bør rendyrkes. For det første er den typen læring lite forsket på, derfor er det for tidlig å hevde at eksplisitt læring er en lite effektiv læringsmetode. Videre påpeker han at eksplisitt læring bare er uhensiktsmessig i noen situasjoner. Det er hovedsakelig når det gjelder teknisk læring gjennom detaljert instruksjon. Eksplisitt læring kan være egnet til å utvikle taktisk forståelse og samhandling. For det tredje kan eksplisitt instruksjon også være nyttig der utøveren trenger å justere en bevegelse. På den annen side påpeker han at i et idrettsmiljø er implisitt læring allikevel mer fremtredene enn trenerens eksplisitte instruksjon. Altså utøveres kroppslige erfaringer påvirker egen læring i større grad enn språklige tilbakemeldinger (ibid). Dette tyder på at det ikke er snakk om at en metode er bedre enn den andre, men at begge læringsmetoder hører med.

5.2. Spenning mellom støtte og utfordring?

I dette laget var det særlig et forhold som gikk igjen, spillerne ønsket støtte, både fra trener og fra hverandre. Støtte kunne imidlertid bety flere ting. Hovedsakelig handlet det om å lage en positiv stemning. Under alle situasjonene la jeg merke til det gode humøret i laget. Når de møtte til trening og oppvarming var det mye latter, humør og glede. De fortalte morsomme historier om noe som hadde skjedd, og fleipet med trenerne og fysioterapeuten. Jeg opplevde at det var spillerne som var initiativtagere til å skape denne atmosfæren. Jeg fikk raskt inntrykk av at de var som to ”bestevenninner”. De lo av de samme tingene, og snakket om det som opptok dem.

At spillerne fremstod som gode venninner, skiller seg fra det Ronglan (2000), fant i håndballandslaget. Det var ikke noen direkte sammenheng mellom spillerens vennskapsforhold og deres kjemi på banen. Derfor kan det tyde på at dette arter seg forskjellig for ulike lag. En forklaring på at disse spillerne opplever det slik, kan være at laget kun består av de to, et forhold som kan skape tette relasjoner. På den andre siden er det allikevel

eksempler på det motsatte i sandvolleyball. På herresiden har det vært et norsk par som i følge media, ikke har kommet godt overens utenfor banen, men som allikevel spilte sammen.

Mengden av feedback

Når det gjaldt støtte fra trener, ga spillerne uttrykk for at de ønsket å få mye feedback, og at de særlig hadde nytte av instruksjoner. Treneren på sin side pekte på at spillerne ønsker mer feedback enn han var villig til å gi. Dette kunne jeg også observere under feltarbeidet. Det kunne være lange perioder i treningene, der han ga lite tilbakemelding. Da forekom det ofte at spillerne stilte han spørsmål om det de ikke fikk til.

Slik jeg tolker dette, dreier det seg om et typisk spenningsfelt. Når Petter bevisst ga mindre feedback enn det spillerne ønsket, kan det være hans metode for å utfordre dem i større grad. Ved å si mindre kan han oppnå at spillerne i større grad må kjenne etter hva som skjer, og finne frem til løsninger selv. Også det at veiledningen hans inneholdt en stor grad av spørsmålsstillende strategier kan være en metode for å utfordre spillerne. Handal og Lauvås (1999) beskriver at den lærende utfordres ved å bli stilt spørsmål som kan få henne til å tenke annerledes. Petters strategi kan også ses i lys av Ronglan (2008), som med referanse til Stelter sier at coaching handler om å stille spørsmål, mens instruksjoner handler om å gi svar. Ronglan forstår veiledning først og fremst som at treneren skal bidra i individers og gruppers utviklingsprosess, det betyr at instruksjon ses på én dimensjon ved veiledning. I lys av et slik perspektiv kan instruksjon utvides til å omfatte mer enn kun å gi svar. Treneren ”styrer” eller ”instruerer” ved å tilrettelegge en bestemt øvelse. Instruksjon kan dermed handle om øvelsesstyring slik de ser dette.

Petter utfordret også spillerne ved å la dem reise på turneringer alene, hvor de fikk ansvar for å legge opp taktikken selv. Dermed ble forholdene lagt til rette for at de skulle lære av egne erfaringer. Han stilte også krav til dem ved å tydeliggjøre at de måtte finne ut om rådene han ga, fungerte for dem. Da kunne de ikke alltid finne trygghet i at han visste best, de ble nødt til å stilling til hvordan rådene hans fungerte.

At Petter utfordret spillerne bevisst, betyr imidlertid ikke at han ble oppfattet som lite støttende. Spillerne nevner konkrete eksempler som at han brydde seg, hadde stor respekt for dem, og var opptatt av deres helhetlige livssituasjon. Han vurderte oppgavene ut fra spillernes behov, og instruerte for å forbedre eller forsterke utøvernes ferdigheter.

Balansegangen mellom støtte og utfordring som jeg fant i mitt materiale, er trolig ikke særegent for sandvolleyball. Handal og Lauvås (1999) redegjørelse av balansen mellom støtte og utfordring, gjelder veiledere av lærere, og er klart overførbart til andre veilederroller slik

som trenerrollen. Hvordan treneren og spillere jobber for støttende kommunikasjon og coaching, blir viktig i alle idrettsmiljøer som ønsker å fremme læring. Jakten på den optimale balansen, kan derfor gjelde andre lagballspill.

Autoritet og selvstendighet

Utøverne pekte på at de har ønsket at Petter brukte sin autoritet mer. Han på sin side påpekte selvstendigjøring. Det kan se ut som et paradoks hvis vi stopper her, men på den annen side trenger ikke dette å være en motsetning. Hva betyr egentlig det å bruke sin autoritet mer? Hvis det betyr styring av totalmengde trening, og turneringer så er det forhold som mer belyser en styring av rammene rundt laget. Spillerne forklarte at når Petter tok ansvar for det som skjedde rundt laget, så fikk de som spillere mulighet til å konsentrere seg om de arbeidsoppgavene de skulle gjøre på trening og i kamp.

At det tilsynelatende ligger en motsetning mellom trenerens ønske om å selvstendigjøre utøverne, og spillernes ønske om en mer bestemt trener, kan forklares i lys av at selvstendigjøring er et langsiktig mål. En konsekvens av det vil for eksempel være at under en bestemt trening vil ikke treneren veilede intensivt på hva spillerne ikke gjør bra nok. Hvis han hele tiden instruerte dem på hva de skulle gjøre bedre, så ville de kanskje gjort det bedre på den ene treningen, men ferdighetene ville ikke blitt internalisert i utøverens kroppslige erfaringer. At han tilrettela for oppdagende læring, er dermed et godt eksempel på hvordan han selvstendigjør.

At det finnes en motsetningen mellom spillere og treneres behov, er antagelig et forhold som er gjeldene for flere lag. Jones og Wallace (2006) beskriver coachingkonteksten som flertydig. I det ligger en forståelse av at det er et stort sprik mellom overordnede mål, og treneres yteevne til å styre laget mot disse målene.

Drøfting om selvstendighet versus autoritet, er også interessant i en videre sammenheng. Økt ansvar til spillere får konsekvenser for hvordan trenerrollen bør betraktes. Hemmestad (2003) peker på at idretten hovedsakelig har vært preget av instruksjon og styring. Jones og Wallace (2006) skriver at idretten har blitt dominert av et syn der treneren styrer og kontrollerer alt. Siden coachingkonteksten er flertydig, mener de det er mer hensiktsmessig å betrakte en treners virksomhet som en "orkestrerer". Det refererer til den i et orkester som peker på de som skal spille, men det er de som spiller som vet hvilke toner som kommer ut. Det er de som lager musikken. Treneren planlegger, observerer, organiserer og reagerer på det som skjer ved å fungere som en "person bak scenen som trekker i alle trådene". Hun kan ikke nøyaktig forutse hva som kommer til å skje, men hun kan legge til

rette for at noe vil skje (ibid). En liknende beskrivelse av trenerrollen finnes i Jones og Standage (2006). De opererer med begrepet *delt lederskap* som innebærer at utøvere selvstendigjøres ved at treneren gir dem mer ansvar. Å bli tildelt ansvar innebærer for eksempel å bli mer involvert i treningsarbeidet, både hva man vil trene på, og hvordan. Å få mer ansvar skaper større motivasjon hos spillerne (ibid).

Selv om selvstendigjøring er et overordnet mål, peker både Jones og Wallace (2006), og Jones og Standage (2006) på at treneren innehar makt. Der det er uenighet om hva som er best for laget, er det fortsatt viktig at hun kan ta det avgjørende valget. Veiledningssituasjoner som belager seg på at trener og spillere har like mye makt, kan derfor være problematisk. I lag hvor det for eksempel er stor konkurranse om plassene kan spillere la være å si ifra hvis de sliter med skade. Det er da det trengs en trener som bruker sin autoritet, slik at spilleren får restituert seg. På bakgrunn av dette blir det klart at det ikke eksisterer en fastlag mal for hvordan en trener bør veilede. Trenere må forholde seg til motstridene mål, og må ta valg når det oppstår uventede situasjoner.

Den spenningen som kunne ligge mellom Petter og spillernes ulike forventninger om støtte og utfordring, førte aldri til noen konflikt. Det virket som at begge parter aksepterte denne spenningen som et nødvendig element i forholdet dem i mellom.

Ulik oppfatning av arbeidsoppgaver

Det er også et annet eksempel hvor spillere og trener skildret ulike forhold. Det er kun disse to eksemplene i materialet hvor det virker som informantene har ulik oppfatning. Trenerens beskrivelse av hvilke arbeidsoppgaver utøverne hadde under kamp, skilte seg fra hvordan spillerne beskrev egne arbeidsoppgaver. Line sa hun la mest vekt på forsøk og ”neste ball”, men hadde lite på det tekniske. Dette hadde også Anne, men i tillegg trakk hun frem det tekniske forholdet. Men når Petter beskrev spillerne hevdet han at Line trengte mye arbeidsoppgaver på det tekniske, mens Anne trengte mer på strukturen i spillet. Petter beskrev Anne som den spilleren som hadde bevegelsene naturlig i kroppen, mens Line trengte flere arbeidsoppgaver på det tekniske.

Det at spillerne og treneren nevner litt ulike ting, kan bunne i flere forhold. Først og fremst kan svarene være litt tilfeldige. Kanskje spillerne hadde svart annerledes hvis de hadde hatt mer tid til å tenke seg om. For det andre kan det tenkes at deres virkelighetsoppfatning er ulik, altså at de faktisk har ulik forståelse av hverandres sterke og svake sider, og de kan vektlegge noe av innholdet forskjellig. En tredje forklaring kan være at kommunikasjonen mellom trener og spiller har vært noe uklar på dette området. Men hvis det er ulik oppfatning,

er det rimelig å tenke seg at treneren med sin erfaringsbakgrunn og utdanning, er mer reflektert enn utøverne sine. Jeg opplevde under intervjuene at svarene til trener inneholdt flere aspekter, de fremstod som mer gjennomtenkt enn svarene til spillerne.

5.2.1. Spillernes kommunikasjon seg i mellom

Da jeg startet å arbeide med prosjektet ønsket jeg å gå i dybden på det jeg kaller *medspillercoaching* som jeg forstod som hvordan spillerne aktivt veiledet hverandre. Under feltarbeidet så jeg ikke denne veiledningsmetoden, og under intervjuene kom ikke trener eller spillere inn på dette. Det kan se ut som om de ikke var særlig opptatt av denne form for veiledning. På treninger observerte jeg at spillerne var mest opptatt av å skape en positiv stemning, og konsentrere seg om egne arbeidsoppgaver. Under kamp hadde jeg vanskeligheter med å høre hva de sa pga av musikk, og publikumsstøy. Derimot fikk jeg mye kunnskap om hvordan spillerne støttet hverandre, som de belyste som det viktigste i deres kommunikasjon. I selve treningen handlet det mest om å oppmuntre og rose hverandre. Eksempler på slike kommentarer som jeg hørte under feltarbeidet, var: ”*Bra løst, Anne*”, og ”nydelig legg, Line”. Dette viste seg også gjennom den kroppslige kontakten. Klapsingen som jeg kunne observere mellom hver ballveksling i kamp, var åpenbart en form for støtte. Det handlet også om å ta på seg ansvar der den andre hadde det tungt, søke aktivt hjelp hvis man selv slet, og å hjelpe makkeren til å huske på arbeidsoppgaver.

Kommunikasjonen endret seg i løpet av observasjonsperioden, i den siste tiden stilte de mer krav til hverandre. De uttrykte også at de kanskje kunne bli enda tøffere i dialogen fremover. Samtidig modifiserte de disse utsagnene ved å si at de hadde en god kommunikasjon i laget nå.

Siden spillerne begynte å stille mer krav til hverandre, spurte jeg under intervjuet hva i kommunikasjonen som fungerte nå, og ikke tidligere. Anne gir et eksempel på en situasjon hvor hun stilte mer krav. Før sesongen samtalet spillerne om hvordan de kunne skape god kommunikasjon. Anne trengte å se Line aggressiv på banen, for selv å bli aggressiv. I etterkant har hun tvilt på om dette var en god løsning, siden de allikevel fikk den nedturen i turnering I. Årsaken til Annes tvil kan være at dette ikke fungerte i praksis. Kanskje de opplevde at selv om de i teorien visste at det var de skulle gjøre, så greide de det bare ikke.

Balansfeltet mellom støtte og utfordring i kommunikasjonen mellom spillerne, er et interessant drøftingsområde. Et argument for å stille høye krav til hverandre kan være at hvis spillerne hele tiden er tolerante ovenfor makker, og svært selvkritiske, er det mulig de går

glipp av en ”riktigere” analyse av det som foregår på banen. Dette kan belyses ut ifra Handal og Lauvås (1999), som peker på at veiledningssituasjoner som blir for støttende eller for utfordrene gir dårlig læringsutbytte.

Et annet argument for å skape en god balanse mellom å stille krav til seg selv kontra krav til makkeren, kan være at oppmerksomheten rettes mer mot det som skjer mellom oss i stede for på seg selv. På den måten kan kravene til makker kanskje bidra til at spillere ikke lukker seg når det går dårlig.

I intervjuet pekte spillerne på at kommunikasjonen er forskjellig for hvert lag. Dette fikk jeg også anledning til å observere i turnering I, der jeg fulgte en kamp med et av de beste brasilianske lagene. Under denne kampen fikk jeg inntrykk av at spillerne var missfornøyde med hverandre. Jeg forstod ikke hva de sa, men jeg tolket den kroppslige kommunikasjonen som at de var irriterte på hverandre. I en time out så det ut som den ene ”overhøvlet” makkeren med sin missnøye, noe som resulterte i at de satt hver for seg resten av pausen.

Det er interessant at kommunikasjonen i de ulike lagene kan arte seg så forskjellig, og en forklaring kan være kulturell ulikhet. Som Berge (1997) påpeker må all kommunikasjon ses i sammenheng med konteksten den er representert i. Konteksten er alltid forankret i en kultur, derfor må disse forholdene alltid knyttes sammen. Forskjellige kulturer har ulike tradisjoner for hvordan man kommuniserer, og hvordan autoritet og ledelse spilles ut. Et eksempel som viser at veiledningen har en annen kulturell forankring enn den norske, er den russiske håndballkulturen. Landslagstrener Jevgenij Trefilov, som trener kvinnelandslaget, har en annen måte å kommunisere med spillerne på enn norske trenere. For oss kan han fremstå som svært autoritær, nærmest usympatisk. Under kamp brøler han til spillerne, og vi synes han signaliserer sinne og frustrasjon. Fra hans og spillernes perspektiv er det ikke sikkert det oppleves på samme måte. Ofte vil den type veiledning i større grad gjenspeile samhandlingsmønstrene i resten av samfunnet. Kanskje denne kommunikasjonsformen er mer akseptert også i det russiske samfunnet.

Siden coaching utøves forskjellig, kan det gjøre praksis vanskelig på tvers av kulturer. Egil Olsen (Drillo) jobbet som fotballtrener i Wimbledon og Irak, og det oppstod flere problemer som resulterer i at han fikk sparken. Den norske treningsfilosofien skilte seg fra den engelske og den iranske. Drillo kom med en annen spillestil og lederfilosofi, enn det de var vant til. I Irak foregikk all kommunikasjonen gjennom en tolk. Hans måte å arbeide på ble ikke forstått av spillerne. På tross av at han hadde oppnådd gode resultater med det norske landslaget, klarte han ikke å gjenskape dette, og en forklaring kan være at han ikke fikk nok tid. Uansett viser dette at kulturelle forskjeller kan ha stor betydning for coachingsituasjonen.

5.2.2. Toppidrettskonteksten og sandvolleyballens egenart

For å forstå spillernes behov for støtte kan det være klargjørende å se på hva som kjennetegner toppidretten. Den preges av høye forventninger og sterkt press, lagene streber etter gode plasseringer. Resultatene har avgjørende betydning for økonomisk tilskudd, som igjen legger grunnlaget for et godt støtteapparat, og mulighet for å reise. På toppen av det hele øker media presset ved å sette et stadig søkelys på prestasjoner og resultater, noe utøvere kan oppleve som belastende. Toppidrett kan oppfattes som en ”ekstrem” situasjon, der utøvere og trener lever under høyt prestasjonspress.

I lys av dette kan man se behovet for støtte som en kompensasjon for det store fokuset på resultater. I midlertidig kan det diskuteres hvor trygge utøvere bør være i den situasjonen. Siden konteksten er utrygg, kan det være et poeng å tåle dette i større grad, slik at konteksten aksepteres for det den er.

Når det gjelder sandvolleyballidrettens egenart, betinges den av selvstendige utøvere, siden de må ta alle valg på egenhånd under kamp. I tillegg er spillerne svært sårbare siden laget består av kun to utøvere, noe som skaper et sterkt avhengighetsforhold. Presterer den ene dårlig, eller det oppstår en skadesituasjon kan ikke spillerne byttes ut. Et sandvolleyballag er også sårbart på et annet område. Hvis vi sammenligner med andre lagspill som omfatter flere spillere, så er det en stor forskjell. I et større lagspill er muligheten for sosial støtte stor. Der forholder man seg til mange spillere som alle kan dekke ulike behov. For eksempel hvis en av spillerne er kritisk kan enkeltspilleren få dekket behovet om støtte fra andre i laget (Ronglan 2000). Balansegangen kan være lettere å opprettholde siden noen vil stille krav, mens andre vil være støttende. Som enkeltspiller er det dermed større mulighet for å få dekket sine behov. I sandvolleyball må spillerne få dekket alle behov fra den ene medspilleren, dette gjør dem svært sårbare og avhengig av hverandre.

På den annen side kan en slik dyade fungere bra. Det at de kjenner hverandre godt, og vet hva de trenger fra hverandre kan være en styrke for å skape god kommunikasjon. Hvis den ene spillerne sliter, så kan det i et slikt gjensidighetsforhold være lettere både å søke hjelp, og motta informasjon fra makkeren sin.

Måten spillerne kommuniserer på kan også knyttes til teori om kommunikasjon. Berge (1997), Høigaard og Lidbom (1999), og Ronglan (2008), beskriver kommunikasjon som en sirkulær prosess. Gjennom å samtale om hvordan de opplever hverandre, og hvordan de kan gjøre hverandre bedre, meddeles informasjon, hvor hensikten er å forstå hvordan den andre

opplever situasjoner. De bygger på hverandres innspill, og utvikler på den måten, mer forståelse om hverandre.

Ovenfor har begrepet ”støtte” blitt forstått som å motta mye feedback fra trener, og det har blitt brukt til å belyse kommunikasjonen mellom spillerne. En annen måte å bruke termen på kan være å skape et ”støttende klima” Ronglan (2000) skriver i sin doktoravhandling om håndballandslaget, og hvordan treneren skapte et mer støttende miljø ved å prøve å bryte ned tankegangen om en ”første sekser” (de som anses som best), men heller fokuserte på at alle spillerne var resurser. Han gir også et motsatt eksempel, der treneren utfordrer dem i stede for å kun støtte de som var tatt ut på laget. Det var ikke nok at spillerne ønsket å være med på laget, de måtte ønske å yte maksimal innsats for å få spille.

5.3. Hva som sies og ikke sies

Spillerne og treneren kommenterte sterke sider ved hverandre. I intervjuene sa de ingen ting om hva de syntes var negativt om de andre, heller ikke ”mellom linjene”. Selv om treneren pekte på noen forbedringsoppgaver for jentene, så kritiserte han dem ikke. Der han valgte å kommentere noen av spillernes utfordringer, avsluttet han sitatene ved å si noe positivt.

Spillerne pekte på noe de tidligere hadde opplevd som utfordrene med treneren, men kritiserte heller ingen ting, og pekte ikke på noen forbedringsoppgaver hos han.

De kritiserte heller ikke hverandre, Dette samsvarte også med mine feltnotater, jeg observerte aldri at informantene kritiserte hverandre.

I denne sammenheng er det viktig å peke på at jeg som utenforstående ikke nødvendigvis klarte å merke meg all den kommunikasjonen som foregikk hos informantene. Da jeg observerte laget i turnering I, klarte jeg ikke å oppfatte at de var så nedkjølte som de beskrev for meg i ettertid. Jeg klarte ikke å registrere at kommunikasjonen var dårlig, det jeg klarte å registrere var at de klapset hverandre mellom hver ballveksling uansett om det gikk bra eller dårlig. Dette vitner om at det er så små nyanser i kommunikasjonen som de selv tydelig oppfatter, men som kan være vanskelig for en utenforstående å oppfatte. Disse nyansene kan være eksempel på slik Grenness (1999) bruker ordet informasjon: ”*signalersom utgjør en forskjell*”.

Det må også tas i betraktning at den metodiske tilnærmingen i prosjektet, kan ha påvirket informantens varsomme fremstilling av hverandre. På tross av anonymiseringen vil informasjonen gjøre dem lett gjenkjennelige i sandvolleyballmiljøet. Siden dette var et kasusstudiet med kun tre informanter, vil alt som ble sagt, også være tydelig for hverandre.

Derfor må vi regne med at hvis det hadde vært stor uenighet mellom dem, så hadde det blitt tonet ned i intervjuet.

5.4. Læring fra nedtur

Både Petter og jentene beskrev en sesong der det gikk overraskende bra i starten. Denne situasjonen, kombinert med skader, sykdom og ekstreme værforhold, førte til at spillerne ble mer opptatt av å forsvare posisjonen de da fikk på rankinglisten enn å utvikle eget spill. I turnering I opplevde de det som tyngst. De er ikke er redde for at det skal skje igjen, for nå har de vært så langt nede og de klarte å komme seg opp igjen, derfor har de stor tro på at de kan takle liknende situasjoner i fremtiden.

Laget har lært gjennom å evaluere det som skjedde i etterkant av turnering I. Om de også evaluerte rett etter kampene, sier ikke materialet mitt noe om. Når det gjaldt turnering II, hadde de kun en slik evaluering etter første kamp. Den foregikk på en utekafé med høy musikk i bakgrunnen. Samtalen ble avbrutt av mennesker som kom for å hilse på. Situasjonen bar preg av stress, spillerne skiftet, og ga utrykk for at de måtte skynde seg siden de skulle på presse møte. Dette overrasket meg. Jeg hadde på forhånd trodd kampevalueringen ville foregå i et lukket rom. Da jeg spurte treneren om dette under intervjuet, sa han at på dager da de hadde flere kamper, handlet det hovedsakelig om å få den spilte kampen ”ut av kroppen”, og bli klar til neste. Om de evaluerte kampene ved en senere anledning under turneringen, sier heller ikke materialet mitt noe om. På tross av dette belyser intervjuene at evaluering er et viktig forhold i veiledningsarbeidet

Et aspekt vi kan gjenfinne i coaching- og veiledningslitteratur er at læring forutsetter *refleksjon* (Schön 2001, Lauvås og Handal 2000, Stelter 2002). Schön peker på at refleksjon handler om å møte en ukjent situasjon ved å tenke gjennom hva som har skjedd og hvorfor. Når vi reflekterer i etterkant, er vi inne på *refleksjon over handling*. At sandvolleyballaget sammen evaluerte den dårlige perioden, kan være et eksempel på at grupprefleksjon kan være konstruktivt (Ronglan 2008). Når en lagevaluering i noen tilfeller kan bidra til en mer en konstruktiv refleksjon enn individuell, er det fordi et individ lettere kan bortforklare dårlige prestasjoner. Hun kan skylde på uflaks, eller at motstanderne var sleipe. Dette er lite konstruktivt, for det er faktorer som ikke laget kan gjøre noe med, og det gir lite informasjon om hvordan de kan spille bedre neste gang. En ”sunnere” refleksjon er ifølge Ronglan heller at laget ser på at det skyldes dem selv, som tillot motstanderne og bli gode. En refleksjon som

peker på hva som kan gjøres for å bedre situasjonen, er en konstruktiv refleksjon, det gir spillere større kontroll.

5.4.1. Hva kan trenere gjøre når kommunikasjonen er dårlig?

Alle beskrev kommunikasjonen mellom trener og spillere i turnering I som dårlig, og alle forklarte at det skyldes at trenerrollen i seg selv gjorde kommunikasjonen vanskelig. Spillerne trengte å ta ansvar for situasjonen selv. At de mente treneren ikke kunne gjort noe i den situasjonen kan skyldes flere forhold. Det første er at utøverne selv tolket den dårlige perioden som en ekstrem situasjon som førte til at treneren ble avmektig, og at det eneste som hjalp var å få tid til å hente seg inn. Det kan også skyldes at de aldri hadde vært i en lignende situasjon og dermed følte seg rådville. En annen tenkelig forklaring kan være at spillerne opplevde at det var så mange ting som toppet seg på en gang, og at det gikk så langt at treneren mistet all sin innflytelse. Under turnering I virker det som om treneren hadde ulike forslag for å løse situasjonen. Spillerne beskriver at han forsøkte å få dem til å ta en samtale med idrettspedagogen, at han hadde hyppigere kontakt med dem enn tidligere, han forsøkte å fokusere på arbeidsoppgaver i stede for på resultat, og han foreslo at de skulle gjøre noe helt annet ved å gå ut og spise og ha det koselig. Ingenting av dette fungerte.

Det kommer tydelig til uttrykk at han i denne situasjonen gav direkte råd til spillerne, men uten at det hjalp. Stelter (2002) påpeker at en måte å skape god kommunikasjon på, er å stille spørsmål til den lærende slik at hun på den måten blir klar over at muligheten for å løse situasjonen ligger i en selv. Når en utøver ikke er mottakelig for råd kan treneren stille spørsmål om hva hun selv ønsker å jobbe med, og hva hun kan ha nytte av. Det vil selvsagt spille en rolle hvor mye tid laget har i situasjonen til å jobbe med disse tingene.

Gjenskape selvtillit

Dårlig kommunikasjon og dårlige prestasjoner bør ses på som en ”spiral” der gjensidig vekselvirkning påvirker hverandre. Dårlig samhold fører til dårlige prestasjoner, og omvendt. Spillerne mister troen på seg selv og laget. På meg virket det som dette skjedde under den dårlige perioden.

Et interessant aspekt som jeg finner interessant å diskutere videre, er hvordan treneren og spillere i lagspill kan jobbe med å skape selvtillit når det går dårlig. Ronglan (2000) fant i sin spillergruppe at troen på gode prestasjoner hang sammen med kampens utfall. Tapte de kampen mistet også spillerne troen. Hvis de spilte dårlig over en lengre periode ble også troen satt på stor prøve. Han beskriver at spillerne i en slik situasjon sa de samme tingene som når

det gikk bra som for eksempel:” *kom igjen, dette skal vi greie*”, men at ingen egentlig trodde på det (ibid:125).

Troen på seg selv og laget kan også variere i en og sammen kamp. Et eksempel fra håndballandslaget var at troen var sterk i begynnelsen av kampen, men etter hvert mistet de den. For spillerne viste dette seg i at de i større grad mistet kontakt med hverandre, og gikk mer inn i seg selv, det kom til uttrykk i samspillet. Tro er noe som hele tiden må *gjenskapes*, det er ikke noe som er konstant (ibid).

Hva bør gjøres?

Fra intervjuene kom det klart frem at video ble brukt for å skape selvtillitt hos spillerne. Petter forklarte at spillerne kunne evaluere handlingene dårligere enn de egentlig var. Da fikk de se klipp fra kampen, som viste hva de gjorde bra. Å peke på gode spillehandlingene kan også gjøres underveis i treningen. Mine observasjoner bekreftet dette. Det hendte spillerne ga uttrykk for misnøye når de slo ballen ut. Da forklarte Petter at forsøket var bra, og at de skulle evaluere spillehandlingen ut i fra det, ikke kun etter sluttproduktet.

Sentralt på feltet om selvtillit er Bandura (1997) som redegjør for *Self efficacy*, også kalt *tro på egen mestringsevne*. En viktig kilde som influerer på denne troen, er utøverens mestringserfaringer (ibid). Dette går også fram i Dejong og Berg (2005). Ved å rette oppmerksomheten mot mestringssituasjoner, får den lærende innblikk i at hun allerede innehar den kompetansen som trengs, og hun blir klarer over styrker ved seg selv (ibid). Ronglan (2000) peker på at det må være realistiske muligheter som belyser sider ved spillet som fungerte. Ros og positive tilbakemeldinger må forankres i det som skjer, først da blir det troverdig.

I lys av Bandura (1997) og Dejong og Berg (2005), kan trenere skape mestring gjennom å tilrette lærings situasjoner. Da er vi inne på Ronglan (2008) som forklarer at for å stimulere utøverens læringsprosess, kan treneren endre rammebetingelsene for øvelsen. Dette observerte også jeg under trening. Når spillerne stod i servermottak, fikk de først en vanskelig serv mot seg, etterfulgt av at treneren slo en lettere ball på dem den neste gangen. På den måten fikk de repetisjon med mange baller som de mestret. Samtidig ble det skapt en balanse mellom lett og vanskelig serv. (Dette kan også være et eksempel som viser veiledning mellom støtte og utfordring).

Utøveren selv kan også gjøre mye for å arbeide med selvtilliten. Petter forklarte om dette under intervjuet. Hvis en av spillerne slo ballen ut i angrep, burde hun tenke gjennom hvorfor det skjedde, for så å gjøre en justering ved neste forsøk. Det kunne for eksempel

skyldes at treffpunktet i hånden ikke var helt på plass, og dette ble da en videre arbeidsoppgave.

Et forhold vi finner i coachinglitteraturen, er det at den lærende selv har kompetanse som gjør henne i stand til å løse situasjonen hun befinner seg i. Dette kalles *selvregulerende evner* (Bandura 1997). Den selvregulerende evnen kan videre trekkes til feedbackmodellen (Berge 1997), som dreier seg om selvkommunikasjon. Her inngår spillernes indre dialog, som igjen kan knyttes til Schöns (2001) aspekt *refleksjon i handling*, en form for selvevaluering som foregår i situasjonen. Sistnevnte eksempel over, illustrer dette godt. En spiller som ikke lykkes, kan lett bli skuffet og innadvendt. En mer konstruktiv reaksjon er å tenke over hvorfor det ikke gikk, og hva som skal justeres til neste forsøk. På den måten har hun mulighet til selv å gjøre noe med situasjonen slik at hun kan styrke selvtilliten.

5.5. Coaching og kommunikasjon er kontekstuell

Materialet mitt bekrefter at den treningsfilosofien som informantene vedkjente seg, var utpreget kontekstuell. I stedet for å spørre hvilke metoder som er best egnet, blir det sentralt å se på i hvilke situasjoner de ulike strategier og kommunikasjon bør benyttes. Det gjelder for veiledning som støtter så vel som utfordrer. Like aktuelt er det i spørsmålet om når treneren bør bruke sin autoritet, og når det er større rom for selvstendighet. Det vedrører også den eksplisitte og implisitte veiledning. Det framkom for eksempel at treneren ga mer instruksjon i en innlæringsfase enn senere i prosessen. Der utøveren hadde et klarere bilde av hvordan en bevegelse skulle se ut, stilte han mer spørsmål. Det samme gjaldt veiledning rettet mot forbedring og forsterkning. Begge metodene ble brukt for å utvikle ferdigheter, men forsterkning tok særlig sikte på å bygge selvtillit og tro. I tillegg ble det benyttet for å bevisstgjøre spillerne på hvilke arbeidsoppgaver som tidligere har gitt dem suksess, slik at de kan holde fast ved dette når de sliter.

Vi kan se forbindelsen til kommunikasjonsteori - Berge (1997) som peker på at ethvert utsagn må tolkes i en kontekst, og på samme måte må veiledning fra trener, kommunikasjonen og coachingen mellom spillerne ses i sammenheng med konteksten. Slik coachingbegrepet brukes i denne oppgaven kan treneren veilede, gi råd, instruere og stiller spørsmål. Hva slags coaching og kommunikasjon som er egnet, kommer an på hvilke personer som er involvert, og hvilke situasjon de befinner seg i.

6. Konklusjon

Min problemstilling handlet om hva som kjennetegnet den idrettslige kommunikasjonen i et kvinnelig sandvolleyballag på høyt internasjonalt nivå. Dette ønsket jeg å besvare gjennom å se på hvilke veiledningsformer treneren brukte for å fremme utvikling, og hvordan kommunikasjonen og coachingen foregikk mellom spillerne.

Jeg kom frem til tre hovedfunn. Det første omfatter at treneren veiledet både eksplisitt og implisitt, men med hovedvekt på det implisitte. Dette viste seg ved at han tilrettela situasjoner, og i neste omgang tok han utgangspunkt i de samme situasjonene for å gi eksplisitt veiledning i form av instruksjon, forklaringer og spilldirigering. Han brukte også andre metoder for å forsterke det implisitte, han stilte spørsmål, gav lite instruksjon, og rettet oppmerksomheten mot spillernes følelser.

Det andre funnet dreide seg om et spenningsfelt mellom støtte og utfordring. Dette så ut til å påvirke læringsprosessen positivt, det virket som begge parter aksepterte denne spenningen som et nødvendig element i trener/utøver relasjonen. Spillerne ønsket støtte fra trener og fra hverandre. Hovedsakelig handlet det om å skape en god stemning i gruppen med humor og glede. Når det gjaldt trenerens veiledning ønsket de mye feedback. Han på sin side utfordret dem ved å veilede implisitt. Det viktigste i kommunikasjon mellom spillerne var å være støttende. I tillegg til ros og oppmuntring, handlet det om å ta på seg ansvar når den andre fikk problemer, søke aktivt hjelp hos den andre, og å hjelpe makkeren til å huske på arbeidsoppgaver.

Det tredje funnet handlet om betydningen av å "lære fra nedtur". Både trener og spillere mente at prosessen av å ha vært så langt nede og klare å komme seg opp igjen, har styrket både troen på seg selv og laget.

Et overordnet funn dreide seg om at den treningsfilosofien som informantene vedkjente seg, var utpreget kontekstuell. Hva slags coaching og kommunikasjon som var egnet, kom an på hvilke personer som var involvert, og hvilke situasjon de befant seg i.

Det jeg først og fremst sitter igjen med, er min opplevelse av et lag som greier å opprettholde glede og entusiasme, selv i en toppidrettskontekst. Dette bidrar både treneren og spillerne til. På den måten passer tittelen på min oppgave svært godt: "Ofte er det bare å skape en positiv stemning".

Litteraturliste

- Askeland, T.I. (1998): *Suksessfaktorer i sandvolleyball. En analyse av sentrale spillhandlinger i sandvolleyball på internasjonalt toppnivå*. Hovedfagsoppgave, Norges Idrettshøgskole.
- Bandura, A. (1997): *Self Efficacy - the Exercise of Control*. New York: Freeman and Company.
- Berge, K. L. (1997): Communication. I Lamarque, P. V. (ed.): *Concise Encyclopedia of Philosophy of Language*. Oxford: Pergamon Press, s. 85-103.
- Cassidy, T., Jones, R. and Potrac, P. (2004): *Understanding Sports Coaching - The Social, Cultural, and Pedagogical Foundations of Coaching Practice*. London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Corsini, R. (2002): *The Dictionary of Psychology*. New York: Brunner/Mazel.
- Dejong, P. og Berg, K. I. (2005): *Løsningsskapende samtaler*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Dreyfus, H. og Dreyfus, S. (1999): Mesterlære og eksperters læring. I Nielsen, K. og Kvale, S. (red.): *Mesterlære – læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal, s. 52-69.
- Eide, H. og Eide, T. (2002): ”Kommunikasjon i relasjoner – samhandling, konfliktløsning” *etikk*”. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Flyvbjerg, B. (1991): *Rationalitet og makt – det konketes videnskap*. Bind 1. København: Akademisk Forlag.
- Føllesdal, D. og Walløe, L. (2000): *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grenness, C. E. (1999): *Kommunikasjon i organisasjoner - innføring i kommunikasjonsteori og kommunikasjonsteknikker*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Grydeland, J. (2005): *Forandringer i sandvolleyballspillet etter regelendringer – En analyse av spillhandlinger i sandvolleyball på internasjonalt toppnivå*. Hovedfagsoppgave, Norges Idrettshøgskole.
- Handal, G. og Lauvås, P. (1999): *På egne vilkår – en strategi for veiledning av lærere*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hanneborg, B. og Hanneborg K. (1975): *Filosofisk ordbok*. Oslo: Johan Grundt Tanum forlag.
- Hemestad, L. (2003): En kontekstuell tilnærming til coaching. I *Moving bodies* nr. 2 vol. 1, s. 72-90.
- Hiim, H. og Hippe, E. (1993): *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling – En studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Holme, I. M. og Solvang, B. K. (1986): *Metodevalg og metodebruk*. Oslo: Tano AS.
- Holtan, E. (2008): *Angrepstyper og angrepseffekt i sandvolleyball – en kartlegging av anvendte angrepstyper og angrepseffekt ved ulike blokk- og angrepstyper på internasjonalt toppnivå*. Hovedfagsoppgave, Norges Idrettshøgskole
- Holter, H. og Kalleberg R. (1996): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Horn, T. S. (2002): Coaching Effectiveness in the Sport Domain. I *ibid* (ed): I *Advances in Sport Psychology*. Champaign: Human Kinetics, s. 309-348.
- Høigaard, R. og Lidbom, P. A. (1999): *Gruppesykologi i idrett*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Imsen, G. (2005): *Elevens verden*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Jespersen, E. (1999): Idrettens kroppslige mesterlære. I Nielsen K. og S. Kvale (red.): *Mesterlære – læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal, s. 137-148.
- Johannessen, K. S. (1999): *Noen aspekter ved taus kunnskap*. PLF - rapport nr. 2/99, Universitetet i Bergen.
- Jones, R. L. og Standage, M. (2006): First among equals – Shared leadership in the coaching context. I Jones, R. L. (ed): *The Sports Coach as Educator – Re-conceptualising sports coaching*. New York: Routledge, s 65-76.
- Jones, R. L. og Wallace, M. (2006): The coach as 'orchestrator' – More realistically managing the complex coaching context. I Jones, R. L. (ed): *The Sports Coach as Educator – Re-conceptualising sports coaching*. New York: Routledge, s 51-64.
- Klyve, M., Kristiansen, J. G., og Riis, P. (2005): *Coaching i skolen – personlig veiledning*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Kvale, S. (2006): *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Larsen Salling, A-L. og Vejleskov, H. (2002): *Videnskab og forskning*. Købehavn: Gads forlag.
- Lauvås, P. og Handal, G. (2000): *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelens forlag.
- Lauvås, P. og Rump, C. (2001): Vor fælles viden – Kollegavejledning som metode til udvikling af undervisning ved højere læreanstalter. Frederiksberg: Narayana Press.
- Mason, J. (1996): *Qualitative Researching*. London: Sage Publications.
- Masters, R. S. W. (2000): Theoretical Aspects of Implicit Learning in Sport. I *International Journal of Sport Psychology*, nr. 31, s. 530-541.
- Møller, L. (2002): Case: Intuitiv og tavs viden. I Stelter, R (red.): *Coaching – læring og udvikling*. Virum: Dansk psykologisk forlag, s. 181-201.
- Nielsen, K. og Kvale, S. (1999): Mesterlære som en aktuell læringsform (red): I *Mesterlære-læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal, s 17-33.
- Ong, C.Y.A., Koh, T.H.M. og Boey, L. W. (2006): Performance analysis in the 2005 South East Asian (SEA) games, held in Manila, Philippines – a case study of the track and field competition. I *International Journal of Performance Analysis in Sport*, nr 1, s. 84-97.
- Potrac, P. and Cassidy, T. (2006): The coach as a 'more capable other'. I Jones, R. L. (ed.): *The Sports Coach as Educator – Re-conceptualising sports coaching*. New York: Routledge, s. 39-50.
- Ronglan L. T. og Grydeland, J. (2006): The effects of changing the rules and reducing the court dimension on the relative strengths between game actions in top international beach volleyball. I *International Journal of Performance Analysis in Sport*, nr 1, s. 1-12.
- Ronglan, L. T. (2000): *Gjennom sesongen – En sosiologisk studie av det norske kvinnelandslaget i håndball på og utenfor banen*. Dr. Scient-avhandling, Norges Idrettshøgskole
- Ronglan, L. T. (2008): *Lagspill, læring og ledelse - Om lagspillenes didaktikk*. Oslo: Akilles.
- Schön, Donald A. (2001): *Den reflekterende praktiker – Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Århus: Klim.
- Stake, R. E. (1995): *The Art of Case Study Research*. London: Sage Publications.
- Stelter, R.(2002): Introduktion og kapittel 1. I *ibid* (red): I *Coaching – læring og udvikling*. Virum: Dansk psykologisk forlag, s.13-44.
- Thagaard, T. (2006): *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tilp, M., Koch, C., Stifter, S., and Ruppert, G. S. (2006): Digital game analysis in beach volleyball. I *International Journal of Performance Analysis in Sport*, nr. 1, s. 84-97.
- Tveiten, S. (2002): *Veiledning – mer enn ord*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Tønnesson, J. (2001): Vitenskapens stemmer. *Skrifter fra norsk sakprosa*. Universitetet i Oslo, nr. 2, s. 43-49.
- Wadel, C. (1991): *Feltarbeid i egne kultur*. Flekkefjord: SEEK a/s.
- Wittek, Line (2004): *Læring i og mellom mennesker*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Yin, R. K. (2003): *Case Study Research – Design and Methods*. London: Sage publications.

Vedlegg 1

Invitasjon til deltagelse i prosjektet *Fit for fight – klar for det som kommer. Coaching i lagspill* – Forespørsel om intervju.

Jeg heter Kari Hertzberg og er masterstudent i coaching ved Norges Idrettshøgskole, og i den forbindelse forbereder jeg en masteroppgave med tittelen "Fit for fight – klar for det som kommer. Coaching i lagspill".

Målet med prosjektet er å få dypere kjennskap til hvordan ulike former for coaching brukes i et lagspill på toppnivå, og hva som oppleves som god coaching av utøvere og treneren. Prosjektet er meldt til datatilsynet. I. amanuensis og seksjonsleder på coaching og psykologi, Lars Tore Ronglan er min veileder, og både min og hans kontaktinformasjon finner du nederst på arket.

Jeg ønsker å belyse tre former for coaching. Den første dreier seg om coaching fra treneren, den andre om kommunikasjon/coaching mellom spillere og den siste om hvordan en utøver coacher seg selv. Jeg vil se på hva utøvere og trener selv mener er god coaching, hva som ikke fungerer og om det er noe coaching man kunne tenke seg mer av. Med dette prosjektet håper jeg å kunne bidra til å belyse spørsmålet om hva som er kvalitet i coaching.

Grunnen til at jeg ønsker å konsentrere meg om sandvolleyball, er dels at jeg spiller det selv og dels at det er lite forsket på. Et tilleggsmoment er at spillerne ikke kan kommunisere med trenerne under kamp, noe som antakelig øker behovet for at spillerne coacher hverandre.

Datainnsamling

Jeg har valgt å ha en kvalitativ tilnærming til oppgaven, og datainnsamlingen vil derfor bestå av intervjuer og observasjoner. Jeg ønsker å intervju et lag i sandvolleyball og deres trener. I denne sammenheng ønsker jeg altså å intervju deg/dere. Intervjuet tar ca 1.5 time og vil foregå på NIH eller et annet sted som passer dere. I utgangspunktet vil det kun være snakk om ett intervju med hver av dere, enkeltvis eller sammen, men jeg ønsker likevel muligheten til å kontakte dere igjen dersom det skulle være nødvendig. I tillegg ønsker jeg å gjøre observasjoner av kamper og treninger for å se hvordan kommunikasjonen foregår.

Som forsker er jeg underlagt taushetsplikt, og alle data vil bli behandlet konfidensielt. Ingen vil derfor kunne spore informasjonen du gir tilbake til deg. Alle identifiserbare personopplysninger vil også bli slettet ved prosjektslutt 2008. Du har også mulighet til å trekke deg fra prosjektet når som helt du måtte ønske. Du som person vil være anonym, og jeg vil legge vekt på at det ikke er noen riktige eller gale svar. Det er dine oppriktige tanker, erfaringer og meninger som er interessante.

Din deltagelse vil være svært verdifull for prosjektet, og jeg håper du vil ta deg tid til et intervju. Ved prosjektets slutt vil du få tilsendt et eksemplar av oppgaven.

På forhånd takk.

Mvh

Kari Hertzberg, masterstudent. Tlf. xxx xxx xx
Lars Tore Ronglan, Dr Scient. Tlf. xxx xxx xx

Vedlegg 2

Intervjuguide for treneren

Innledningsspørsmål

- Hvor lenge har du vært trener?
- Hvilke lag har du trent?
- Hva er din formelle utdanning?

Effekten av coaching din

- Hva i din coaching opplever du at spillerne får nytte av?
- Hva opplever du at de ikke får utbytte av?
- Hva gjør du når du opplever at coaching ikke blir forstått?
- Har du opplevd situasjoner hvor coaching har virket mot sin hensikt?

Arbeidsverktøy

- Hvilken plass har video eller annet verktøy i coachingen din?
- Hvilke situasjoner er det hensiktsmessig å bruke video på?
- Hvordan foregår coaching med bruk av video?

Kommunikasjonsmåter

- Hvilke tanker har du om forholdet mellom direkte instruksjon og erfaringsbasert læring? (Hvor mye direkte instruksjon gir du til utøverne?)
- I hvilken grad retter du instruksjonen din til kroppslige følelser?
- Hvordan trenes det på å selvstendig gjøre utøverne i prestasjonssituasjonen slik at spillerne selv klarer å gjøre hensiktsmessige valg/endringer hvis det er nødvendig

Avslutningsspørsmål

- Hvordan vurderer du dine sterke og svake sider som coach på bakgrunn av det vi har snakket om?

Vedlegg 3

Intervjuguide til spillerne

Innledning

- Hvor lenge har dere spilt sandvolleyball?
- Hvor lenge har dere to spilt sammen?
- Hvor mange reisedager har dere sammen?

Ditt syn på coaching generelt

- Hvilke type coaching synes du selv har betydning for å lykkes? (direkte instruksjon, video, ros osv.)?
- Hva synes dere treneren er god på i hans coaching?
- Er det noen form for coaching dere ønsker dere mer av?

Medspillercoaching

- Hva opplever dere er det viktigste dere trenger å kommunisere om?
- Hva mener du din medspiller er god på i coachingen av deg under kamp og trening?
- Er det noen form for coaching dere ønsker dere mer av, dere to imellom?

Selvcoaching

Har du trent på indre samtale, og i så fall hvordan?

Hvordan opplever du at den indre samtalen påvirker prestasjonen din? (destruktiv eller positiv på prestasjon).

Involverer du medspilleren din i selvcoachingen?