

Mats Melvold Hordvik

Læring gjennom videofeedback

Et aksjonsforskningsprosjekt om hvordan anvende video for å bidra til eget lags utvikling

Masteroppgave i idrettsvitenskap

Seksjon for coaching og psykologi
Norges idrettshøgskole, 2011

Sammendrag

Bruk av video er et utbredt fenomen i håndball. Vanlig praksis er å analysere motstandernes spill, for deretter å legge opp et motspill. Få lag anvender video for å forbedre spillernes individuelle eller relasjonelle ferdigheter.

Denne oppgaven er et aksjonsforskningsprosjekt utført i samarbeid med det norske juniorlandslaget i håndball. Oppgaven setter fokus på og prøver å belyse *hvordan* video fra kampsituasjoner kan brukes for å stimulere de relasjonelle ferdighetene mellom bakspiller og linjespiller.

I undersøkelsen har undertegnede arbeidet som aksjonsforsker. Seks spillere, fire bakspillere og to linjespillere har jobbet med videoklipp av juniorlagets etablerte angrepsspill. De har arbeidet individuelt og i grupper, på og utenom samling. Utenom samling tok vi i bruk Skype for å gjennomføre gruppemøtene.

Aksjonsforskningsperioden har strukket seg over drøye tre måneder. Hyppigheten på arbeidet har variert fra en til tre ganger i uken.

For å besvare problemstillingen ble de seks spillerne intervjuet før og i etterkant av aksjonsforskningsperioden. I tillegg ble aksjonsforskernes refleksjonsnotater fra aksjonsforskningsperioden anvendt. Intervjue 1 sin hensikt var å få en oversikt over spillernes tidligere erfaringer med video. Intervjue 2 ble gjennomført med hensikt å belyse spillernes opplevelse av det gjennomførte videoarbeidet.

Spillernes refleksjoner rundt aksjonsforskningsperioden tilsier at et videoarbeidet bør ta utgangspunkt i gruppearbeid. En intensivt arbeidsperiode bør være i nærheten av aksjonsforskningsperiodens lengde, og en passende hyppighet på videoarbeidet ser ut til å ligge på to ganger i uken. Respondentenes uttalelser tyder på at videoarbeidet har økt spillernes refleksjon-over-handling, forbedret de kollektive ferdighetene og fremmet kommunikasjonen på og utenfor banen.

Nøkkelord: videofeedback, spillernes opplevelser, praksisfellesskap, refleksjon, håndball, aksjonsforskning.

Innhold

Sammendrag	3
Innhold	4
Forord	6
1. Innledning	7
2. Problemstilling	9
3. Teoretisk rammeverk	10
3.1 Håndballspilletts egenart	10
3.2 Praksislæring	12
3.3 Refleksjon	15
3.4 Tidligere studier av videofeedback	16
3.4.1 Videofeedback – et fenomen fra tidlig 1970-tallet	16
3.4.2 Feedback	17
3.4.3 Videofeedback, videomodellering og selv-modellering	17
3.4.4 Hvordan oppnå gevinster av videofeedback?	18
3.4.5 Hvilke funn er gjort på videofeedbackens læringspåvirkning?.....	19
3.4.6 Mitt forskningsprosjekt	21
4. Metode	23
4.1 Aksjonsforskning	23
4.2 Min rolle som aksjonsforsker	23
4.3 Indirekte observasjon (videoanalyse)	25
4.4 Videoklippene	25
4.4.1 Distribusjon av videoklipp	25
4.5 Utvalg	26
4.6 Aksjonsforskningsperioden	27
4.6.1 Skypemøtene.....	29
4.7 Kvalitativt dybdeintervju	30
4.7.1 Intervjueanalyse	30
4.8 Forskningens kredibilitet og troverdighet	31
4.8.1 Aksjonsforskningens styrke	31
4.8.2 Kameravinkel.....	32
4.8.3 Dybdeintervjuets pålitelighet	32
4.9 Etske overveielser	33

4.9.1	Etiske problemstillinger ved intervjuene	33
4.9.2	Aksjonsforskningens kompleksitet.....	34
5.	Spillernes opplevelse og refleksjon av aksjonsforskningsperioden.....	35
5.1	Læringsprosessen	35
5.1.1	Spillernes tidligere erfaringer.....	35
5.1.2	Spillernes selvrefleksjon	36
5.1.3	Individuelle- og kollektive ferdigheter.....	38
5.1.4	Bedre samforståelse?	40
5.1.5	Bedre relasjonelle ferdigheter?.....	44
5.1.6	Læring av hverandre?	46
5.2	Selve prosjektet som ledd i spillernes helhetlige utviklingsarbeid	47
5.2.1	Tidsbruk og hyppighet	47
5.2.2	Gruppearbeid	48
5.2.3	Videoklippene	52
5.2.4	Arbeidsformen i forhold til helheten	56
6.	Oppsummerende diskusjon	60
7.	Hvordan kan dette brukes i praksis?	64
	Referanser	68
	Vedlegg.....	75

Forord

Det har vært veldig spennende å ha fått tatt del i det norske juniorlagets hverdag. Jeg vil derfor først benytte anledningen til å takke hele juniorlandslaget, og spesielt de seks spillerne som har deltatt i videoarbeidet. Det har vært en fornøyelse å arbeide med dere.

En spesiell takk til mine to utmerkede veiledere, Lars Tore Ronglan og Marit Breivik for god og relevant veiledning. Begge besitter en enorm praktisk og teoretisk kunnskap, som jeg setter veldig pris på at dere har delt med meg.

En stor takk til:

- Norges håndballforbund for støtten knyttet til gjennomføringen av dette prosjektet.
- Arne Børgesen, NIH's håndballnestor, for alt du har lært meg de siste fem årene.
- Mona Hordvik, min mor, som alltid er en fabelaktig korrekturleser.
- Silje Fimreite, min kommende samboer som har pendlet fra Bergen det siste året. Din tålmodighet og positivitet er helt fantastisk.

1. Innledning

Håndball er et lagspill. Lagspillidretter skiller seg fra andre grupper ved at de *”stiller krav om samarbeid mellom medspillere”* (Hallèn og Ronglan, 2011: 288). Gode resultater komme ofte som en konsekvens av et hensiktsmessig samspill på banen. De individuelle egenskapene er selvfølgelig viktig, men det er hvordan spillerne utnytter enkeltindividenes bidrag som til slutt vil være avgjørende for prestasjonen.

Klubber og landslag arbeider kontinuerlig med å forbedre lagets individuelle og relasjonelle ferdigheter. Trening av de ulike ferdighetene foregår både på og utenfor banen. Kjernetrening i håndball er spilltrening (Hallèn og Ronglan, 2011), og det er her mesteparten av treningen på samhandling finner sted. I tillegg utføres det fysisk, teknisk og mental trening. Hergeirsson (2007) ser behovet for ytterligere fokus på *samspillutvikling*, og i den sammenhengen ser han *videoarbeid* som en viktig metode.

Videoarbeid i håndball er ikke noe nytt, men bruken er for det meste blitt rettet mot å analysere motstanderens spill. Selv om ny teknologi i større grad har gjort det mulig å anvende video som et verktøy for å utvikle lagets ferdigheter, er utbredelsen likevel liten. Man kan se en liten økning i bruk av video for å arbeide med individuelle ferdigheter, men samspillet mellom egne spillere blir i mindre grad brukt tid på.

Det norske kvinnelandslaget i håndball kan sies å være en foregangsgruppe hva gjelder anvendelse av videoarbeid i håndball. De har integrert video som del av utviklingen av relasjonelle ferdigheter, både på og mellom samlinger (Hergerirsson, 2007). Laget ser videoarbeid som et nyttig verktøy for ytterligere fokus på samspillutvikling.

Hallèn og Ronglan sier at *”på begge lag prøver medspillerne å «gjøre hverandre gode», og dermed samtidig «gjøre motstanderne dårlige»* (2011: 290). Dette gjør håndballspillet til en mer sammenvevd og kompleks kommunikasjon enn samtalen (Ronglan, 2000). Trening på samspillet foregår som regel på håndballbanen. Dette bør også være hovedprioriteten, mens videoarbeid kan være et tiltak utenfor håndballbanen som kan bidra til å øke ferdighetene på banen.

Mye av inspirasjonen til undertegnede kom etter å ha lest masteroppgaven til Hergeirsson (2007), daværende assistenttrener på Norges kvinnelandslaget i håndball. Han er av den oppfattning at *”tiden er moden for å utfordre og engasjere spillerne i å bruke mer videoarbeid i treningsarbeidet”* (ibid: 90). Videoarbeidets hva og hvordan vil være viktig, og forfatteren påpeker at tiden er inne for flere dyptgående studier knyttet til den didaktiske bruken av video i lagspill.

I denne studien tar undertegnede for seg *hvordan* video kan bli anvendte for å forsterke de spesifikke relasjonelle ferdighetene. Det er tatt utgangspunkt i mikrosamspillet (Ronglan, 2000) mellom bakspiller og linjespiller. Spillerne har i en definert periode arbeidet med videoklipp av eget lag. De aktuelle spillerne har vært involvert i alle videoklippene. De har jobbet individuelt og i grupper, både på og mellom samlinger. Kommunikasjon omkring timing, samforståelse og samstemthet har stått sentralt i videoarbeidet.

2. Problemstilling

Hvordan kan video fra kampsituasjoner brukes for å stimulere utvikling av relasjonelle ferdigheter mellom bakspillere og linjespillere i håndball?

3. Teoretisk rammeverk

3.1 Håndballspilletts egenart

Håndball er et ballspill og blir karakterisert som et invasjonsspill (Ronglan, 2003). I følge Hallèn og Ronglan (2011: 293) handler invasjonsspill om: ”å invadere motstanderens område i den hensikt å score mål og samtidig demme opp for motstanderens forsøk på å score mål mot oss”. Håndballspillet har utviklet seg mye de siste tiårene. Dette har bidratt til at egenarten ved spillet har forandret seg. Ronglan (forelesning 4.4.2011) angir håndballens egenart å bero på at det er et lagspill, en kampsport, en innbytteridrett og en kroppstolerant idrett, som er preget av hurtig, eksplosiv og intervallpreget aktivitet. Dette setter store krav til individet på det tekniske, taktiske og fysiske plan. Lagets prestasjon vil i tillegg avhenge av spillernes samforståelse og en gunstig sammensetning av ulike spillerroller på laget.

Ronglan (2008) hevder at det å skape/hindre rom, skape/hindre gjennombrudd, balanse/ubalanse, risiko/sikkerhet og overtall/undertall er viktige dimensjoner ved invasjonsspill. Forfatteren sier videre at motstanden må tas i betraktning når vi skal forstå spillernes handlinger og medspillernes samhandling i spillet. Gjennom bevegelser søker spillerne på begge lag å skape og utnytte rom (angrep) og dekke og hindre rom (forsvar). Det er dermed et spill-motspill forhold lagene i mellom. Metzler sier (Ronglan, 2003) denne konfrontasjonen skaper problemer som i dybde og kompleksitet ikke lar seg forutsi. Spillet er derfor åpent fordi man ikke kan forutsi hva motstanderen eller medspillerne kommer til å gjøre i det neste trekket.

Magill (2001: 7) skiller mellom lukkede og åpne motoriske ferdigheter. En lukket motorisk ferdighet kan defineres som: ”a motor skill performed in a stable or predictable environment where the performer determines when to begin the action”. En åpen motorisk ferdighet definerer som: ”a motor skill that involves a nonstable unpredictable environment where an object or environmental context is in motion and determines when to begin the action” (ibid: 7). I håndball er det de åpne motoriske ferdigheter det stilles krav til.

I håndball lager man mål enten ved gjennombrudd (å trenge igjennom forsvarslinjene) eller avslutninger fra lengre distanse uten at ballføreren har passert noen forsvarsspillere i lengderetning (Hallèn og Ronglan, 2011). Giske (2001) sier at spillerens valg i

spillsituasjonene bestemmes av en kombinasjon av spillerens egenskaper, prosesser, tilstander og spillsituasjonen (Giske, 2001). Spillhandlingen kan karakteriseres som en problemløsning: ”... *èn løsning (av flere mulige) på et problem (spillsituasjonen)*” (Ronglan, 2003: 97)”. Håndballspillerens evne til å gjenkjenne og løse spillsituasjoner på hensiktsmessige måter, står veldig sentralt i alle spillets faser.

Hallèn og Ronglan (2011) sier at i spillsituasjonen virker individuelle og relasjonelle ferdigheter sammen og kommer samlet til uttrykk som spillkompetanse (evne til å skape og løse spillsituasjoner). Individuelle ferdigheter er de ferdigheter individet besitter, mens relasjonelle ferdigheter i lagspill handler om gjensidig å tilpasse og koordinere sine handlinger til en flytende, helhetlig samhandling. Ronglan (2000: 11) sier at håndballspillets individuelle aspekter viser til at ”*lagspillet er avhengig av den enkelte spillers ytelser på banen*”. De individuelle ferdighetene er viktig for lagets prestasjoner og legger premissene for de relasjonelle ferdighetene. Forfatteren angir håndballspillets relasjonelle aspekt å vise til ”*samhandling mellom medspillere på banen*” (ibid: 13). En god lagprestasjon er avhengig av individuelle bidrag og spillernes evne til å samhandle. Spillforståelse kan ses som en individuell ferdighet og vil være viktig når man tenker på samarbeid mellom spillere på banen. Spillforståelse kan defineres som: ”*evnen til å overskue spillsituasjonen og gjøre hensiktsmessige valg underveis i spillet*” (ibid: 11).

Spillere må alltid forholde seg til medspilleres og motspilleres bevegelser. I følge Ronglan kan håndballspillet i praksis ”*betraktes som en pågående kommunikasjon. Spillernes kontinuerlige bevegelser, relatert til ballens og øvrige spilleres forflytninger, bidrar til at håndballkommunikasjonen går videre*” (2000: 14). De spillerne som besitter gode relasjonelle ferdigheter har ofte en god kommunikasjon seg i mellom på banen (Ronglan, 2000; Hergeirsson, 2007).

Et håndballag er sammensatt av ulike spillerroller med forskjellige arbeidsoppgaver. Spillerne skal komplettere hverandre, noe som medfører at spillertypene ofte er forskjellige fra posisjon til posisjon. Vi snakker her om komplementære ferdigheter hvor spillerne må utfylle hverandre dersom samhandlingen skal bli slagkraftig (Hallèn og Ronglan, 2011).

Individuelle- og relasjonelle ferdigheter, evnen til å ta gode taktiske valg og de komplementære ferdigheter er viktige faktorer for å score mål i håndball. Skal man

utvikle et godt samarbeid mellom bakspiller og linjespiller er disse egenskapene avgjørende. En vellykket ”russersatsing” er avhengig av individuelle angrepsferdigheter og spillernes evne til å kompletterer hverandre gjennom hensiktsmessige sperre- og innspillsteknikker samt koordinert timing.

Utvikling av spillkompetanse kan foregå både på og utenfor banen. Hallèn og Ronglan (2011) sier spilltrening er kjernetreningen i invasjonsspill og at den kan bli støttet av hensiktsmessig teknisk, fysisk og psykisk trening. I konteksten utenom selve aktiviteten kan man jobbe med andre aktiviteter som fremmer utviklingen på banen. Bruk av video kan være en arbeidsmåte som kan bidra til forsterket læring i denne sammenheng. Denne arbeidsformen blir i økende grad brukt i håndball og andre lagspill. Vanlig praksis er at det først og fremst arbeides i forhold til motstander; hvordan motspillet kan stoppes eller utnyttes.

Enkelte studier (Del Rey, 1971; Cooper og Rothstein, 1981) har underbygget at videofeedback vil være mer effektivt i en lukket motorisk ferdighet enn i en åpen motorisk ferdighet. Likevel vil en vinkling mer rettet mot en forbedring av individuelle og relasjonelle ferdigheter antas å ha innvirkning på spillkompetansen i håndball. Hergeirsson (2007) understreker behovet for et ytterligere fokus på samspillutvikling og nevner i den sammenheng videoarbeid som en viktig metode både under og imellom samlinger. Videre sier forfatteren at man bør utfordre og engasjere spillere mer i bruken av videoarbeid i treningsarbeidet. Dette er utgangspunktet også for denne studien.

I dette aksjonsforskningsprosjektet har undertegnede tatt utgangspunkt i et gruppebasert videoarbeid utenom treningsarbeidet som foregår i praksis. Spillerne er blitt utfordret på å engasjere seg i videoklipp av seg selv for å prøve å forbedre samarbeidet dem i mellom.

3.2 Praksislæring

Nyborg (1994: 508) definerer læring – det å lære, som ” *å forandres – eller forandre seg – ved å gjøre, lagre, og tankemessig bearbeide lagrede og huskede erfaringer*”. For å oppnå læring må det skje en forandring hos den lærende, og i denne prosessen må individet være en aktiv deltager. Noe av dagens læringsteori tar utgangspunkt i Lave og Wengers (1991) situerte læringsteori, Wengers sosiale læringsteori (2004; 2000) og Nielsen og Kvaales (1999) av mesterlære. Schön (1883; 1987) sin forskning på refleksjon kan bli brukt som et verktøy for i større grad å nyttiggjøre seg erfaringer.

Wenger var den første til å konseptualisere begrepet om ”praksisfellesskap” (Culver og Trudel, 2006). Begrepet om praksisfellesskapet bygger på at læring er en konsekvens av sosial deltagelse. Wenger definerer et praksisfellesskap som: “...*a group of people who share a common concern, set and problems, or a passion about topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis*” (ibid: 98). Et praksisfellesskap kjennetegnes av samspillet deltagerne i mellom. Ronglan (2008: 109) hevder at i praksisfellesskapet ”*utvikles og formidles kunnskap, mening og verdier, og individer lærer og utvikler seg gjennom sin skiftende deltagelse og posisjonering i slike fellesskap (individuelle deltagerbaner)*”. Et håndballag kan ses som et praksisfellesskap. Her utvikles det normer og regler for hva man kan forvente av medspillere og trenere. For å bidra til størst mulig utvikling må hver enkelt spiller jobbe aktivt mot det samme; å nå målet om å lære. For å få et størst mulig utbyttet av videoarbeid (individuellt og i grupper), vil evnen spillerne har til å dra nytte av praksisfellesskap stå sentralt. Et utbytte i form av læring vil avhenge av evnen til å dele kunnskap og meninger, og samtidig være åpen for andres synspunkter.

Teorien om situert læring er i følge Ronglan (2008) utviklet på basis av empiriske studier av mesterlære. Han (ibid) sier at mesterlære er et velkjent fenomen innen for eksempel fiske og landbruk, og hevder videre at det også er en viktig læringsform innenfor idrettens praksisfellesskap. Mesterlære karakteriserer som:

A complex, interactive process, occurring between individuals of different levels of experience and expertise which incorporates interpersonal or psychosocial development, career and/or educational development, and socialization functions ... Further, the mentoring process occurs in a dynamic relationship within a given milieu (Cushion, 2006: 129).

Wenger (2004) fremhever læringsutbyttet lærlingen har av å delta i et større kontinuum, ved å angi at det innen mesterlære syns å være typisk at lærlingene lærer mest i relasjonen til andre lærlinger. En virksom kunnskapsutveksling blant likestilte vil altså kunne fremme læring. I et håndballag kan det utvikles et mesterlæreforhold i relasjonen trener-spiller og ikke minst spiller-spiller. Spillere med mer erfaring kan spille en rolle i utviklingen og sosialiseringen til spillere med mindre erfaring, mens nye spillere kan komme med et nytt syn og nye ideer som kan føre til læring hos de mer etablerte spillerne. Spillere med et høyere ferdighetsnivå kan også utøve mesterlære

gjennom modellering, ved at nybegynnere observerer og imiterer ekspertene (Nielsen og Kvale, 1999). Ved et gruppebasert videoarbeid vil spillerne observere spillsituasjonen og utveksle meninger, erfaringer og kunnskap om hvordan utføre de beste spillhandlingene. Et mesterlæreforhold kan utvikles i denne konteksten.

Galipeau og Trudel (2006) sier at medlemmer kun gjennom å engasjere seg i praksisfellesskap fullt ut kan utvikle gjensidig engasjement, felles virksomhet, og felles språk og begreper som er nødvendig for fullt medlemskap i praksisfellesskapet. Gjensidig engasjement handler om behovet for at hvert enkelt medlem aktivt må engasjere seg i praksisfellesskapet. Å engasjere seg i lagets virksomhet vil være en viktig faktor for å generere læring. Grunnlaget for effekten av videoarbeid (individuell og i grupper) ligger åpenbart i engasjementet til spillerne. Ved å utvikle gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles språk og begreper, vil man i større grad kunne nyttiggjøre seg av et individuelt og gruppebasert videoarbeid. Her blir spillerne utfordret i å samarbeide, de vil jobbe mot et felles mål og utvikle egne rutiner og arbeidsmåter.

Det er innlysende at et godt fungerende praksisfellesskap og et mesterlæreforhold spillerne i mellom kan styrke læringsmiljøet. Kan videoarbeid (individuell og i grupper) påvirke læring i praksisfellesskapet ytterligere? Vil det skape større kunnskapsutveksling, større engasjement og føre til et bedre mesterlæreforhold spillerne i mellom?

Erfaring står sentralt i teorien om praksisfellesskapet og mesterlære. Overføring av egen erfaring, som et bidrag til mesterlære og praksisfellesskapets utvikling, blir sett på som avgjørende for videre utvikling. Definisjonen til Nyborg om læring kan forbindes med erfaringsbasert læring som i følge Kolb (1984) er kommet som et utspring fra den pedagogiske forskningen til Lewin, Dewey og Piaget og deres læringsteorier. Kolb (2000: 65) snakker om erfaringsbasert læring og sier at: *"Læring er den proces hvorved erfaring (experience) omdannes til erkendelse"*.

Teorien om erfaringsbasert læring kan knyttes sterkt opp mot praksiserfaring. En spiller kan inneha stor erfaring, men likevel ikke ha evner til å nyttiggjøre seg

kunnskapen. Refleksjon fører til mer bevissthet omkring de erfaringer man gjør seg og kan bidra til økt læringsutbytte.

3.3 Refleksjon

Nøkkelen til å lære fra praksisfellesskapet og mesterlære er i følge Cushion (2006) en kontinuerlig kritisk refleksjon. Lave og Wenger hevder at deltagelse i praksisfellesskapet resulterer i en kontinuerlig strøm av refleksive øyeblikk som kommer som et resultat av observasjon i forbindelse med praksis (ibid, 2006).

Begrepet refleksjon blir sett på som sentralt for videreutvikling av ferdigheter (Gilbert og Trudel, 2006; Ronglan, 2008), og forskning (Toering, Elferink-Gemser, Jordet, G. og Visscher, 2009) har vist at refleksjon og anstrengelse har stor korrelasjon med høyt prestasjonsnivå. John Dewey beskriver reflekterende tenkning som: ”*en aktiv, langvarig og grunnleggende overveielse av enhver antagelse eller form for kunnskap*” (Ronglan, 2008: 175). Schön utviklet tre sentrale begreper (Gilbert og Trudel, 2006; Ronglan, 2008) om refleksjonens rolle i profesjonsutvikling; kunnskap-i-handling, refleksjon-i-handling og refleksjon-over-handling.

Schön's (Gilbert og Trudel, 2006) handlingskunnskap definerer den store delen av det vi vet hvordan vi skal gjøre i hverdagen og yrkeslivet. Handlingskunnskap er i følge Schön (2000) taus, spontan og tilføres uten særlig grad av bevisste overveielser. Denne type handling er aksjoner vi gjør uten å tenke over det. Refleksjon-i-handling er i følge Ronglan (2008) en reflekterende tenkning underveis som bidrar til å omforme hva vi gjør mens vi gjør det. Refleksjon-i-handling angir Schön (2000) å ha en kritisk funksjon, nemlig å påvirke den antatte strukturen i vår handlingskunnskap. Tenker man kritisk om oppfatningen som brakte oss inn i knipen eller situasjonen, vil vi i denne prosessen kanskje restrukturerer våres handlingsstrategier, forståelse av fenomener eller måter å oppfatte problemer på. Refleksjon-i-handling oppstår underveis i aktiviteten. Vi vil ikke avbryte aktiviteten, men for eksempel revurdere våre handlinger (taktiske valg).

Ronglan (2008) sier at refleksjon-over-handling innebærer at vi reflekterer over det som skjedde retrospektivt, ved at vi tenker tilbake på hva vi har gjort for å oppdage hvordan hver handling kan ha bidratt til et uventet resultat. Schön sier (Gilbert og Trudel, 2006) den retrospektive tenkingen bidrar til å finne ut hvordan vår handlingskunnskap kan ha bidratt til et uventet resultat. Ives, Straub og Shelley (2002) viser til forskning som suksessfullt har brukt video til å evaluere og analysere deres egen idrettsadferd. En slik anvendelse av video kan bidra til å stimulere refleksjon-over-

handling.

En gjentatt spiral av problematisering, handling og ny problemstilling refererer Gilbert og Trudel (2006) til som en refleksiv samtale. Den vil være en viktig bidragsyter til refleksjon-over-handling, og vil åpne for økt læringsutbytte. En refleksiv samtale vil være viktig i et gruppebasert videoarbeid, og ikke minst ved et individuelt arbeid hvor en selv må ta ansvar for å observere spillsituasjonene og komme frem til egne handlingsvalg.

Refleksjon kan åpenbart være viktig for å utvikle forståelse og dermed spillkompetanse på banen. Kan videoarbeid individuelt og i gruppe brukes for å stimulere refleksjon-over-handling, og ligge til grunn for bedre refleksjon-i-handling, altså bedre spilleforståelse og bedre handlingsvalg i spillesituasjonen?

3.4 Tidligere studier av videofeedback

3.4.1 Videofeedback – et fenomen fra tidlig 1970-tallet

Studier av video for å fremme læring strekker seg helt tilbake til begynnelsen av 1970-tallet. På et tidlig stadium av forskningen var ikke synet på læring det samme som i dag. Den som skulle lære ble i større grad sett på som en tom boks hvor læreren, den kunnskapsrike, skulle fylle boksen. Inngangen til de forhenværende eksperimentene var dermed ofte annerledes enn det har vært de siste to tiårene. Søk i BIBSYS og databasen SPORTDiscus på ordene *videofeedback*, *videotape feedback*, *video modeling* og *self modeling* viser at mye av forskningen på bruk av video er gjort før det tjuende århundre, og mesteparten så tidlig som på 80- og tidlig 90-tallet.

Forskning hvor video er anvendt for å fremme læring tar nesten uten unntak utgangspunkt i lukkede idretter hvor det er rendyrket teknisk utførelse man vil påvirke. Funnene til Selder og Del Rolan (1979) indikerer at det kan være vanskelig å dra nytte av videofeedback i åpne idretter. En gjennomgang av litteraturen viser at bruk av videofeedback i forsøk gjort i åpne idretter er minimal, og i invasjonssidretter så godt som fraværende.

Forskningen med utgangspunkt i bruk av video har for det meste sett på bruksområder, gevinster og effekt ved bruk av videofeedback. Studiene har fokus på

effekt ved bruk av video. I liten grad har forskerne fokusert på hvordan man best kan arbeide med video, som et supplement til den daglige treningen.

3.4.2 Feedback

Feedback er et vidt begrep og anvendes i diverse kontekster. I følge Magill (2001) er læring og utførelse av motoriske ferdigheter relatert til to hovedtyper av feedback: Task-intrinsic feedback (også kalt indre feedback) og augmented feedback (også kalt ytre feedback). De to formene er forskjellige basert på deres formidlingsform. Indre feedback handler om *"the sensory feedback that is naturally available while performing a skill"* (ibid: 237). Indre feedback er altså knyttet til individets opplevelse av utførelsen. Ytre feedback blir gitt av en ekstern kilde og vil komme som et supplement til den indre feedbacken (Ronglan, 2008): *"A generic term used to describe information about performing a skill that is added to sensory feedback and comes from a source external to the person performing the skill..."* (Magill, 2001: 237). Ytre feedback deles inn i to kategorier; knowledge of results (KR): *"...externally presented information about the outcome of performing a skill or about achieving the goal of the performance"* (ibid: 237) og knowledge of performance (KP): *"... information about the movement characteristics that led to the performance outcome"* (ibid: 238).

KR og KP skilles i termen om hvilke aspekter av utførelsen informasjonen referer til. KR vil for eksempel gi informasjon til subjektet om hvor ballen landet, mens KP informerer subjektet om bevegelsesmønsteret. Magill (2001) sier det i tillegg til å gi KP muntlig, finnes mange ikke-verbale midler for å gi KP. Videotapet reprise lar individet se hva han eller henne gjorde som ledet til det faktiske resultatet av utførelsen. Forfatteren viser til Rothstein og Arnold sin oversikt og sier at videotapet reprise: *"transmit certain types of performance – related information to the learner more effectively than other types"* (ibid: 258).

I den resterende delen av kapitlet vil jeg utrede mer om begrepet videofeedback, gi en oversikt over litteratur som omhandler temaet og si litt om videoarbeidet i denne studien.

3.4.3 Videofeedback, videomodellering og selv-modellering

Undertegnede har valgt å bruke termen videofeedback som samlebegrep for feedback gitt ved hjelp av video. Dette er også det overordete begrepet innen forskning, mens

videotapet reprise og videoinstruksjon blir brukt som synonymer. Hasen Johnstone, Martin og Srikameswaran (1990) angir videofeedback å omfatte det å vise utøveren videoklipp av hans eller hennes utførelse av en spesiell ferdighet. Videomodellering og selv-modellering er to andre begreper innenfor denne litteraturen. Videomodellering handler om å presentere utøveren med videoklipp der en ekspert utfører ferdigheten (Boyer, Miltenberger, Batsche og Fogel, 2009). Dowrick (1999: 23) sier at selv-modellering er: ”... *an intervention procedure using observation of images of oneself engaged in adaptive behavior*”.

3.4.4 Hvordan oppnå gevinster av videofeedback?

Noe av forskningen på videofeedback er sentrert rundt gevinster man kan oppnå av arbeidet. Det er blant annet blitt sett på hvordan man kan anvende videofeedback for å øke prestasjonen, hvordan spillerne utvikler seg ved bruk av videofeedback, forhold hvor videofeedback kan være effektivt og hvilke faktorer som påvirker effektiviteten av videofeedback.

Dowrick (1999) beskrev bruken av video for å øke læring, velvære og prestasjon gjennom syv områder: a) klargjøre mål og resultater; b) demonstrere et positivt velvære; c) minne om tidligere kompetanse av prestasjon; d) repetere observasjoner av kompetent rollespill; e) observere ens ferdigheter utført i et nytt miljø; f) produsere angstfri adferd eller suksessresultater til tross for angst; og f) demonstrere nye ferdigheter tattet av forhåndsdefinerte sub-ferdigheter.

Hebert, Landin og Menickelli (1998) sin studie (senere støttet av Menickelli, Landin, Grisham, og Hebert, 2000) viste at spillerne, når de bruker video, utvikler seg gjennom fire steg: Steg 1) bli vant til å se seg selv, steg 2) oppdage feil, steg 3) lage forbindelser og gjenkjenne tendenser, og steg 4) korrigere feil. Hebert et al. (1998) hevdet at videofeedback kan være nyttig og effektiv kun hvis elevene får lov til å øve og observere filmrepsen over flere økter. Dette vil føre til at man blir fortrolige med å se seg selv på skjermen, og eleven vil kunne kontrollere den ferdighetsmessige progresjonen som oppleves (ibid, 1998).

Hazen et al. (1990) viser til tidligere forskning som foreslår fem omstendigheter hvor videofeedback kan være effektivt: 1) når videofeedback blir anvendt umiddelbart etter

feil utførelse av en ferdighet, 2) avanserte nybegynnere drar mer nytte av videofeedback til å korrigere feil enn nybegynnere, 3) eldre barn og ungdom syns å dra mer nytte av videofeedback enn yngre barn, 4) når utøverne blir bedt om å ha fokus på spesielle kroppsposisjoner mens man observerer reprisen (Del Rey, 1971), og 5) når utøveren mottar videofeedback ved flere anledninger eller treninger, med flere repriser (Rothstein, 1980). De fem omstendighetene tar utgangspunkt i korrigerende av feil. Det gis feedback av en trener, og utøveren korrigerer på bakgrunn av tilbakemeldingene. Læringen blir ikke sett på som noe vi legger premissene for. Det er treneren/instruktøren som sitter med kunnskapen. Dette er ikke utgangspunktet i min studie. Jeg vil se om videoarbeid i grupper kan bidra til å forsterke relasjonelle ferdigheter.

Rothstein og Arnold (1976) hevdet at effektiviteten av videofeedback er påvirket av tre faktorer. For det første vil spillere med gode ferdigheter antagelig være dyktigere til å oppdage feil (Van Wieringen, Emmen, Bootsma, Hoogesteger og Whiting; 1989 Rothstein og Arnold, 1976). Dernest vil fordelene med videofeedback øke med eksponering, ved at nybegynneren blir mer vant til å se videotaper (Rothstein og Arnold, 1976). Hebert et al., (1998) og Menickelli et al. (2000) hevdet at denne prosessen går fort og indikerte at nybegynnere kun trenger noen få økter for å tilpasse seg videofeedback. Rothstein og Arnold (1976) foreslo for det tredje å supplere observasjonen med *augmented cues* (nøkkelord) som retter nybegynnerens oppmerksomhet mot spesifikke bevegelselementer.

3.4.5 Hvilke funn er gjort på videofeedbackens læringspåvirkning?

Det er gjort en rekke undersøkelser som prøver å påvise bruk av video som et middel for å stimulere læring. Både videofeedback, videomodellering og selv-modellering er blitt anvendt for å fremme læring. Noen studier har brukt nøkkelord i tillegg til videofeedback for å i større grad påvirke læringsutbytte.

Nøkkelord

Ronglan (2008) beskriver hvordan bruken av nøkkelord kan gi god inngang til å fokusere på bestemte aspekter ved situasjonen. Det er gjort flere studier på bruk av nøkkelord og Singer anerkjente (Landin, 1994) verdien av verbale nøkkelord for flere år siden. To studier (Rikli og Smith, 1980; Del Rey, 1971) har sammenlignet en gruppe som videofeedback med en kontrollgruppe. En studie (Janelle, Barba, Frehlich, Tennant og Cauraugh, 1997) har undersøkt selvregulering av feedback og inkorporert

videofeedback med nøkkelord som en form for å presentere informasjon. Kun to studier (Kernodle & Carlton, 1992; Menickelli et al., 2000) har sammenlignet videofeedback med ytre nøkkelord med videofeedback uten nøkkelord. Begge studiene støtter verdien av ytre nøkkelord. I tillegg viste de at det er en fordel at instruktøren peker på hva den som observerer videoreprisen bør se etter. Newell og Walter (Kernodle & Carlton, 1992) mener videofeedback kan gi for mye informasjon til den som skal lære og angir nøkkelord som viktig for å bidra til å ha fokus på kritiske aspekt(er) ved oppgaven.

Lukkede idretter og nettspill

Videofeedback er funnet å være effektivt i gymnastikk (Selder og Del Rolan 1979), svømming (Hazen et al., 1990), golf (Guadagnoli, Holcomb og Davis, 2002), kastteknikk (Janelle et al., 1997) og tennis (Hebert et al., 1998). I tillegg viser Menickelli et al. (2000) til Jambor og Weeks, og Trinity og Annesi som anbefaler bruk av videofeedback.

Innen tennis finnes det flere studier (Rikli og Smith, 1980; Van Wieringen et al., 1989; Emmen, Wesseling, Bootsma, Whiting og Van Wieringen, 1985) som ikke har funnet støtte for bruk av videofeedback. Rikli og Smith (1980) mener fordelene kommer fra effekten videofeedback har på motivasjonen til utøverne, heller enn informasjon de får om utførelsen. Rothstein og Arnold (1976) gjorde en oversiktsstudie av over 50 master- og doktorgrader som innholdt bruk av videofeedback; 19 studier fant en signifikant positiv effekt, mens 33 studier ikke indikerte en signifikant effekt.

En positiv effekt av videomodellering har blitt funnet av Plese, Hampton (Rikli og Smith, 1980), Del Rey (1971) og Ross, Bird, Doody og Zoeller (1985) i henholdsvis gymnastikk, kulestøt, fekting og i utførelsen av en motorisk ferdighet. Selv-modellering er funnet effektivt i svømming (Starek og McCullagh, 1999), noe som var i samsvar med tidligere funn til Carol og Bandura (Ross et al., 1985) og McCullagh (1993).

Innen hoppe og landeteknikk (Oñate, Guskiewicz, Marshall, Giuliani, Yu og Garrett, 2005) og gymnastikk (Boyer et al., 2009) er det funnet en positiv effekt for en kombinasjon av videomodellering og videofeedback. Forskerne (ibid) fant videre at gymnastene opprettholdt deres høyere nivå av prestasjon selv etter at intervensjonen var avsluttet.

Taktiske valg

Persepsjon og evnen til å ta rett beslutning (taktiske valg) vil i følge Abernethy (1996) i mange idretter, spesielt de åpne, være mer avgjørende for prestasjonen enn det tekniske aspektet ved bevegelsesproduksjonen. Ives et al. (2002) hevder at video er et godt egnet treningsverktøyet for å utvikle perseptuelle ferdigheter. I tillegg viser forfatterne til at video kan bli brukt til å trene idrettsspesifikk forventning og ferdigheter innen beslutningsprosesser.

Invasjonsidretter

Bruk av høydepunktsvideoer er en type selv-modellering hvor utøveren ser en redigert video av gode prestasjoner. Som inspirasjon legges det ofte til musikk. Bruk av videofeedback i innovasjonsidretter er ofte knyttet til høydepunktsvideoer.

Halliwell (1990) og Leavitt (Templin og Vernacchia, 1995) har i sitt rådgivingsarbeid lagt merke til prestasjonsforbedringer når spillere har brukt høydepunktsvideoer sammen med visualiseringsteknikker. Halliwell (1990) mener høydepunktsvideoer vil bygge og opprettholde selvtillit og motivasjon, så vel som å skape en ideell prestasjonstilstand hos spillerne. Ives, Straub og Shelley (2002) viser til forsøk fra NCCAA divisjon 1 i ishockey og kvinners NCAA basketballdivisjon 2. Her satte treneren seg ned med spillerne og diskuterte videoklippene. Det ble rapportert om økt oppmerksomhet mot de områdene som trengte forbedring, økt trener-utøver forståelse og tillit, og man mente ferdighetstilegnelsen ble forbedret.

Templin og Vernacchia (1995) har gjort et forsøk hvor man så på påvirkningen høydepunktsvideoer hadde på idrettsprestasjon til basketballspillere. De fant ikke et kausalt forhold mellom bruken av høydepunktsvideoer og utøverens prestasjon. Det var likevel tre utøvere som viste en gevinst fra forsøket. Forskerne (ibid) støtter derfor bruken av video, og angir videoteknologien å gi signifikante muligheter for prestasjonsøkning.

3.4.6 Mitt forskningsprosjekt

Som det foregående viser, er det i åpne idretter gjort minimalt med forskning på bruk av video, i motsetning til i lukkede idretter. De fleste studiene har hatt hovedfokus på videobruk som et verktøy for å fremkalle læring. Mesteparten har unnlatt å se på viktigheten av hvordan man bruker video som en faktor for å påvirke læring. Hvordan vil det være mest hensiktsmessig å arbeide for å kunne forbedre prestasjonen? Noe av

grunnen til denne utelatelsen kan være at det hovedsakelig er sett på teknisk utførelse i lukkede idretter og i individuelle nettspill. De lukkede idrettene setter ingen krav til å forholde seg til verken med- eller motspillere, mens nettspill kun setter krav med tanke på motspillerens aksjoner. I invasjonssidretter vil de teknisk-taktiske og relasjonelle ferdighetene være avgjørende. Dette bidrar til å gjøre det vanskelig å måle forbedring av ferdighet.

Mitt forsøk vil ta utgangspunkt i videoarbeidet og dets forløp og utvikling. Det vil bli jobbet både individuelt og i grupper (se metodekapittelet for utdypning). Mye av fokuset vil ligge på hvordan man best mulig kan legge til rette for et videoarbeid. Som beskrevet tidligere er det gjort forskning (Hazen et al., 1990; Rothstein og Arnold, 1976) om effektiviteten av videoarbeid. Dette er ikke gjort i invasjonssidretter, og selve fremgangsmåten er til tider utelatt. Fokus i mitt aksjonsforskningsprosjektet vil ligge i denne prosessen; hvordan vil det være mest hensiktsmessig å arbeide for å styrke de relasjonelle ferdighetene mellom spillere? Hvilke opplevelser genereres, og vil disse bidra til økt samforståelse spillerne imellom?

4. Metode

4.1 Aksjonsforskning

Målet med aksjonsforskning er ikke å finne ut hvordan verden ”er” i statistisk forstand. Aksjonsforskerens formål er derimot ”gjennom å gripe aktivt inn i en organisasjon å forsøke å forbedre kvaliteter ved menneskers liv og virke – og å produsere mest mulig gyldig kunnskap om slike utviklingsprosesser” (Bjørndal, 2004: 120). I følge Lund (2004) er aksjonsforskning veldig praksisnært, og det implisitte målet er å bidra til at praksis forbedres. Madsen (2004) angir aksjon – handling å stå sentralt i aksjonsforskning. Deltakerne skal være aktive og gjøre seg erfaringer og derav lære av disse erfaringene.

4.2 Min rolle som aksjonsforsker

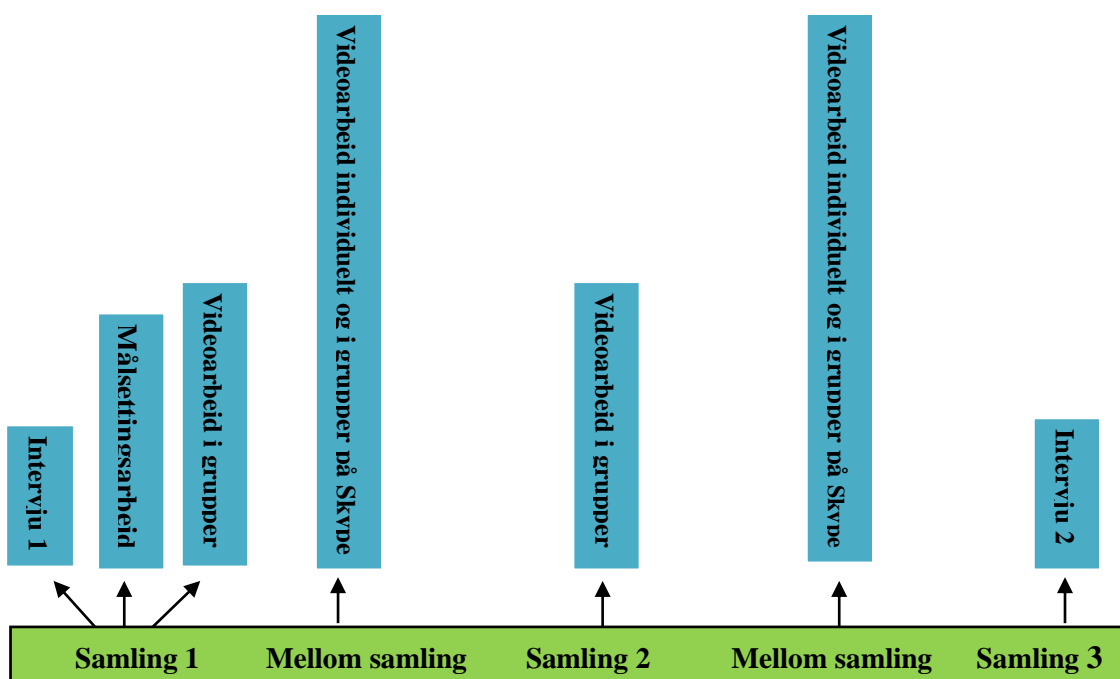
I mitt forskningsprosjekt har jeg som forsker gått inn i et lag (juniorlandslaget i håndball) og jobbet utenom den vanlige aktiviteten som foregår i fellesskapet. Arbeidet jeg har utført kan i følge Carr og Kemmis karakteriseres som teknisk- og praktisk aksjonsforskning (Stjernstrøm, 2004). Ved teknisk aksjonsforskning kommer forskeren utenfra, reiser problemstillingen og definerer retningen for prosessen, ikke deltagerne. I praktisk aksjonsforskning er det et nært samarbeid mellom forsker og deltagere, der forskeren kan ses på som en prosessveileder.

I dialog med trenerteamet ble det bestemt at jeg skulle ha ansvar for arbeidet som ble utført. Dette medførte at jeg ble en integrert del av juniorlandslaget. På første spillermøte under første samling ble derfor alle spillerne informert om prosjektet og min deltagelse. Jeg har i hele perioden hatt en god og tett dialog med trenerteamet. Rollen som aksjonsforsker har bestått av varierende oppgaver. Jeg har observert spillerne på samling (spillermøter, trening) og i kampsituasjon (videoanalyse). Under gruppearbeidet har jeg deltatt aktivt ved å styre møtene og utfordre spillerne i å løse ulike spillsituasjoner. Jeg har skrevet refleksjonsnotater etter hvert gruppemøte. I tillegg har jeg tatt meg av logistikken ved blant annet å organisere gruppemøter og gi informasjon til spillerne om videoklippene de skal arbeide med. Min grad av involvering og åpenhet har derfor hele tiden vært skiftende. Dette er ikke uvanlig i denne type studier, og etter hvert som aksjonsforskningsprosjektet skrider frem, kan man tenke seg at en aksjonsforsker til en viss grad vil skifte plassering mellom

deltagelse og observatør (Bjørndal, 2004).

I følge Madsen (2004) inneholder aksjonsforskning fire faser: plan, handling, observasjon og refleksjon. I mitt forskningsprosjekt har denne spiralen gått via tre variabler: analysearbeid, videoarbeid og intervjuer. I videoarbeidet har fasene gjentatt seg multiple ganger ved at vi har jobbet med nye videoklipp.

Totalt har vi jobbet med video i drøye tre måneder og over tre samlinger. I tillegg arbeidet spillerne individuelt og i grupper mellom samlingene. Det ble gjennomført intervjuer først og til slutt i aksjonsforskningsperioden. Videoarbeidet er blitt gjennomført individuelt og i grupper, både på og utenom samling (se figur 4.1).



Figur 4.1: Oversikt over aksjonsforskningsperioden.

Mer detaljert informasjon om aksjonsforskningsperioden kommer senere i kapitlet. I det resterende av metodekapitlet vil jeg vise til analysearbeidet og videodistribusjon, si litt om informantene og kriteriene for utvalget, greie ut om aksjonsforskningsperioden, forklare dybdeintervjuenes mål og se på aksjonsforskningens styrker og svakheter.

4.3 Indirekte observasjon (videoanalyse)

Det ble utført videoanalyser i forkant av arbeidet og på samling 1 og 2. Analysene ble utført ved hjelp av analyseprogrammet Interplay Sports Handball 2.1. Variablene som ble brukt var etablert angrep, avslutning, avtalespill og spiller/spillplass.

Fra VM i Den Dominikanske Republikk 2010 (3. – 12. august) ble kvartfinale, semifinale og finale analysert. På samling 1 ble det utført analyser av en treningskamp, pluss en spillsekvens fra trening hvor man drillet etablert angrepsspill. På samling 2 ble det gjort liveanalyse av en treningskamp i tillegg til de tre turneringskampene.

Kampene på samling ble filmet med et Panasonic NV-GS500 kamera. Fra VM fikk jeg tilsendt DVD'r av kampene fra trenerteamet.

4.4 Videoklippene

Videoklippene tok utgangspunkt i juniorlandslagets avtalespill i etablert angrep. De forskjellige bearbeidingsmodellene førte til ulikt fokus på samarbeid mellom bakspiller og linjespiller. Videoklippene viste hele det etablerte angrepet fra oppbygning til avslutning. Varigheten har derfor variert noe. Gjennom hele perioden har spillerne fått de samme videoklippene å arbeide med. Under de første videoarbeidene jobbet spillerne med opp mot 7 klipp, etter hvert gikk vi ned til 3-4 videoklipp. Lengde og antall spillsituasjoner i videoklippene avgjorde antallet.

4.4.1 Distribusjon av videoklipp

To av spillerne brukte MacBook, mens fire spillere brukte PC til å se videoklippene. Det var viktig at alle hadde mulighet til å stoppe klippet og å gå ett og ett bilde frem eller tilbake. Dette gjorde det mulig for spillerne å se flere detaljer i videoklippet. De med MacBook brukte QuickTime Player 10,0 (118), mens de med PC benyttet Interplay til å se videoklippene. Med et unntak ble programmene installert på de respektive MacBook'ene og PC'ene under eller like i etterkant av samling 1. En av spillerne fikk MacBook like i etterkant av samling 1, og jobbet derfor de første gangene sammen med en annen spiller. De som brukte Interplay fikk kampene fra VM og samling 1 lagt inn på samlingen. Kampene fra samling 2 ble lagt inn på slutten av samlingen.

For å gi informasjon til spillerne om videoklippene de skulle arbeide med, ble det opprettet en lukket Facebookgruppe. Her har de aktuelle spillerne, trenerne for laget og undertegnede hatt tilgang. I Interplay blir hvert enkelt klipp knyttet opp mot en egen

tidskode som er forbundet med den enkelte kampen. Disse tidskodene er blitt lagt ut på Facebookgruppen. I tillegg har det stått hvilken kamp det er snakk om og hva slags avtalespill som ble kjørt. Her er et eksempel på en kode som ble lagt ut på Facebook: 46:42: *Kryss (LK92 - LK92 Polen)*. Samtidig som informasjonen om videoklippene ble lagt ut på facebook, fikk de to som brukte QuickTime Player tilsendt klippene per email. De lastet ned klippene for deretter å avspille de i spilleren.

4.5 Utvalg

Det ble sendt ut forespørsel om deltagelse i masterprosjektet per email, via biveileder, til de norske kvinnelandslagene (LK92, LK90 og LKS) i håndball. Dette ble gjort tidlig (5.2.2010) og det var kun temaet videofeedback som var klart. Det kom et positivt svar fra kvinnes juniorlandslag (LK92), og vi opprettet dialog. Drøfting med trenerteamet og veiledere bidro til å formulere problemstillingen. Den satte føringer for utvalget, som dermed ble strategisk (Kvale og Brinkmann, 2009). I dialog med trenerteamet på laget ble seks spillere valgt ut, fire bakspillere og to linjespillere. De seks respondentene er presentert til slutt i dette avsnittet. Spillernes anonymitet i oppgaven er blitt sikret ved bruk av fiktive navn. På grunn av skader og naturlige utskiftninger som forekommer i et landslag, ble det vanskelig å velge spillere som spilte VM i Den Dominikanske Republikk. Dette ble derfor fjernet som et av inklusjonskriteriene.

Inklusjonskriteriene vi opererte med, var at vedkommende måtte spille på en av de relevante spillposisjonene (bakspiller eller linjespiller) og at trenerteamet anså at spilleren kom til å være en del av juniorlandslaget den aktuelle perioden. Skader og sykdom forekommer, noe det ikke var mulig å gardere seg for.

Mette: Vært en del av juniorlandslaget siden oppstarten i 2008. Spilt håndball fra hun var rundt åtte år og spiller nå 1. divisjon i Norge. Trener fast med et av Norges beste klubblag. Har vært lagvenninne med Kari i et par år. Spillposisjon er linjespiller.

Silje: Debuterte i kamp for juniorlandslaget under samlingen i Polen, men vært regelmessig på samling med laget fra 2009. Hun begynte å spille håndball som seksåring og trener nå fast med et eliteserielag i Norge. Har fått sin debut i eliteserien og spiller fast i 2. divisjon for andrelaget i klubben. Spillposisjon er linjespiller.

Kari: Vært med på juniorlandslaget siden oppstarten i 2008. Spilt håndball fra hun var rundt 7 år. Spiller fast på et av de beste lagene i norsk eliteserie. Vært lagvenninne med Mette de siste par årene. Spillposisjon er bakspiller.

Mia: Spilt på juniorlandslaget siden 2008. Spiller fast i norsk 1. divisjon og har spilt håndball siden hun var rundt 8 år. Spillposisjon er bakspiller.

Line: Kom inn på juniorlandslaget like før prosjektet startet. Begynte å spille håndball i 11 års alderen og spiller nå fast i norsk 1. divisjon. Spillposisjon er bakspiller.

Ida: Vært med på juniorlandslaget siden oppstarten i 2008. Spilt håndball siden hun var 6 år. Spiller fast i norsk 1. divisjon. Spillposisjon er bakspiller.

4.6 Aksjonsforskningsperioden

Den totale arbeidsperioden strakk seg fra 30.10.10 – 8.2.11. På samling har spillerne jobbet gruppevis, mens de har jobbet både individuelt og i grupper mellom samlingene. Gruppearbeidet la opp til *medcoaching* som går ut på at ”*spillerne (to eller flere i en gruppe) veileder og hjelper hverandre gjennom innspill og erfaringsutveksling knyttet til individuelle og/eller samspillrelaterte utviklingsoppgaver* (Hergeirsson, 2007: 81). Arbeidsmengden har variert fra en til tre ganger i uken. For detaljert totaloversikt over aksjonsforskningsperioden se vedlegg 1.

På det individuelle arbeidet har spillerne arbeidet individuelt med videoklippene. De har notert relevante punkter til spillsituasjonene. En stor del av det individuelle arbeidet har vært forberedelser til gruppearbeid.

Ved gruppearbeid har spillerne blitt delt inn i grupper på tre og tre. Av praktiske og naturlige årsaker ble gruppemøtene på samling 2 og et Skypemøte utført med et annet antall. Gruppene har bestått av (med et unntak) to bakspillere og en linjespiller. Gruppesammensetningen har av strategiske årsaker variert. Vi har jobbet i grupper både på og utenom samling (se kap 4.6.1 Skypemøtene). Gruppemøtene har variert i tid. Vi brukte lenger tid i begynnelsen (ca 40 min) enn vi gjorde de siste to periodene (ca 20 min). Dette skyldes i stor grad at spillerne ble flinkere til å se relevante situasjoner i videoklippet. I tillegg opparbeidet vi flere og bedre rutiner for organiseringen av møtene.

28.10.2010 – 1.11.2010 Samling 1

På samlingen 1 gjennomførte undertegnede intervjuer med spillerne. Deretter brukte vi de to neste øktene til å sette utviklingsoppgaver for perioden (se vedlegg 2). Disse utviklingsoppgavene satte visse retningslinjer for hva vi skulle se etter i videoklippene. Etter å ha satt målsettinger for perioden, begynte vi med videoarbeidet. På første videomøte ble spillerne delt inn i to grupper. Tidspress medførte at vi ikke fikk diskutert klippene i fellesskap. Den siste dagen av samlingen jobbet vi med videofeedback på trening. Vi lånte et par spillere og spilte 4 mot 4 i midtsektor. Fem etablerte angrep ble filmet, minnebrikken ble satt inn i en PC og vi fikk sett klippene direkte.

For å ta med seg erfaringene fra arbeidet og eventuelt gjøre små forandringer, fikk spillerne refleksjonsspørsmål de skulle svare på i etterkant av samlingen (se vedlegg 3).

2.11.2010 – 21.11.2010 Arbeid utenom samling

Første individuelle arbeid ble gjennomført fire dager etter at spillerne kom hjem fra samling 1. Denne perioden var på ca tre uker, og det ble gjennomført individuelt arbeid og gruppearbeid på Skype. Det individuelle arbeidet ble gjennomført som forberedelse til Skypemøtene.

22.11.2010 – 28.11.2010 Samling 2

En av spillerne deltok ikke på denne samlingen grunnet hjernerystelse. På grunn av dårlig internettforbindelse der vi bodde, var det ikke mulig for henne å delta i arbeidet via Skype.

Denne samlingen var en kampsamling, noe som til en viss grad påvirket arbeidsformen. Vi hadde mulighet til å jobbe med videoklippene direkte i etterkant av kampene. Tanken var at spillerne ved å få videoklipp fra situasjoner de akkurat hadde opplevd, ville huske hva de tenkte i den enkelte spillsituasjonen. De fikk derfor klippene etter kveldsmaten bare noen timer etter at kampen var spilt. Disse arbeidet de med i grupper frem til plenumsmøtet dagen etter.

Med unntak av det første gruppemøtet, hvor vi i plenum diskuterte videoklippene de hadde forbredt før samlingen, tok arbeidet utgangspunkt i to adskilte

gruppearbeid. Spillerne diskuterte først klippene i to grupper, før de ble diskuterte i plenum. Her presenterte en og en gruppe halvparten av klippene, mens den andre gruppen kom med innspill underveis. Jeg kom med eventuelle kommentarer og spørsmål. Romfordeling gjorde at vi valgte å beholde den samme gruppesammensetningen gjennom hele samlingen.

Spillerne fikk refleksjonsspørsmål de skulle svare på i etterkant av samlingen (se vedlegg 4).

29.11.2011 – 16.2.2011 Arbeid utenom samling

Denne perioden var den lengste og mest omfattende. Spillerne jobbet individuelt med videoklipp og i gruppearbeid på Skype. Arbeidsmengden varierte fra uke til uke. Spillernes totalbelastning var en faktor det ble tatt hensyn til når arbeidshyppigheten ble planlagt.

Tidlig i denne perioden (08.12.10) ble det laget en skrytevideo som ble lagt ut på Facebookgruppen. Videoen ble laget for å motivere spillerne.

17.2.2011 – 20.2.2011 Samling 3

På samling 3 ble det kun gjennomført intervjuer. En av spillerne var skadet og ble ikke innkalt til samlingen. Intervjuet med henne ble derfor gjennomført i forbindelse med en seriekamp i Oslo 3. april.

4.6.1 Skypemøtene

Det ble valgt å bruke Skype for å gjennomføre gruppemøter utenom samling. Her kan det føres dialog med en eller flere personer over internett. Jeg var med på alle møtene, hvor en og en gruppe deltok om gangen.

Alle så de enkelte videoklippene på sin egen PC eller MacBook og styrte selv bildet underveis i diskusjonene. Jeg organiserte møtene. En av spillerne begynte med å si hva hun hadde sett og notert til klippet. Deretter fikk de andre spillerne komme med innspill. Jeg rettet dem inn på relevante diskusjoner og stilte eventuelle spørsmål.

4.7 Kvalitativt dybdeintervju

Kvale og Brinkmann (2009) sier at i et kvalitativt forskningsintervju produseres kunnskap sosialt, det vil si gjennom interaksjonen mellom intervjuer og intervjuperson. I denne oppgaven ble det benyttet semistrukturerte kvalitative dybdeintervju, hvor det fokuseres på den intervjuedes opplevelse av emnet. Det var en viss struktur på temaer og spørsmål. Intervjuene besto av mest mulig åpne spørsmål for å få tilgang til informantenes syn på temaet. Lukkede spørsmål ble brukt for å bekrefte informantenes synspunkter.

Det ble gjennomført to intervjuer med spillerne. Det første intervjuet (kalt intervju 1) ble gjennomført i løpet av de to første dagene på samling 1. Hovedhensikten med disse intervjuene var å få en oversikt over hvor mye og hvordan spillerne tidligere hadde jobbet med video på klubb og landslag. Tema på intervjuene var; utvikling som spiller, målsettingsarbeid, bruk av videofeedback og forventninger.

På samling 3 ble det gjennomført intervjuer (kalt intervju 2) med hensikt å belyse spillernes opplevelse av det gjennomførte videoarbeidet. Tema på intervjuene var; generell vurdering av læringsutbyttet, vurdering av relasjonelle ferdigheter, vurdering av læringsprosessen og veien videre – bruk av denne videoarbeidsformen. Disse intervjuene ble gjennomført av en person som ikke hadde deltatt i arbeidet (se kap. 4.8.3 Dybdeintervjuets pålitelighet for mer informasjon). Diktafonen Digital Voice Editor 2 ble benyttet for å ta opp intervjuene.

4.7.1 Intervjueanalyse

Målet med intervjuanalysen var ikke å finne enighet blant respondentene, men å tolke sitatenes mening. Min kjennskap til respondentene og konteksten sitatene er hentet fra var viktig for å avdekke oppfatningen til respondentene. Jeg var bevisst talespråket når jeg transformerte det til et skriftlig språk. Hensikten var å overføre samtalen til en litterær stil hvor jeg forsøkte å formidle meningen med intervjupersonenes historier (Kvale og Brinkmann, 2009).

Selve analysen foregikk ved at jeg gjennomførte transkripsjon av alle intervjuene. Gjentakelser og overflødig materiale ble fjernet. Respondentene fikk tilsendt transkripsjonene for å tilby dem muligheten til å lese igjennom og eventuelt korrigere uttalelser eller gi beskjed om at enkelte sitater ikke var ønskelig at skulle bli brukt i

oppgaven. Intervjuene ble deretter kategorisert, hvor målet var å utvikle kategorier som gav en fullstendig beskrivelse av opplevelsene til spillerne (Kvale og Brinkmann, 2009). Jeg benyttet meg av både transkripsjonene og båndopptagelsen under analysen og fortolkningen av intervjuene.

4.8 Forskningens kredibilitet og troverdighet

I aksjonsforskning vil de tradisjonelle begrepene validitet og reliabilitet ofte ikke bli brukt. Dette med bakgrunn i forskningens mål. I andre studier hvor det blir gjennomført kvalitative intervjuer, diskuteres forsker tilstedeværelse og dens påvirkning på informantene. I aksjonsforskning vil derimot dette være selve essensen.

Aksjonsforskningens hovedmål er å forbedre kvaliteten på en prosess og skape utvikling. I følge Greenwood og Levin blir derfor validitet, kredibilitet og reliabilitet i aksjonsforskning: *”measured by the willingness of local stakeholders to act on the results of the action research, thereby risking their welfare on the ”validity” of their ideas and the degree to which the outcomes meet their expectations”* (2005: 54).

4.8.1 Aksjonsforskningens styrke

Aksjonsforskningens styrke vil gjenspeiles i forskerens evne til å utvikle og forbedre en bestemt praksis. Det er derfor viktig å vite hvorfor og hvordan man skal anvende forskningsdesignet. Lund (2004: 191) mener: *”Aksjonsforskning handler om å drive forsknings- og utviklingsarbeid i samarbeid med praktikere i praksisfeltet”*. En konsekvens blir at forskeren må være flink til å utvikle gode relasjoner. Vedkommendes håndverksmessige dyktighet og troverdighet vil i tillegg være vesentlig: *”Forskerens kredibilitet baseres på hans eller hennes tidligere forskning på området, og er viktig når det generelle forskningsmiljøet skal vurdere funnenes validitet”* (Kvale og Brinkmann, 2009: 253). Undertegnede har lang bakgrunn som spiller og trener i håndball, i tillegg til studier innen faget. Min første trenerjobb hadde jeg som 14-åring. Denne bakgrunnen var sentral for min rolle som aksjonsforsker. Gjennom studier og trenergjerningen har jeg samtidig opparbeidet meg god teoretisk og praktisk kunnskap om videoanalyse. Jeg mener min bakgrunn som spiller, trener og student har ført til en utvikling av det Kvale og Brinkmann (ibid) karakteriserer som *praktisk klokskap*.

4.8.2 Kameravinkel

Kampene ble som tidligere nevnt filmet med et kamera fra tribunen. Det ble ikke gjort produksjon fra et tv-selskap, så kvaliteten og kameravinkelen var ikke like god som ved en tv-produksjon. Med et unntak (trening på samling 1) ble bildene tatt fra midten på tribunen og over banen, eller bortimot et halvveis fugleperspektiv. Vi fikk derfor ikke videoklipp som tilsvarte spillernes synsvinkel, som Hergeirsson (2007) mener kan gi *”mer riktige bilder”*. Enkelte TV-produksjoner tilbyr dette ved å ha kamera bak angrepsspillerne eller målet. Det kom likevel tydelig frem hva som skjedde i videoklippene. De viste minimum $\frac{3}{4}$ av målfeltet. I tillegg var alltid målet og spilleren med ballen i bildet.

4.8.3 Dybdeintervjuets pålitelighet

I et aksjonsforskningsprosjekt er hensikten at forsker skal ta del i en utvikling. Målet med dybdeintervjuet er derfor ikke at alle personer som gjennomfører intervjuet skal få samme svar fra deltagerne. Intervjuer må ha kjennskap til prosjektet for å få svar som er av betydning.

Intervjuene i mitt forskningsprosjekt inneholdt mest mulig åpne spørsmål. Ledende spørsmål ble brukt for å bekrefte at intervjuer forsto informanten korrekt eller for å få informasjon av spilleren som man trodde hun satt inne med. Kvale og Brinkmann (2009) mener det kvalitative forskningsintervjuet er særlig egnet for å anvende ledende spørsmål for gjennomgående å sjekke intervjuesvarenes reliabilitet og for å verifisere intervjuerens fortolkninger.

I denne studien har undertegnede jobbet som aksjonsforker og dermed tett sammen med personene som skulle intervjues. Til tross for at det er av betydning at intervjuer kjenner til aksjonsforskningsperioden, kan jeg ha utviklet en relasjon på det personlige plan som kunne påvirke spillerne i intervjusituasjonen. Dette kan medføre at spillerne vil vegre seg for å si negative ting om prosjektet, for eksempel at de ikke syntes de hadde fått noe utbytte av videoarbeidet. På en annen side ville jeg hatt bred kunnskap om arbeidet som var gjort. Det kan medføre at jeg som intervjuer kan ha større forståelse for prosessen spillerne har vært igjennom og hva de kan sitte inne med av kunnskap. Det ble valgt å la en annen person utføre intervjuene. Vedkomne har lang fartstid innen håndball, både som spiller og trener, og har tidligere erfaring fra gjennomføring av dybdeintervjuer.

Han var på forhånd godt innsatt i prosjektet. Intervju 2 var basert på en intervjuguide (se vedlegg 6) utviklet i samarbeid mellom aksjonsforsker og intervjuer.

4.9 Etiske overveielser

4.9.1 Etiske problemstillinger ved intervjuene

Kvale og Brinkmann (2009) viser til etiske problemstillinger ved syv forskningsstadier i en intervjuundersøkelse. Det er blitt tatt hensyn til disse variablene ved planlegging og gjennomføring av intervjuene.

Tematisering. Formålet med intervju 1 var å få et innblikk i spillernes erfaringer med videofeedback og hvilke forventninger de hadde til prosjektet. Intervju 2 hadde til hensikt å søke kunnskap om spillernes opplevelse av videoarbeidet. Den menneskelige situasjonen vil kanskje ikke bli forbedret, men forhåpentligvis vil spillerne tilegne seg økt kunnskap om bruk av video i treningsarbeidet.

Planlegging. Trenerteamet på juniorlandslaget ble kontaktet tidlig i prosessen og informert om prosjektet. I dialog med disse ble det bestemt at undertegnede skulle jobbe som aksjonsforsker i laget. Spillerne som deltok ble forespurt og informert både muntlig og skriftlig på samling 1. Det ble underskrevet et informert samtykke. Det er brukt fiktive navn på spillerne. Likevel vil personer som kjenner til håndballmiljøet kunne identifisere deltakerne, noe de ble informert om. Ingen sensitive opplysninger er innhentet. Spillerne har lest gjennom transkripsjonene og godkjent sitatene som er blitt brukt i teksten.

Intervjusituasjonen. Intervju 1 ble gjennomført av undertegnede, mens intervju 2 ble utført av en annen person. Med unntak av en spiller, var det ingen av informantene som kjente intervjuer personlig. Å ikke ha kjennskap til intervjuer kan oppleves både stressende og beroligende. Stressende fordi en ikke kjenner intervjuer, og beroligende fordi en kan tørre å si ting en kanskje ikke hadde sagt til en man kjenner. Mitt inntrykk er at begge intervjuerne er rolige personer som prøver å gi spillerne den tryggheten som er nødvendig for at de åpner seg og sier det de mener.

Transkribering. Som nevnt tidligere er det brukt fiktive navn på deltakerne. Ut i fra transkripsjonene kan man derfor ikke si hvem deltagerne er. Transkriberingen av

intervjuene er gjort med tanke på å oversette det muntlige språket til et skriftlig språk. Hensikten har vært å overføre samtalen til en litterær stil hvor man forsøker å formidle meningen med intervjupersonenes historier til leserne.

Analysering. Intervju 1 hadde til hensikt å danne et inntrykk av spillernes erfaringer og forventinger, mens intervju 2 sitt mål var å fremkalle spillernes opplevelser av arbeidet. Det finnes ikke noe fasitsvar, så spillernes uttalelser ble verken sett på som rette eller gale. Tolkningen av uttalelsen er gjort på bakgrunn av dialogen mellom intervjuer og intervjuperson, hvor spørsmålet som ble stilt sto sentralt. Spillerne har som nevnt, fått tilgang til og godkjent sitater som ble brukt i oppgaven.

Verifisering. Etter transkriberingen ble intervjuene gjennomgått en gang til for å dobbeltsjekke for eventuelle feil eller mangler.

Rapportering. Forhåpentligvis vil oppgaven og det arbeidet som er utført, medføre at juniorlandslaget kan videreføre det som er påbegynt og ta det i bruk som en del av den vanlige aktiviteten i gruppen. Rapporten vil også kunne bidra til bredere bruk av video i spillerutvikling i håndballforbundet og håndballnorge generelt.

4.9.2 Aksjonsforskningens kompleksitet

Det kun en av spillerne jeg hadde relasjon til fra før. Derfor var det viktig å opprette god kontakt til de andre spillerne så raskt som mulig. Denne relasjonsbyggingen startet allerede under intervjuet med spillerne. Jeg mente det var sentralt at spillerne oppfattet prosjektet som seriøst og at de så utbytte arbeidet kunne medbringe. Jeg skulle kun arbeide med et visst antall spillere, men likevel være en del av hele juniorlandslaget. Det var derfor viktig at hele spillergruppen fikk informasjon om prosjektet.

Totalbelastningen til spillerne er stor. Min forskning ville bringe enda et innslag inn i hverdagen deres. På intervju 1 ga nesten alle spillerne uttrykk for at tiden de kom til å bruke på arbeidet, ble sett på som en negativ faktor. I dialog med spillerne ble derfor gruppemøtene tilpasset deres ukeplan. Det individuelle arbeidet ble lagt ut i god tid før gruppemøtene slik at de hadde minimum en dag til å arbeide med videoklippene. Spillerne var også delaktige i planleggingen av gruppemøter på samlingene. Graden av medbestemmelse vil også kunne være motiverende, og jeg er av den oppfatning at det var avgjørende for full deltagelse prosjektet igjennom.

5. Spillernes opplevelse og refleksjon av aksjonsforskningsperioden

Jeg vil i dette kapitlet ta for meg problemstillingen og diskutere den hovedsakelig med utgangspunkt i intervju 2. I tillegg vil jeg bruke data fra intervju 1 og egne refleksjonsnotater. Spillernes opplevelse og refleksjon fra aksjonsforskningsperioden vil stå sentralt. Jeg har valgt å dele kapitlet inn i to hoveddeler: læringsprosessen og selve prosjektet som ledd i spillernes helhetlige utviklingsarbeid.

I den første delen vil jeg se på læringsprosessen spillerne har vært igjennom, fra prosjektstart på samling 1 til intervjuene på samling 3. Først ser jeg på spillernes tidligere erfaringer med video, for deretter å se på refleksjonene de gjør omkring det å se seg selv på video. Dernest vil jeg drøfte spillernes læringsutbytte i aksjonsforskningsperioden under overskriftene individuelle- og kollektive ferdigheter, bedre samforståelse? og bedre relasjonelle ferdigheter? Til slutt ser jeg på hvem spillerne mener de lærer av. I del to tar jeg for meg selve aksjonsforskningsperioden. Hva sier spillerne om tidsbruken og hyppigheten, videoklippene, individuelt arbeidet og gruppearbeid. Til slutt ser jeg på hvordan spillerne har opplevd arbeidsformen i forhold til helheten.

5.1 Læringsprosessen

5.1.1 Spillernes tidligere erfaringer

Samtlige respondenter hadde bortimot lik erfaring med bruk av video før prosjektstart. Hovederfaringene fra klubb og landslag gikk på å se video av motstanderlaget, med fokus rettet mot hvordan de skulle løse motstanderens spill. Spillerne som hadde vært en del av landslaget en lang periode, hadde erfaringer hvor oppmerksomheten var rettet mot individuelle eller relasjonelle ferdigheter. Tidligere fokus på samhandling kan likevel sies å være minimal, og spillerne hadde aldri før jobbet så spesifikt og intenst med video. To av respondentenes uttalelser på intervju 1 oppsummerer erfaringene de hadde med video før prosjektstart:

”I klubben bruker vi det til å se på motstanderne for å forberede oss til kamp.” [Ida]

”Her (juniorlandslaget, forf. anm.) har vi brukt det mye inn mot forberedelser til kamper. (...) Så er det noen ganger vi sitter i grupper sånn som i går, med videoklipp hvor vi får noen oppgaver vi skal løse. Vi kan også gå til Roy (videomann, forf. anm.) selv, hvis vi vet det var situasjoner fra en kamp vi hadde spilt vi ville se på.” [Mette]

Som uttalelsen til Mette viser, er et gruppebasert videoarbeid tidligere blitt anvendt på juniorlandslaget. Videoarbeidet Mette referer til var på samling 1. Spillerne ble delt inn i grupper og fikk videoklipp av eget spill som de skulle arbeide med. Dagen etter presenterte hver gruppe sine synspunkter til klippene. På spillermøtene i forbindelse med kampene på samling 2, ble spillerne utfordret på å løse motstanders angrepsspill. De fikk se spillsituasjoner, reflekterte i små grupper og kom med forslag på hvordan de kunne legge opp et motspill. I mine refleksjonsnotater har jeg skrevet at spillerne har gode refleksjoner rundt videoklippene.

Antall samlinger og år på juniorlandslaget var varierende blant respondentene. Erfaringene med gruppebasert videoarbeid var derfor forskjellige. I teorien nevnes det at spillere utvikler seg gjennom fire steg (Hebert et al., 1998) når de observerer videoklipp. Jeg mener spillerne før prosjektstart, til tross for forskjellige erfaringer med video, hadde utviklet seg gjennom disse fire stegene. I refleksjonsnotatene i etterkant av de første gruppemøtene har jeg skrevet at alle spillerne viser god evne til å analysere spillsituasjoner. I tillegg kan de anses som relativt erfarne spillere, hvor videofeedback kan være effektivt (Hazen et al., 1990). Det er grunn til å tro at erfaring fra videoarbeid, og spesielt et gruppebasert videoarbeid, er gunstige opplevelser for spillere når video blir anvendt som et verktøy for å forsterke relasjonelle ferdigheter.

5.1.2 Spillernes selvrefleksjon

Å observere seg selv på video har vist å gi enkelte aha-opplevelser (Hergeirsson, 2007). Spillerne snakker eksplisitt og implisitt om aha-opplevelser under videoarbeidet. To respondenter uttrykte dette slik:

”Det har vært noen aha-opplevelser kan du si. Det har vært noen ganger; jøss der var hun veldig ledig”. [Mia]

*”Når du ser på video ser du flere muligheter hele tiden. Av og til er det sånn; å herlighet, **der** kunne jeg spilt og **der** kunne jeg spilt. Mens når du spiller tenker du; nei*

hun var ikke ledig. Mens når du ser video så ser du nøye og mer at de er mer ledig enn hva du egentlig trodde de var". [Kari]

Uttalelsene tyder på at video bidrar til større våkenhet omkring mulighetene som ligger i spillsituasjonen. Dette samsvarer med Hergeirsson som mener bilder *"kan være med på å hjelpe spilleren i forhold til å se hva som faktisk skjer"* (2007: 83). Kari sitt utsagn kan tyde på at videoarbeidet har ført til større oppmerksomhet rundt handlingsvalg, i dette tilfellet innspillmuligheter som eksisterer i en spillsituasjon. Beretningen om innspillmulighetene kan ses i sammenheng med Schön's refleksjonsbegreper (Culver og Trudel, 2006). På banen oppfatter hun at linjespiller ikke er ledig (refleksjon-i-handling), men når hun ser videoklippet i etterkant ser hun flere mulige innspillmuligheter (refleksjon-over-handling).

På samling 2 fikk spillerne videoklipp like i etterkant av kampene. Målet var at ferske klipp skulle føre til at de husket spillsituasjonene og hva de tenke når de valgte den gitte handlingen. Line påpeker at de ferske bildene medfører at *"du husker situasjonene fra kampen. Så ser du klippet og ser de andre mulighetene som var bedre, eller at det var masse andre muligheter som man ikke så i kampen"*. Uttalelsen støtter synet til Giske (2001) som påpeker viktigheten av at intervjuene i hans studie, hvor spillerne så videoklipp av egne kamphandlinger, ble gjennomført før nye kamper slik at kampinntrykkene ikke ble borte. Lines uttalelse kan tyde på at hun får mer verdifull refleksjon-over-handling fordi hun erindrer spillsituasjonen og husker hva hun tenkte. En mer omfattende refleksjon-over-handling kan tenkes å gi et større potensial for utvikling av gunstigere refleksjon-i-handling.

Silje uttalte følgende på spørsmål om hvordan hun har opplevd det å se seg selv spille på video:

"Sånn jeg har merket selv; jeg står mye rolig til tider uten at jeg gjør noe ut av meg. At jeg blir litt gjemt bak. Det tenker jeg mer på i kamp nå blant annet. Jeg tenkte ikke så mye over det før. Da tenkte jeg; nå kommer det et kryss snart, da sperrer jeg. Men du kan jo gjøre en arbeidsoppgave før det allerede."

Intervjuer spør bekreftende om hun mener hun er blitt mer opptatt av å være aktiv, og deretter om hun synes det har vært bra for spillet hennes. Hun svarte følgende: *"Ja det føler jeg. (...) Føler det kommer mer til nytte for meg og utespillerne."*

Uttalelse til Mette kan tyde på at hun har opplevd noe av det samme:

"Jeg ser noen ganger i kryssningsspillet at jeg forsvinner litt. At jeg må være litt mer bestemt i sperrene. (...) Det har på en måte vært med hele veien, men jeg er blitt enda mer bevisst på det nå. Når jeg har sett det, er det lettere å gjøre noe med det. For jeg har sett når jeg har gjort det riktig og feil, det gjøre det lettere på en måte. Jeg føler mer nå når jeg gjør det riktig og når jeg gjør feil. (...) Jeg er mer bevisst og mer bestemt i det jeg setter sperrene."

Det kan tyde på at spillerne blitt mer oppmerksomme på arbeidssoppgavene i etablert angrep. Det er i samsvar med Ives et al. (2002) som viste til at videoarbeid gav økt oppmerksomhet mot de områder som trengte forbedring. Videoarbeidet har åpenbart ført til økt refleksjon-over-handling, og det kan virke som om dette har bidratt til at spillernes refleksjon-i-handling er blitt mer gunstig.

5.1.3 Individuelle- og kollektive ferdigheter

Fokuset i videoarbeidet har vært på relasjonen mellom bakspiller og linjespiller. I tillegg har spillerne gjennom det individuelle arbeidet hatt mulighet til å rette større oppmerksomhet mot egen adferd. Uttalelsene til respondentene kan tolkes som at de var oppmerksomme på forskjellige sider av spillet under det individuelle arbeidet. Det ser ut som om de fleste hadde fokus på helheten i spillet, mens andre rettet den mer mot *sine* bevegelser. Kari sa dette om det individuelle arbeidet: *"Individuelt studerer du mye mer, og tenker mer på din oppgave"*. Uttalelsen kan tolkes på flere måter, men det kan tyde på fokuset hennes var rettet mot spillforståelsen (Ronglan, 2000), som kan være naturlig når målet er å øke samhandlingen.

I avsnittet om *spillernes selvrefleksjon* kan refleksjonene til Silje og Mette tyde på at de har økt bevisstheten rundt individuelle oppgaver. Økt bevissthet og klarhet omkring egne individuelle oppgaver i det etablerte angrepsspillet, er noe alle respondentene trekker frem. Ida og Mia uttrykker følgende:

”... hvis jeg satser sånn så kan backene komme sånn og linjene sperre der.”

”... du vet når det krysset kommer, så ligger linjen der og da vet du at du skal gå dit og da vil den være ledig hvis det og det skjer.”

Bevisstheten kan gjenspeiles i kommunikasjonene spillerne hadde om videoklippene. Vi drøftet stadig pådraget til bakspiller og plasseringen til linjespiller. Silje beskriver en dialog som oppsto mellom spillerne på gruppemøtene:

”For eks i situasjoner hvor vi har vært litt usikre, så har vi liksom; ok, bakspillere hvor vil dere at vi skal ligge? Da er det kjapt; ok det er best dere ligger der eller rykker den veien for da er det enklere å spille inn.”

I refleksjonsnotatene har jeg notert at spillerne er flinke til å utfordre hverandre på hensiktsmessige handlingsvalg. Denne kommunikasjonen var viktig for å bidra til refleksjon og bevissthet rundt individuelle arbeidsoppgaver. Bevisstheten omkring individuelle arbeidsoppgaver kan forbindes med lagets taktikk. Taktikk i det etablerte angrepsspillet vil vises som hvordan laget utformer spillet, og innebærer *”felles kjøreregler eller prinsipper som gjøres gjeldende for den spillende enheten”* (Ronglan, 2000: 12). Lagets taktikk kan knyttes opp mot lagets kollektive ferdigheter, hvor det blir utviklet en felles forståelse av *”hvordan vi spiller spillet”* (ibid: 12). Respondentenes uttalelser og undertegnede refleksjonsnotater tyder på at spillerne kom frem til en felles forståelse for hvordan de vil spille i etablert angrep. I tillegg kan det virke som om det ble større klarhet rundt de individuelle oppgavene i bearbeidningsmodellene. Forbedring av de kollektive ferdighetene vil sannsynligvis gi større forutsetninger for god samhandling på banen.

Giske (2001) mener klarhet rundt den kollektive arbeidsplanen kan føre til begrensning av spillernes personlige valg. Kan det tenkes at spillerne i prosjektet vil binde seg for mye til lagets taktikk i etablert angrep og dermed unngå å ta gode muligheter som oppstår før eller tidlig i bearbeidningsmodellene? En viktig variabel for å unngå dette, var at vi under videoarbeidet diskuterte alle samarbeidsmuligheter mellom bakspiller og linjespiller. Fokuset var derfor ikke rettet direkte mot gitte situasjoner, samarbeidsmulighetene kunne fremkomme når som helst i spillet. En av

utviklingsoppgavene vi satte oss før prosjektet, var rettet mot det å ”bryte avtaler”. Kari uttrykker følgende om hun føler hun bestemmer seg på forhånd:

”Jeg føler ikke jeg bestemmer meg på forhånd, men skal du kjøre et trekk så blir du veldig sånn; det skal du kjøre. Da tenker du ikke så mye at du kan gå igjennom der eller nå må jeg se på linja. Det tror jeg jeg kan bli flinkere på. Og ikke tenke at vi uansett skal kjøre det trekket, men at vi kan bryte avtaler og se på andre muligheter.”

Selv om spillerne er oppmerksomme på at de skal kunne bryte avtaler, kan uttalelsen tolkes som at lagets taktikk fører til at hun ikke alltid ser etter egne muligheter. Dette er i samsvar med Giske (2001: 129) som sier at de *”kollektive retningslinjene i større grad styrer handlingsvalgene ved indirekte å lede spillerens oppmerksomhet mot bestemte holdepunker i spillsituasjonen”*.

Det kan se ut til at videoarbeidet har ført til større bevissthet rundt lagets taktikk. Det kan tenkes at denne bevisstheten vil føre til økte kollektive ferdigheter. Neste spørsmål blir om større klarhet omkring lagets taktikk kan bidra til økt samforståelse mellom spillerne?

5.1.4 Bedre samforståelse?

Deltagere i lagidretter opplever at det er lettere å spille med enkelte spillere enn andre. I fotball bruker man ofte betegnelsen ”radarpar” (Andreassen og Wadel, 1989) om spillere som har et spesielt godt samarbeid på banen. Ofte er dette samarbeidet vanskelig å forklare, det bare skjer på banen. Uttrykkene ”god kontakt”, ”finner hverandre” og ”leser hverandre” går ofte igjen om et godt samarbeid på banen (Ronglan, 2000).

Alle respondentene uttrykker å ha opplevd et godt samarbeid med en bestemt annen. De trekker frem at *”det er noen det er lettere å spille med”, ”man tenker kanskje litt mer likt”* og *”det er noen man har litt mer klikk med”*. Med andre spillere kan man derimot oppleve det motsatte, der ingen ting fungerer. Ida bemerker denne følelsen: *”Det er noen spillere jeg nesten synes det er litt ekkelt å spille med. Som jeg føler jeg ikke klarer å svare på bevegelsen på, og de gjør plutselig noe helt annet enn forventet.”*

Spillerne refererer til to distinkte samarbeid, hvor begge ligger på hvert sitt ytterpunkt av skalaen. Grad av samforståelsen mellom spillerne på laget vil alltid variere. Følelsen av å ha et veldig godt samarbeid med en bestemt annen skjer ofte bare med en eller noen få spiller på laget. Man trenger ikke trene mye sammen med disse spillerne, samhandlingen skjer bare i spillet. Disse spillerne kan kanskje også ha et større potensial for å utvikle samspeillet til et høyere nivå (Ronglan, 2000). Andre spiller derimot, er man avhengig av å trene mye sammen med for at man skal utvikle et godt samspill. Disse må daglig jobbe med relasjonen seg i mellom, og en forbedring gjenspeiles som regel i arbeid over tid. Både Kari og Mette gir uttrykk for at de har et godt samarbeid og mange vil nok karakterisere disse som et radarpar. Kari sier dette om samarbeidet dem i mellom:

”I starten hadde vi nesten ikke noe spill, vi kjente hverandre ikke i det hele tatt. Så hun fikk nesten ingen innspill, for jeg så henne aldri. Jeg følte ikke det var noe mulighet til å spille henne eller å bruke henne. Det tror jeg hun følte og, for når hun prøvde å sperre så finta jeg motsatt vei av sperren. Det tok en liten stund, men etter hvert klarte vi å skjønne hverandre mer og da er det mye enklere. (...) Jeg følte før at hun ikke var tydelig i sperrer, mens hun er blitt mye mer tydelig nå. Før følte jeg at hun gjemte seg bak en spiller så jeg ikke klarte å se henne. Samtidig tror jeg at jeg har utviklet meg mer i forhold til å se og lete etter henne. Før var det sånn at hvis jeg hadde finta måtte jeg bare gå. Nå har vi mer blick for hverandre og vet hvor vi er hen.”

Uttalelsen til Kari tyder på at det er realistisk å utvikle et bestemt samarbeid med en bestemt annen. Det kan virke som om samarbeidet er blitt bedre i takt med at de er blitt mer kjent med hverandre. Samforståelsen de to i mellom var ikke noe som var der fra første stund, det er noe de har jobbet med over en lengre periode. Det er vanskelig å si om samarbeidet mellom de to er blitt ytterligere forbedret som en konsekvens av videoarbeidet i aksjonsforskningsperioden, men det kan tenkes at det kan føre til at de kommuniserer bedre på banen.

Til slutt i dette underkapitlet vil jeg drøfte spillerne uttalelser om kommunikasjon og kjennskap til hverandre. Kan det tenkes at et gruppebasert videoarbeid fører til bedre kommunikasjon og større kjennskap til medspillere, som igjen kan bidra til økt samforståelse mellom spillerne?

Når respondentene nevner spillere de har et godt samspill med, antyder de at *"å klare å lese den personen"*, *"å skjønne hverandre"*, *"å kjenner hverandre"*, *"man tenker litt mer likt"*, *"å kommunisere"* og *"å være trygge på hverandre"* er viktig for et godt samarbeid. Silje bemerker at de er *"veldig tydelige og presise, noe som gjør det lettere for meg å lese dem"*. Uttalelsene er i samsvar med Kari sin bemerkning, og det kan virke som om spillerne ser på det å kjenne medspillerne som viktig for å utvikle et godt samarbeid. Kjennskap til hverandres bevegelser kan knyttes opp mot håndballens kommunikasjons, spillerne vil lettere kunne "lese" hverandre.

En person kan gjennom ytringer, bevegelser, kroppsspråk etc. søke å formidle noe og gjøre seg forstått (Hergerirsson, 2007). På håndballbanen kommuniserer spillerne som oftest verbalt når det er stopp i spillet eller når man kommer tilbake i forsvar. Nonverbal kommunikasjon blir anvendt for å kommunisere på banen. Et tegn, et blick, kroppsspråk eller en kombinasjon, kan bli brukt for å kommunisere i det etablert angrepsspillet for å skape et godt samspill. Tre av respondentene kommer med følgende eksempler på hvordan de kommuniserer på banen:

"Det varierer litt mellom situasjoner [blikkontakt/ikke blikkontakt forf. anm.]. Men jeg prøver jo å ha kontakt med bakspillerne. Når man skal sperre eller rykke eller hva dem kommer til å gjøre." [Silje]

"Noen ganger sier jeg; sett en sperre der. Men det pleier bare å skje." Ida]

"På klubblaget er det bare blikkontakt. Et lite signal, for eksempel at man ser til den siden hun skal trekke. Men vi snakker ikke så mye sammen, det kan bare være for eksempel i forsvar hvis vi vil ha det annerledes. Men fremover er det bare blikkontakt." [Line]

De prater om å kommunisere verbal og nonverbalt gjennom blick. I tillegg sier Ida at *det pleier bare å skje*. Det kan tolkes som at de kommuniserer ved hjelp av bevegelser. Ronglan mener spillerne er *"klar over at spillsituasjonen løpende endrer seg med spillforløpet, og kan la antagelser om andre samtidige og fremtidige bidrag ligge til grunn for sine valg"* (2000: 15). Tidligere kommentarene kan tyde på at spillerne mener kjennskap til medspilleres bevegelser kan føre til et bedre samspill. Silje påpekte blant annet viktigheten av *tydelighet og presisjon* hos medspillerne. Det kan tolkes som at

hun lettere "leser" bevegelsene til disse spillere. Et videre spørsmål blir da om videoarbeidet fører til at spillerne blir mer kjent med hverandre og forbedrer kommunikasjonen?

Vi har sett at spillerne anvender forskjellige former for kommunikasjon i kampsituasjoner. Utenfor håndballbanen kan det være lettere å kommunisere verbalt. Mette sa dette på spørsmål om hun snakker med andre spillere om hvordan man kan forbedre samarbeidet: *"Det hadde sikkert gått å snakke litt mer om det utenfor treningen og ta det opp der. Det er lettere å få det til på trening, for da kan du først snakke om det og så prøve det."*

Hun poengterer at de kan bli flinkere til å snakke om håndballspillet utenfor banen. Videre viser hun til at de kommuniserer verbalt på trening, og nevner fordelene med treningssituasjoner hvor man direkte kan prøve ut det som er kommunisert. Ronglan sier at håndball *"forutsetter at deltakerne samsnakkes om hvordan det skal samhandles på banen"* (2000: 72). Det gruppebaserte videoarbeidet i dette aksjonsforskningsprosjektet utfordret spillerne i å kommunisere utenfor banen om spesifikke samarbeidsmuligheter på banen. Videoarbeidets påvirkning på kommunikasjonen er noe spillerne implisitt og eksplisitt snakker om under intervjuene:

"Jeg vet ikke om vi snakker så mye mer [etter det gruppebaserte videoarbeidet forf. anm.], men det er kanskje blitt litt lettere å forstå hverandre. Når vi har snakket på de møtene, har vi sagt hva vi mener selv, og da lærer vi jo litt om hva de andre liker at man gjør." [Line]

"Når vi ser klipp av de spillerne, er det enklere å forstå hvordan de er som spillere, synes jeg. For de gjør jo mye av det samme." [Silje]

"Vi pleier ikke å snakke så mye om det utenfor, så det har jo vært noe nytt å snakke om det (...) Når vi sitter å diskuterer filmen nå, ser man og snakker om andre ting man ikke pleier å gjøre. For eksempel at man skal være troverdig på mål og tydeligere i sperrer." [Silje]

Respondentenes utsagn kan tyde på at de har fått større kjennskap til de andre spillerne som deltok i prosjektet. Når spillerne prater om hva som har vært positivt med prosjektet, bruker de uttrykk som kan ses i sammenheng med økt kommunikasjon. Termer som: ”forskjellige meninger”, ”å samsnakke”, ”diskuterende”, ”å kommunisere” blir brukt. Som referert til i teorikapitlet er diskusjon av videoklipp mellom trenere og spillere vist å ha positiv effekt på spillet til spillere i ishockey og basket (Ives et al., 2002). Forfatterne bemerker også at video kun er nyttig i situasjoner hvor det er kombinert med åpen kommunikasjon.

Uttalelsene til respondentene kan tyde på at det er den åpne kommunikasjonen omkring videoklippene har vært positivt for videoarbeidet. Det har åpenbart ført til at de kommuniserer under gruppemøtene, og det kan virke som om det har økt kunnskapen om medspillernes bevegelser. Økt forståelse spillerne i mellom kan føre til mer hensiktsmessige bidrag (tydelige og presise sperrer, timing i rykk og sperrer, timing i kryss, hvor jeg bør satse for å skape innspillsmuligheter) hva gjelder relasjonen mellom spillerne (Ronglan, 2000).

I et velfungerende praksisfellesskap utvikler deltagerne blant annet felles språk og begreper (Gilbert og Trudel, 2006). I refleksjonsnotatene har jeg notert at respondentene underveis i prosjektet utviklet det man kan kalle et eget ”håndballspråket”. De anvendte blant annet håndballbegreper som ”komme bredt”, ”stå lenger i sperre” og ”kom litt senere”. Etter hvert ble de forskjellige begrepene tolket på en egen måte, noe som bidro til en egen forståelse av hva spillerne prøvde å uttrykke. Det kan antas at spillere som ikke deltok i aksjonsforskningsprosjektet for eksempel ville tolket ”kom litt senere” på en annen måte enn spillerne som deltok.

Det kan se ut som et gruppebasert videoarbeid har ført til forbedret kommunikasjon mellom spillerne, som igjen kan bidra til bedre samforståelse på banen. Kan større klarhet rundt lagets taktikk og økt samforståelse fremme de relasjonelle ferdighetene?

5.1.5 Bedre relasjonelle ferdigheter?

På grunn av få samlingsdøgn per år vil samhandling i et landslag alltid være en utfordring. Få treninger sammen, fører til mindre samspillstrening. Ida bemerker at de på samling heller ikke alltid er på lag med enkelte spillere: ”Det er ikke alltid du

kommer på lag med de heller. Sånn som på sist samling var jeg ikke på lag med Mette i det hele tatt.”

Aksjonsforskningsprosjektets tilnærming var derfor særst aktuelt. Hergeirsson (2007) uttaler at de på damelandslaget har sett viktigheten av å legge til rette for spilldiskusjoner utenfor banen, og har i denne sammenheng blant annet tatt i bruk videoarbeid i mindre grupper på samling. Med unntak av en respondent, uttalte samtlige spillere at spillerrollene deres i det etablerte angrepsspillet på landslaget er lik den de har på klubb laget. Lagets taktikk på de ulike arenaene er derfor bortimot lik, noe som kan være med på å bidra til å lette samspillutviklingen på juniorlandslaget.

Relasjonelle ferdigheter er et begrep som i liten grad blir brukt om samspillet i håndball, og spillergruppa på juniorlandslaget er intet unntak. Termene ”rytme”, ”timing” og ”flyt” er vanlige betegnelser som blir brukt om spillere med gode relasjonelle ferdigheter. Line prater om kjemien og sier at den *”på en måte er blitt bedre. At man lærer å kjenne hverandre litt bedre”*. To av respondentene var på en regional samling sammen, og Silje sier i denne sammenheng at hun merket at *”vi hadde et eller annet der”*. Uttalelsene kan tyde på at de føler det er noe der, men at de ikke helt klarer å sette ord på det. En forklaring kan være at aksjonsforskningsprosjektet kun varte i overkant av tre måneder. Et læringsutbytte i form av bedre samspill er en prosess som tar lang tid. Det trengs mer tid for å fastslå i hvilken grad dette virket inn på utviklingen av de relasjonelle ferdighetene på banen. I tillegg kan det nevnes at spillerne ikke fikk trent eller spilt sammen (enkelte hadde en trening sammen på samling 3 før intervjuet) mellom samling 2 og 3. Undertegnede er av den oppfatning at det relasjonelle aspektet er noe spillerne må ”kjenne på” og ”prøve ut” i spillet på banen. Ikke før de har trent sammen i praksis kan de si noe om en opplevd forbedring av samspillet.

Hergeirsson (2007) og Ronglan (2000) prater begge om spillere som ”danser den samme dansen”, og førstnevnte sier at de på landslaget hele tiden jobber for å finne spillere som ”danser den samme dansen” (Hergeirsson: 76). Forfatteren kommer med forslag på aktuelle tilnærminger som kan være kilder til økt fremgang: *”samspilltrening i hall, samspillutvikling gjennom videoarbeid individuelt og sammen i grupper eller med hele laget, økt kommunikasjon spillerne i mellom: Hva er bra for meg? Hvordan vil du ha det?”* (ibid: 77). De eksemplifiserte spørsmålene var viktige punkter for

videoarbeidet i denne studien. Denne kommunikasjonen kan være viktig for å bidra til at spillere ”danser den samme dansen”. Det kan virke som om respondentene mener videoarbeidet kan være med på å utvikle dette samspillet. Utsagnet til Mia eksemplifiserer dette:

”Alle linjespillere gjør jo forskjellig, og Mette og Silje har vi sett tydelig hva gjør. De andre jentene gjør ikke det samme, og det er blitt litt forskjell syns jeg. Men jeg føler det har hjulpet på de her, det følte jeg også i Polen [samling 2, forf. anm.]. Det var lettere å skjønne hva de ville og gjorde.”

Mette var med på en trening på samling 3 før intervjuet. Hun sier dette på spørsmål om bakspillerne er blitt flinkere til å se linjespiller på trening:

”Jeg føler at noen av dem er blitt flinkere til å bli litt mer oppmerksomme på at det ofte er innspillmuligheter. (...) På trening ser de situasjoner eller muligheter de ikke så før. Og litt samme for meg selv og, ved at jeg ser jeg kan hjelpe bakspilleren på en annen måte enn jeg har sett før.”

Undertegnede tolker sitatene til spillerne i dette kapitlet som at de implisitt prater om et forbedret samarbeid. Uttalelser som ”kjenner hverandre bedre”, ”føler det”, ”blitt mer oppmerksomme”, ”letter å forstå hverandre”, ”har et eller annet der” kan alle forbindes med det relasjonelle aspektet av håndballspillet. Likevel; læring tar tid. Økt relasjon mellom spillerne vil ikke komme klart til uttrykk etter en såpass kort periode med fokus på samspillet.

5.1.6 Læring av hverandre?

”I starten syns jeg det var veldig trenere [jeg lærte av forf. anm.], det er det jo nå og. Samtidig byttet jeg klubb fra å spille aldersbestemt til å spille elite. Da begynte jeg med de som har vært på a-landslaget. Jeg lærte veldig mye for eksempel av Guri når hun var der. (...) For hun kom med tips og innspill og sånne ting. Det syns jeg var veldig greit, så det er en mellomting tror jeg, (...) det er kjekt å få både veiledning fra trener og foreldre hvis de forstår seg, men også spillere.” [Kari]

”Lærer veldig mye av å se på hvordan de løser situasjonen. (...) Jeg ser at hun, i den situasjonen gjør sånn, også tenker jeg at det kanskje er en bedre måte å løse det på enn hva jeg har gjort før eller hva jeg prøver. Jeg prøver ihvertfall å se om det passer for meg.” [Mette]

Som referert til i teorikapitlet, kan spillerne lære av hverandre. Sitatene ovenfor viser at begge respondentene mener de lærer av andre spillere. Uttalelsene kan tyde på at de har to forskjellige måter å lære av medspillere på. Kari sier andre spillere har kommet med råd om håndballspillet, mens Mette uttaler at hun observerer andre spillere og prøver å lære av deres bevegelser. En form for mesterlære gjennom modellering (Nielsen og Kvale, 1999). Videoarbeidet i mitt aksjonsforskningsprosjekt tok utgangspunkt i at spillerne skulle observere seg selv og hverandre i spillet. I tillegg var engasjementet til spillerne viktig for at videoarbeidet skulle bli så lærerikt som mulig. Ronglan (2008) sier mesterlære i et praksisfelleskap i større grad forankres i kompetansen og læringspotensialet enn i mesteren som individ. Denne vinklingen lå til grunn for videoarbeidet i grupper. Det kan tenkes at spillerne har lært av hverandres bevegelser og gjennom kommunikasjon. Ingen av spillerne snakker direkte om at de har lært av hverandre under gruppemøtene, men Mette sier dette på spørsmål om hun lærer noe av Silje: *”Vi lærer jo hele tiden av hverandre. Både når vi snakker sammen og på trening lærer vi av hverandre.”*

5.2 Selve prosjektet som ledd i spillernes helhetlige utviklingsarbeid

5.2.1 Tidsbruk og hyppighet

Respondentene bemerket at tiden de kom til å bruke på videoarbeidet var den største bekymringen med tanke på å delta i prosjektet. En respondent uttaler at *”det av og til har vært litt mye å gjøre”*, men la samtidig til: *”men det har jo vært gøy og man lærer jo av det”*. At spillerne ser på arbeidet som morsomt og lærerikt, ser jeg som særdeles viktig med tanke på motivasjonen. For å bidra til å opprettholde motivasjonen, var aksjonsforsker hele tiden flink til å komme med positive tilbakemeldinger til spillerne. Høydepunktsvideoen ble i tillegg anvendt som verktøy for å stimulere motivasjonene (Halliwel, 1990).

Undertegnede så det som viktig at respondentene ble belastet minst mulig i forhold til planlegging og organisering i forbindelse med gruppemøtene. Spillerne sier

ikke noe om hvor lang tid de brukte på det individuelle arbeidet. Undertegnedes erfaring er at det tok mellom 10 og 15 minutt å arbeide med 3-4 videoklipp. Det kan tenkes at spillerne brukte tilnærmet samme tid. Gruppearbeidet på Skype tok fra 20-40 minutter. Mellom samling 2 og 3 brukte vi ofte ikke mer enn 20 minutter. Hyppigheten per uke varierte fra en og opp til tre ganger i uken. Det betyr at arbeidsmengden i seg selv ikke kan bli betraktet som stor. Likevel krever arbeidet god planlegging fra spillerne. Flere uttalelser tyder på at det er viktig å ta hensyn til spillernes hverdag når man skal arbeide med video på denne måten. To av respondentene uttrykte følgende:

”Det er sånn at jeg noen ganger har bedre tid enn andre ganger. Andre ganger passer det ikke så bra, så blir det seint fordi man må vente til alle er ferdig på trening. Og så skal vi har møter.” [Silje]

”Jeg synes vi kunne kortet ned til en dag mindre. Det tar jo ikke så lang tid, men det er det at du må sette deg ned å gjøre det. Vi kunne kanskje hatt en dag mindre, vi hadde av og til tre ganger i uken, det er litt mye.” [Ida]

Begge respondentene snakker om at arbeidet tar tid. Uttalelsene kan tolkes som at gjennomføring av videoarbeidet krever en del planlegging fra spillernes side. Ida uttrykker at å arbeide med videoklipp tre ganger i uken er for mye. Hyppigheten på arbeidet varierte fra uke til uke, og gjennomsnittet lå på omtrent 2 ganger i uken. To andre studier (Menickelli et al., 2000; Van Wieringen et al., 1989) har tilsvarende varighet og hyppighet, og det kan se ut til at en gjennomsnittelig hyppighet på to ganger i uken er nødvendig for å oppnå en positiv effekt av videofeedback. Templin og Vernacchia (1995), som tok utgangspunkt i invasjonssidretter, anvendte en 5-10 minutters prosedyre som blant annet inneholdt høydepunktvideoer før hver trening og kamp over en hel sesong.

5.2.2 Gruppearbeid

Aksjonsforskningsprosjektet tok utgangspunkt i et gruppebasert videoarbeid. Spillerne jobbet noe individuelt, men som oftest var det individuelle arbeidet forberedelse til gruppearbeid. De var tidligere vant til å jobbe i grupper både på klubb og landslag. Som subjekt 10 i Hazen et al. (1990) sin studie, foretrakk spillerne i prosjektet gruppemøtene

fremfor det individuelle arbeidet. To av respondentenes uttalelser oppsummerer synet til spillerne om de to arbeidsformene:

”Jeg syns gruppene har vært det beste. Individuelt er det bare ditt synspunkt, men når vi har det i grupper diskuterer alle, og alle kommer med forskjellige meninger.” [Silje]

”Det er veldig greit med de gruppemøtene på samling og på Skype. Der får vi høre hva de andre sier om situasjonene. Siden du oppfatter det på en måte som linjespiller, kan bakspillerne oppfattet det litt annerledes. At du får høre hva de mener og skjønner hverandre litt bedre. Det er litt mer interessant, selv om det er greit å sitte og se på klippene alene også.” [Mette]

Det kan virke som enkelte spillere mener det individuelle arbeidet var overflødig. En respondent uttalte dette om det arbeidsmetoden: *”Det ble bare at du satt der og kikket og skrev litt”*. Underveis hadde aksjonsforsker en følelse av at enkelte var mer forberedt enn andre til gruppemøtene. En grunn kan være at ikke alle så hensikten med det individuelle arbeidet. Håndballspilletts relasjonelle side viser til samhandling mellom medspillere (Ronglan, 2000), og utvikling av et godt samspill forutsetter at spillerne trener sammen. På det individuelle arbeidet kan det være at noen spillere bare *”satt der og klikket og skrev litt”*, nettopp fordi de ikke så på dette arbeidet som nyttig. I ettertid kan det se ut som funksjonen med det individuelle arbeidet, å virke som forberedelse til gruppearbeidet, burde blitt presisert tydeligere. Det ser likevel ut som enkelte respondenter fornemmet målet med det individuelle arbeidet. Line sa dette om arbeidsmetoden: *”Først har vi sett litt individuelt, så har vi hatt gruppemøte etterpå hvor vi kan høre hva de andre mener og får litt forskjellige meninger.”*

Kari svarte følgende på spørsmål om hvilken arbeidsform hun liker best:

”I grupper får du høre de andre sine meninger. Da kan det være en annen oppfatning de har enn du har. Så jeg vet ikke hva som er best jeg, en blanding egentlig. For det er veldig greit at du jobber med klippene først og så får du høre de andre sine meninger. Så kan du heller komme med innspill etter det.”

Uttalelsene kan tyde på at Line og Kari brukte det individuelle arbeidet til å danne seg egne meninger om videoklippene, for deretter å diskutere situasjoner og dele synspunktene på gruppemøtene. Det kan være viktig for å generere best mulig kommunikasjon på gruppemøtene.

Er målet å øke de relasjonelle ferdighetene, kan det se ut som videoarbeid i grupper er å foretrekke. Uttalelsen tyder på at et individuelt arbeid kan bli anvendt som forberedelse til gruppearbeid. Målet med arbeidet ser ut til å være av betydning å presiseres.

Gruppemøte på Skype

Gruppemøter utenom samling ble gjennomført på Skype. Denne metoden var ny for både spillere og aksjonsforsker. Det var derfor knyttet litt usikkerhet rundt arbeidsformen. Vi brukte liten tid på å opparbeide oss en fast struktur på arbeidet, og inntrykket er at Skypemøtene fungerte veldig bra. Det var hele tiden god flyt i samtalene, og det var kun ved enkelte anledninger vi ble avbrutt på grunn av tekniske problemer. Undertegnede mener spillernes håndballforståelse er god. Det medførte blant annet at de ikke hadde problemer med å oppfattet hvor i videoklippet vi befant oss, noe som var avgjørende for å generere gode diskusjoner. For å få alle til å ytre sine meninger, utfordret jeg spillerne til å bidra i diskusjonene. Samtlige respondenter uttrykker at gruppemøtene på Skype var vellykket. To respondenter uttalte dette om Skypemøtene:

”Det syns jeg fungerte veldig bra. Du får det gruppearbeidet på en måte, du blir diskuterende.” [Mia]

”Jeg syns Skypemøtene har vært like bra (som gruppemøtene på samling, forf. anm.). Vi hører hverandre og alle sitter med hvert sitt klipp og ser det klippet samtidig.” [Silje]

Jeg tolker uttalelsene til Mia og Silje som at de så på Skypemøtene som et ”vanlig” gruppearbeid. Mia nevner i tillegg at et gruppearbeid legger opp til diskusjon og kommunikasjon deltagerne i mellom.

En mulig svakhet med Skypemøter er at man ikke kan se de andre deltakerne og heller ikke observere hva de gjør. Enkelte ganger fikk jeg en følelse av at enkelte respondenter

gjorde noe annet samtidig som vi diskuterte videoklipp. Det er vanskelig å si noe bastant om dette, men det er greit å reflektere over det når man skal gjennomføre lignende gruppemøter. Jeg anser det å engasjere alle spillerne i diskusjonene som betydningsfullt for deltagelsen.

Gruppestørrelsens påvirkning

”Jeg liker det veldig godt. Da er det lettere at alle kan dele det de tenker innenfor gruppen og man får høre andres meninger. (...) Føler flere åpner seg når vi har gruppe enn de ville gjort i plenum.” [Silje]

Et gruppearbeid kan inneholde alt fra to personer til et helt lag. Steiner (Carron, Hausenbals og Eys, 2005) anfører at når antall gruppemedlemmer øker, vil resursene som er tilgjengelig også øke, men bare til et vist punkt. Deretter vil resursene ha et stabilt nivå selv om gruppestørrelsen skulle øke.

Silje snakker ikke direkte om hva hun mener er den mest fordelaktige størrelsen på en gruppe, men uttalelsen kan tolkes som at hun mener det er viktig at alle åpner seg, og at det er lettere i en mindre gruppe. Utsagnet kan tolkes dit hen at hun anser det enklere å komme med egne meninger i en liten gruppe. Dette støtter Steiner (Carron et al., 2005) sitt syn om at den optimale gruppestørrelsen vil variere med situasjonen. Et videoarbeid kan sette visse begrensinger for gruppestørrelsen. Det er vanskelig å si noe om hvilken gruppestørrelse som er ideell for metoden i aksjonsforskningsprosjektet. Jeg har tidligere referert til Hazen et al. (1990) sin studie. Der deltok alle seks subjektene under gruppearbeidet, men det var kun forskeren som kom med tilbakemeldinger. Utøverne fikk ikke komme med sine synspunkter, og videoklippene ble derfor ikke diskuterte. Undertegnedes erfaring og antagelse tilsier at en gruppe som skal diskutere spillsituasjoner med utgangspunkt i videoklipp, ikke bør overskride 3-4 personer.

Jeg har i flere refleksjonsnotater skrevet at enkelte (de mer etablerte spillere), på et tidlig stadium av prosjektet, tok ordet på eget initiativ mer enn andre (de mindre etablerte spillerne) på gruppemøtene. Dette er i samsvar med Carron et al. (2005) som refererer til flere studier hvor erfaring og rolle i laget er to av fire hovedfaktorer som påvirker utøvernes status i laget. I tråd med teorien om praksisfellesskapet (Culver og Trudel, 2006), var aksjonsforskningsgruppen avhengig av at alle bidro med sin kunnskap for å bidra til størst mulig læring. Før prosjektstart kan to av respondentene

anses å være nye på juniorlandslaget. Underveis observerte jeg en forandring hos de to, noe jeg også bemerket i refleksjonsnotatene. Etter de første gruppemøtene noterte jeg at de ikke tok del i diskusjonene så sant de ikke ble utfordret. Etter hvert følte det som de ble mer og mer trygge, og de tok i større grad del i diskusjonene. Denne utviklingen kan tolkes som at praksisfellesskapet tok form og at spillerne utviklet seg gjennom det Ronglan (2008) karakteriserer som individuelle deltagerbaner. At spillerne var bevisste betydningen av at alle fikk si hva de mente, mener jeg var viktig for utviklingen til spillerne i gruppa. Jeg føler utsagnet til Kari på intervju 1 beskriver holdningen hos respondentene:

”Ja, jeg føler at det går bra [takhøyde for å si det jeg mener, forf. anm.]. Men selvfølgelig, når du er i en gruppe er det noen som sier mer hva de mener enn andre. Hvis en snakker, så er det veldig viktig at alle andre får si ting også, så det ikke blir at bare en snakker.”

Arbeidsmetoden som ble anvendt i dette masterprosjektet, vil sannsynlig føre til at enkelte spillere tar mer styring enn andre. Selv om aksjonsforsker har vært med å lede diskusjonen, har spillerne underveis stått fritt til å komme med meninger. Undertegnede ser ikke noe negativt i at enkelte er mer aktive enn andre, men det sees likevel som viktig å være klar over hierarkiet i en spillergruppe før man begynner å praktisere gruppearbeid. Hergeirsson (2007) viser til at de har tatt konsekvensene av hierarkiet på landslaget i forhold til diverse gruppearbeid, hvor de ønsker å utfordre flest mulig medlemmer til å delta aktivt. Mine erfaringer er at disse involveringsprosessene må reflekteres over, og Hergeirsson (ibid) nevner gruppesammensetningen som viktig.

5.2.3 Videoklippene

I begynnelsen slet spillerne med å rette oppmerksomheten mot det bestemte samarbeidet, og ofte så de kun den siste spillsituasjonen i videoklippet. Etter første Skypemøte har jeg i refleksjonsnotatene fremhevet dette:

”Noen av spillerne så kun på situasjonen hvor det kom en avslutning i videoklippene. Jeg måtte derfor hjelpe dem litt med å observere andre situasjoner hvor det var samarbeid mellom linjespiller-bakspiller. Jeg styrer på en måte samtalen og prøver å

rettlede dem inn på gode diskusjoner. Prøver å utfordre dem, for eksempel på hva som er bra, ikke bare at det var bra.”

Undertegnede har tidligere nevnt at spillerne allerede før prosjektstart hadde utviklet seg gjennom de fire stegene som Hebert et al. (1998) mente spillere gjør når de observerte seg selv på video. Tolker jeg refleksjonsnotatene kan det likevel tyde på at de til en viss grad måtte venne seg til å se etter det spesifikke samarbeidet. Både Rothstein (1980) og Hebert et al. (1998) viser til viktighetene av å observere video multiple ganger. Det kan derfor tenkes at de behøvde noen økter før de hadde lært seg å observere relevante spillsituasjoner i videoklippene.

I sitatet ovenfor reflekterer jeg over min rolle som aksjonsforsker under gruppearbeidet. Denne rollen er viktig, og jeg føler det er viktig å drøfte min deltagelse i videoarbeidet. To av respondentene sa dette om min rolle:

”Han har vært engasjert og flink til å gi info til oss om når vi har fått klipp og når det er møter. Også har han vært flink til å stille spørsmål hvis det er noen han lurer på, og gi tilbakemeldinger.” [Silje]

”Hvis Mats har et spørsmål eller noe han har sett som vi ikke har tatt med, stiller han oss et spørsmål, så svarer vi og får en diskusjon ut av det.” [Mia]

De prater om engasjement, logistikk og å bli utfordret. Logistikk er en viktig oppgave for en den som skal ha ansvaret for et videoarbeid. Jeg har til dels styrt samtalen og hele tiden prøvd å veilede spillerne inn på relevante diskusjoner. Det er viktig å utfordre spillerne med spørsmål, og spesielt i en tidlig fase kan det være viktig å rettlede de inn på spillsituasjoner og handlingsvalg som er vesentlig med tanke på målet med arbeidet. Likevel, det mest sentrale for denne rollen er at vedkomne ser på spillerne som en ressurs. Det kan derfor tyde på at det er av avgjørende å legge opp til stor grad av gruppedeltagelse, som er blitt funnet å gi større grad av ”eierforhold”, høyere motivasjon og personlig utvikling (Carron et al., 2005).

Undertegnede er av den oppfatning at type videoklipp som blir anvendt er av betydning. Silje sier dette om videoklippene: *”De har variert mellom alle spillerne slik at alle får sett på alle, at det ikke bare er noen spillere som går igjen hele tiden.”*

Jeg ser det er viktig at spillerne oppfatter videoklippene de arbeider med er relevante. Line svarer følgende på spørsmål om hvilke videoklipp hun mener har vært best å jobbe med:

”De som er relevante for min plass. For meg som bakspiller. Men vi har jo brukt masse klipp av ”jugge” og ”overganger” og sånne ting, og alt det er jo egentlig veldig relevant”

Uttalelsen til Silje tyder på at det er viktig at spillere som deltar i et videoarbeid, er med på et eller flere av videoklippene det blir arbeidet med. Hergeirsson (2007) sier at: *”I tillegg var de tre informantene i størst mulig grad på banen og deltagende i spillets utvalgte sekvenser”*. Jeg tolker dette som at han mener det er betydningsfullt at spillerne får jobbe med videoklipp hvor de selv er med i spillet. Giske (2001) brukte også videosekvenser hvor forsøkspersonen var i berøring av ballen. Det ser også ut som det er avgjørende at klippene er relevante. Line sier at videoklippene bør være *relevante for min spillplass*. Denne uttalelsen kan tolkes som at det er viktig å sette mål og retningslinjer for videoarbeidet. Det vil bidra til at spillerne lettere kan rette oppmerksomheten mot relevante situasjoner, og det kan legge føringer for den som plukker ut videoklippene.

I begynnelsen arbeidet vi med relativt mange videoklipp. Etter hvert gikk vi ned på antall klipp, noe spillerne også ytret ønske om. Antall spillsituasjoner i de forskjellige videoklippene varierte gjennom hele aksjonsforskningsperioden. Hergeirsson (2007) og Giske tok utgangspunkt i spillernes opplevelse av spillsituasjonen. Spillerne ble henholdsvis eksponert for 12 og 5-8 videoklipp, men de arbeidet aldri i grupper og videoklippene ble kun anvendt i forbindelse med intervju. Undertegnede er av den oppfatning at selve videoarbeidet ikke skal bli for omfattende og at antall videoklipp og lengden på disse er av betydning for utvelgelse av klipp. Det kan se ut som relativt få videoklipp gjør at spillerne jobber mer detaljert med hver enkel spillsituasjon. Flere respondenter uttaler eksplisitt og implisitt at færre klipp fører til at

de jobber mer nøyaktig med alle spillsituasjonene. Følgende kommentarer eksemplifiserer dette:

”Jeg synes det er greit når vi har få klipp, men jeg vil at de skal være litt lenger. Da kan man diskutere hvordan andre satsningen er, tredje, fjerde også videre. Så det er litt mer å diskutere enn at det er to pasninger og så skudd, innspill eller hva det er.” [Kari]

”Jeg synes nesten det har vært bedre å hatt tre klipp og kunne ha sett litt mer nøye på de tre klippene. (...) For hvis vi skal kjøre så mange blir det så mye på en gang. Hvis du får kun de tre klippene får du gjort og sett de tre skikkelig. I stede for at du vet du har seks klipp som ligger å venter.” [Mette]

Uttalelsene tyder på at respondentene vil ha færre videoklipp, men at de bør være litt lenger. Mette uttrykker for øvrig at seks klipp kan bli litt mye, og det kan virke som det kan påvirke motivasjonen. Dette kan knyttes opp mot tidligere uttalelser om varigheten på arbeidet og totalbelastninger til spillerne.

Hovedinntrykket er at respondentene mener videoklippene viste gode situasjoner. Men etter hvert som de hadde jobbet mye med samme type klipp, følte enkelte at det ble mye repetering. Mette uttrykte dette på spørsmål om hvilke avtalespill hun synes det var best å arbeide med:

”Jeg synes kanskje når vi har jobbet med ”rullespillet”. Det har vært greit for da er det mange muligheter. Mens på ”juggespillet” blir det på en måte veldig mye av det samme hver gang, fordi situasjonene ikke forandrer seg så masse. Fordi de fleste forsvarerne løser de på de samme måtene, og situasjonene som oppstår der er de samme hver gang. Mens i rullespillet er det ofte litt variasjon.”

Respondenten mener avtalespillet hvor spillsituasjonene hele tiden er ulike, er bedre å jobbe med enn avtalespill hvor de mest hensiktsmessige handlingsvalgene omtrent er like. Kommentarene til respondentene om hvilke type videoklipp som er de mest optimale, tyder på at de bør inneholde flere og ulike spillsituasjoner, og appellere til forskjellige handlingsvalg og dermed gode diskusjoner.

Det var seks spillere som deltok i masterprosjektet og derfor seks oppfatninger av hver spillsituasjon. Spillere kan oppfatte situasjoner både som like og ulike. To av respondentene uttalte følgende på spørsmål om de hadde hatt forskjellige synspunkter på situasjonene i videoklippene:

”Nei, for det meste har vi hatt den samme oppfatningen av situasjonene. Av og til har vi villet at linjen skulle stått der, mens linjen syns hun burde ha rykket. Så det er litt sånne ting vi har måtte snakke litt mer om.” [Mette]

”De fleste ser vel det meste av de samme tingene, men det kan være sånn småting som kan være litt forskjellig. Som hvilken vei linjen skal trekker, eller om den skal trekke eller stå på sperren. (...) Det er sånne ting, små ting som kan være veldig viktig.” [Line]

Sitatene er i samsvar med undertegnede inntrykk. Det var stort sett enighet rundt hvilke handlingsvalg som var mest hensiktsmessig i spillsituasjonene. Tidlig i videoarbeidet oppfattet jeg det som et tegn på at ikke alle kom med sine meninger, men etter hvert tolket jeg det mer som en indikasjon på at det var enighet om lagets taktikk. Ut over i prosjektet ble spillerne bedre til å stille hverandre spørsmål, og etter gruppemøtene 04.01 og 05.01 har jeg notert at *”spillerne er flinke til å utfordre hverandre”*. Ofte gikk dette på hvordan de ville at bakspiller/linjespiller skulle handle i den enkelte spillsituasjonen.

5.2.4 Arbeidsformen i forhold til helheten

For å bli en bedre håndballspiller må spillerne forbedre diverse egenskaper, og det jobbes i ulike kontekster på og utenfor banen. Alt tar tid, noe et videoarbeid også gjør. Mitt aksjonsforskningsprosjekt varte i overkant av tre måneder. Respondentenes uttalelser tyder på at de tenker at en periode hvor man intensiverer arbeidet på et bestemt tema, ikke bør være noe lenger. To sier dette om arbeidsperioden:

”Jeg syns det har vært en veldig grei tid. Det har ikke vært for kort og heller ikke for langt. Det har vært passe. Det tar litt tid å komme inn å se nye muligheter, for i starten er det litt det samme gamle.” [Line]

”Jeg synes egentlig det er greit at vi har holdt på såpass lenge, eller de månedene vi har hatt. Så for min del hadde vi ikke trengt å hatt det noe lenger.” [Kari]

Spillerne uttrykker at aksjonsforskningsperioden har vært lang nok og at det på dette tidspunktet hadde vært passende med en pause. Flere respondenter nevner at totalen kan bli litt for stor. To av dem uttaler dette om arbeidsmengden, og om de eventuelt kunne tenke seg å fortsette videre med samme hyppighet:

”Det er litt sånn med motivasjonen og, når man har holdt på med det så lenge kan man bli litt lei. Så vente litt og så starte på igjen, at kanskje det hadde vært bedre.” [Silje]

”Kanskje ikke så mye som vi har gjort nå. Det har jo tatt en del tid. Det er jo spennende å se hva man gjør, med tanke på bakspiller-linjespiller. Så det kunne vært å sett kanskje bare et par klipp hver andre uke eller et eller annet sånn. For å se om man utvikler seg.” [Line]

Uttalelsene til respondentene tyder på at lengden og hyppigheten måtte blitt redusert hvis spillerne skulle fortsatt med videoarbeidet. Silje mener det er best å avvente litt og så starte på igjen, mens Line kan tenke seg å gå ned på antall ganger i uken, og heller se *”et par klipp hver andre uke”*. Kari uttaler følgende på spørsmål om hun ville fortsatt med den samme arbeidsform og det samme temaet:

”Jeg synes det har vært greit med det vi har hatt så langt. At det ikke har vært noe lenger, da kunne vi kanskje tatt noen andre oppgaver. Det blir mye av det samme. Det er det samme vi ser på klippene som skjer hele tiden. At det er for dårlig pådrag, dårlig sperre eller dårlig timing. Det er på en måte det samme som skjer i hver situasjon.”

Kommentaren er i samsvar med tidligere uttalelser om at arbeidsperioden har vært lang nok. Hun mener i tillegg at et videre arbeid måtte hatt fokus på andre oppgaver. Respondentenes uttalelser kan tyde på at spillerne har individuelle ønsker for hvordan de kan tenke seg å arbeide med video.

I denne studien har samarbeidet mellom linjespiller og bakspiller stått i fokus. Det kan tenkes at video kan bli anvendt for å se på andre faser i spillet.

Mette sier følgende om et eventuelt videre arbeid:

”Hvis jeg skulle ha fortsatt med det, måtte jeg ha gått på litt andre typer klipp. For vi har jobbet mye med det samme og på slutten ble det litt sånn at vi hadde sagt opp det vi hadde å si. Det var på en måte de samme tingene som gikk igjen mot slutten. Så da måtte jeg kanskje ha jobbet litt med andre typer enn ”krysspill” og ”juggespill”. Og sett på litt andre typer av spillet vårt.”

Intervjuer stiller Mette et oppfølgingsspørsmål om hvilke typer spill eller situasjoner hun ville sett på. Hun svarer følgende:

”Jeg føler vi er ferdige med disse nå, vi kunne ikke holdt på med akkurat det samme mye lengre. Da måtte vi begynt å sett på andre ting. Kan ikke komme på noe konkret nå. Ikke bakspiller- og linjespillersamarbeid, men det hadde sikkert gått an og sett på andre ting i spillet, det er jo mange muligheter.”

Respondenten er enig med Kari i at de har sett nok på de ulike situasjonene vi har jobbet med i aksjonsforskningsperioden. Mette har også tidligere nevnt at enkelte avtalespill ble litt ensformige, og nevner her at hun ville sett på andre faser av spillet. Verken Mette eller Kari sier noe om hvilke faser av spillet de ville sett på, men uttalelsene kan tolkes som at de mener det ville vært mulig. Det kan antas at spillere vil kunne oppnå lik effekt av et videoarbeid som er rettet mot andre faser av spillet. Jeg vil komme nærmer tilbake til dette i slutten av masteroppgaven.

Respondentene ble spurt om det var noe de mente kunne vært gjort annerledes for å ha styrket videoarbeidet ytterligere. Mette sa dette slik:

”Kanskje jeg og Silje kunne ha fått diskutert litt. Siden det er interessant å høre hva andre i din posisjon har å si. Det var ikke alltid at bakspillerne var enige, og ikke sikkert linjespillerne alltid hadde vært enig i at det hadde vært best i den situasjonen. Så vi kunne variert litt, at jeg og Silje noen ganger også hadde jobbet sammen.”

Også Kari snakker om diskusjoner spillplassene i mellom:

”Vi kunne diskutert hverandre. Kanskje de som spiller på samme plass kunne gått sammen, og så hadde vi gått sammen med en back eller strek. Så kan vi diskutere hverandre. Da er det litt enklere å vite hva de mener.”

Begge respondentene prater om å arbeide sammen med spillere i sin posisjon. Mette nevner at bakspillerne delvis har fått jobbet sammen, men Kari poengterer at hun ville hatt et enda mer spesifikt fokus på bakspillersamarbeid. Uttalelsene kan tolkes som om de kan tenke seg å dele erfaringer med andre spillere i samme posisjon, og at det å diskutere posisjonsspesifikke handlingsvalg, er en måte å lære av hverandre på. En form for *medcoaching* (Hergeirsson, 2007)

6. Oppsummerende diskusjon

Spillerne som deltok i studien hadde før aksjonsforskningsperioden, aldri arbeidet så spesifikt og intenst med video av eget spill. Jeg tolker respondentenes tilbakemeldinger på videoarbeidet, å støtte antagelsen til Hergeirsson (2007) om at tiden er moden for å utfordre og engasjere spillerne i å bruke mer videoarbeid i treningsarbeidet. Et gruppebasert videoarbeid ser ut til å være å anbefale. Undertegnede er av den oppfatning at videoarbeide har bidratt til økt refleksjon-over-handling, mer gunstig refleksjon-i-handling og forbedret kommunikasjonen mellom spillerne. Disse faktorene kan bidra til økt samforståelse mellom spillerne på banen.

Kommunikasjon mellom spillerne sto sentralt for refleksjon under gruppemøtene, og det virker som diskusjonene har ført til større klarhet rundt lagets taktikk i etablert angrep. Respondentenes uttalelser om aksjonsforskningsprosjektet kan bli tolket som støtte til antagelsen om at refleksjon er sentralt for videreutvikling av ferdigheter. Samtidig vil jeg presiseres at et videoarbeid i seg selv, ikke gir forbedret refleksjon. Teorien om praksisfellesskapet har ligget til grunn for arbeidet. Jeg mener det har vært avgjørende at spillerne har deltatt aktivt i målsettingsarbeidet, og ikke minst videoarbeidet. I tillegg har spillerne vært en del av selve prosessen, ved at de har fått komme med tilbakemeldinger på videoklipp, arbeidsform, etc.

Syv spillere med tilnærmet ulike spillroller utgjør den spillende enhet på banen (Ronglan, 2000). Spillerne i prosjektet dekker totalt fire spillplasser, og mange spillposisjoner vil derfor være bekledd av andre medspillere. Respondentenes uttalelser kan tyde på at de bestemte spillerne som har deltatt i videoarbeidet, har utviklet et bestemt type samarbeid. Den resterende spillergruppen vil kanskje ikke oppfatte spillsituasjonene på samme måte som respondentene. Sett i lys av håndballspilletts individuelle og relasjonelle aspekt vil det være av betydning at hele juniorlandslaget implementeres i videoarbeidet. Det kan føre til at hele den spillende enheten forbedrer de kollektive ferdighetene og sannsynligvis forbedrer kommunikasjonen på banen.

Kommunikasjon på og utenfor banen er viktig for håndballprestasjonen. Kommunikasjon står sentralt i håndballspilletts egenart, i teorien om praksislære, samt i et gruppebasert videoarbeid. Tolker man respondentenes uttalelser, tyder de på at

spillerne har utviklet et eget håndballspråk, både på og utenfor banen. Det kan føre til bedre samhandling. Samtidig vil motspillerne hele tiden prøve å hindre et godt samspill. Spillerne må sammen utføre andre aksjoner og endre strategier når motspillet hindrer den antatte muligheten. Det er derfor viktig at videoarbeidet utfordrer spillerne på å kommunisere om forskjellige spillsituasjoner, med ulike motspill. Da kan mulighet for å ”*danse den samme dansen*” på banen bli større.

Læring tar tid, og skal man forbedre en så kompleks ferdighet som samhandlingen på banen, er spillere avhengi av trene mye sammen. I et landslag er det alltid en utfordring å få trent nok på samspillet fordi man kun er samlet periodevis. Dette var også en utfordring for spillerne i prosjektet. Aksjonsforskningsperiodens omfang gir ikke grunnlag for å si at videoarbeidet har forbedret det relasjonelle aspektet. Samtidig, undertegnede s erfaringer fra aksjonsforskningsperioden og respondentenes refleksjoner rundt videoarbeidet, kan tyde på at kommunikasjon vedrørende videoklipp fra kampsituasjoner, kan være et egnet verktøy for at spillere finner god rytme og timing i spillet.

Ingen av de tidligere studiene på videofeedback har lagt litt rette for at spillerne skal kommunisere sammen om videoklippene. Teorien om praksisfellesskapet bygger blant annet på interaksjon mellom spillere. Det er derfor ikke overraskende at spillerne foretrakk gruppearbeidet fremfor det individuelle arbeidet. Undertegnede er av den oppfatning at når spillerne blir utfordret på *medcoachin*, vil de kommuniserer og lærer av hverandre.

Som vist i teorien har forskere angitt observasjon av eksperter å kunne føre til økt læringseffekt. Videomodellering ble ikke anvendt i denne studien. Bakgrunnen var målet vi hadde med videoarbeidet. Det relasjonelle aspektet viser til samhandling mellom medspillere, og jeg ser det som vesentlig at fokus da er rettet på medspillernes aksjoner. Hadde videoarbeidet hatt som mål å forbedre skuddrepertoar, kan det tenkes at videomodellering kunne gitt utøverne tips om for eksempel form og utførelse av et skudd. Sett i lys av synet på mesterlære er jeg av den oppfatning, at et videoarbeid med fokus på individuelle ferdigheter bør ta utgangspunkt i et gruppearbeid.

Spillernes kunnskap og evne til å analysere spillsituasjonene er noe undertegnede er blitt mest overrasket over i løpet av aksjonsforskningsperioden. Til

tross for at spillerne i denne studien er relativt unge spillere er jeg av den oppfatning at de innehar mer enn nok kunnskap til å kunne lære av hverandre. Jeg støtter fullt og helt Hergeirsson som mener: ”Spillerne er den største resursen i sin egen og lagets utvikling” (2007: 86).

Gruppearbeid, engasjement, kommunikasjon og refleksjon er alle begreper som var viktig i for videoarbeidet. De kan samtidig knyttes opp mot et velfungerende praksisfellesskap. Respondentenes uttalelser og undertegnede observasjon kan tyde på at spillerne har dannet en egen undergruppe i juniorlandslaget. Et slags fellesskap i fellesskapet. Det norske kvinnelandslaget i håndball bruker *team* som metode. De har blant annet egne *målvaktsteam*, *overtallsteam* og *syvmeterteam*. Jeg mener spillerne i denne studien har utviklet det man kan betegne som et *videoteam*. Håndballspilletts krav om samhandling krever at spillere trener på de ulike relasjonene. Det kan tenkes at det er mulig å sette sammen ulike videoteam med fokus på forskjellige relasjoner, og at det kan være med på å styrke de forskjellige mikrosamspillene som påvirker håndballagets helhetlige prestasjon.

Det er alltid en utfordring å velge videoklipp som fører til relevante diskusjoner. Jeg mener det viktigste spørsmålet er om videoklippet kan fremkalle refleksjon og kommunikasjon hos spillerne. Det ser ut til at videoarbeidet har ført til at spillerne har lært hverandre å kjenne. Det kan bidra til at de lettere leser hverandres bevegelser. Undertegnede er av den oppfatning at det derfor er viktig at videoklippene viser hele spillsituasjonene. Spillerne kan dermed danne seg et inntrykk av hva medspillerne gjør i trekkene før selve spillhandlingen, kommunikasjonene kan utvikles til et høyere nivå.

Varigheten på mange studier det blir referert til i teorikapitlet (for eks. Guadagnoli et al., 2002; Menickelli et al., 2000; Starek og McCullagh; 1999, Hebert et al., 1998; Janelle et al., 1997; Kernodle og Carlton, 1992; Emmen et al., 1985; Ross et al., 1985; Rikli og Smith, 1980; Del Rey, 1971) er relativt kort, mens enkelte studier (for eks. Boyer et al., 2009; Hazen et al., 1990) har tilnærmet lik lengde som dette aksjonsforskningsprosjektet. Fordi videoarbeidet er så forskjellig, er vanskelig å sammenligne studiene med mitt prosjekt. Undertegnede mener et videoarbeid med utgangspunkt i relasjonelle ferdigheter må strekke seg over en relativt lang periode, og ha en viss hyppighet. Landslagenes og klubblagenes forskjellige hverdager er tidligere

nevnt, og utgangspunktet for videoarbeidet vil derfor bli forskjellige. Samtidig er håndballens egenart konstant, og teorien om læring er lik i begge kontekstene. Selve videoarbeidet vil kanskje variere, men jeg mener det er et potensial for et videoarbeid både på kubb og landslag. I neste kapittel kommer jeg nærmere inn på hvordan et videoarbeid kan anvendes i praksis.

Hergeirsson (2007) mener nøkkelen til den enkelte spillers utvikling og lagets samspillutvikling, ligger i å få spillerne til å diskutere spillutvikling og de hensiktsmessige valgene i ulike spillsituasjoner. Mitt aksjonsforskningsprosjekt støtter dette, og sett i lys av teorien om praksisfellesskapet (Wenger, 2004; 2000; Culver og Trudel, 2006), mesterlære (Nielsen og Kvale, 1999) og refleksjon (Schön, 1883; 1987; Gilbert og Trudel, 2006), kan et gruppebasert videoarbeid tenkes å være et godt verktøy for å stimulere til utviklingen av ferdigheter i håndball. Det kan også tenkes at andre invasjonssidretter vil kunne dra nytte av metoden.

7. Hvordan kan dette brukes i praksis?

Problemstillingen i studien tok utgangspunkt i *hvordan* video kan anvendes for å stimulere relasjonelle ferdigheter. Til slutt i denne masteroppgaven, vil jeg derfor komme med noen tanker og ideer rundt hvordan arbeidsformen kan anvendes i praksis, og om metoden kan benyttes for andre samarbeidskonstellasjoner eller faser av håndballspillet.

Erfaringen fra aksjonsforskningsperioden tilsier at et *gruppearbeid* bør være utgangspunktet når man skal bruke video for å forbedre samhandling på banen. *Individuelt arbeid* bør også inngå i prosedyren, men da som forberedelse til gruppearbeidet. Undertegnede er av den oppfatning at denne kombinasjonen er gunstig for et optimalt utbytte. Det kan tyde på at spillerne, når de først jobber med videoklippene individuelt, etablerer egne oppfatninger av spillsituasjonene. Det kan bidra til mer relevante diskusjoner, i tillegg til at arbeidet ofte blir mer effektivt. Det ses som viktig at målet med videoarbeidet, ikke minst det individuelle, er klart definert for spillerne.

Hvis det er praktisk vanskelig å gjennomføre gruppearbeid med alle spillerne til stede (for eksempel for et landslag) ser jeg på *Skype* som et verdifullt og velegnet verktøy. Jeg er likevel av den oppfatning at et gruppearbeid, hvor deltagerne kan anvende kroppsspråket, er å anbefale.

Gruppestørrelsen er viktig å reflektere over før man skal benytte seg av et gruppearbeid. Kommunikasjon er av betydning, og min erfaring er at gruppen kommuniserer best når den består av tre til fire personer. *Gruppesammensetting* er en annen faktor som har påvirkning på gruppearbeidet. Hierarkiet i laget kan være avgjørende for utbytte, og man bør reflektere over sammensettingen av gruppen. Åpenhet og god kommunikasjon vil stå sentralt i den forbindelse. Målet med gruppearbeidet er også av betydning for gruppesammensettingen. Hvis man for eksempel vil påvirke samarbeidet mellom bakspiller og linjespiller, er det naturlig at disse posisjonene arbeider sammen.

Ved utvalg av videoklipp må det tas stilling til antall, lengde, og type videoklipp. Hvis spillerne ikke har arbeidet med video før, kan det være hensiktsmessig å begynne

med relativt mange videoklipp. Da bør antall spillsituasjoner og derav handlingsvalg i klippene, være relativt få. Det kan tenkes at dette fører til at videoklippene blir lettere å arbeide med. I dialog med spillerne vil det etter hvert være naturlig å gå ned på antall videoklipp og samtidig øke lengden og antall situasjoner. Erfaringer fra dette prosjektet tilsier at tre videoklipp av hele spillsituasjonen er å anbefale for spillere med erfaring fra videoarbeid. Når man skal velge videoklipp er det også viktig å reflektere over målet med arbeidet. Er hensikten å øke relasjonen mellom bakspiller og linjespiller, bør videoklippene vise situasjoner hvor de aktuelle spillerne er involvert i en samarbeidssituasjon. Er derimot målet å forbedre samforståelsen i forsvar, bør klippene vise situasjoner fra dette spesifikke samarbeidet. Undertegnede er av den oppfatning at det bør være et en-til-treforhold mellom videoklipp hvor handlingsvalgene kan karakteriseres som henholdsvis ”dårlige” og ”gode”. I tillegg ser jeg det som avgjørende at spillerne som skal arbeide med video, er involvert i de aktuelle videoklippene, spesielt når målet er å øke de relasjonelle ferdighetene. Ved utvikling av individuelle ferdigheter kan det tenkes at observasjon av eksperter vil kunne gi effekt.

Det mest *optimale tidspunktet å se videoklipp* på, ser ut til å være nærmest direkte i etterkant av kampen, da spillerne lettere husker hvorfor de gjorde det handlingsvalget. Samtidig er erfaringen fra denne studien er at gamle bilder kan gi gode refleksjoner.

Lengde og hyppighet kan være av betydning for læringsutbytte. Erfaringen fra aksjonsforskningsprosjektet er at et videoarbeidet bør intensiveres over en periode på ca 3 måneder, med en frekvens på 2 gruppemøter per uke. Etter en intensivt periode kan man velge å legge arbeidet helt bort. Eventuelt ta en pause for deretter å arbeide intensivt i kortere perioder eller over en lengre periode, men med lavere hyppighet. Et annet alternativ er å begynne å arbeide med andre egenskaper, noe jeg kommer nærmere innpå senere i kapitlet.

Erfaringen fra aksjonsforskningsprosjektet tyder på at det er viktig at spillerne også trener sammen på gulvet, samtidig som de arbeider med den spesifikke ferdigheten ved hjelp av video. Undertegnede er av den oppfatning at dette kan føre til forbedret refleksjon-i-handling.

Organiseringen av gruppearbeidet er viktig å reflektere over. Målet med arbeidet bør gjenspiles i kommunikasjonen mellom spillerne, og det er derfor av betydning at

spillerne får delta i målsettingsprosessen. Under selve videoarbeidet er undertegnede erfaring at en spiller bør få komme med sin oppfatning av videoklippet først. Deretter kan de andre spillerne få komme med sine synspunkter. På neste klipp er det en ny spiller som sier hva han/henne mener, eventuelt har notert om videoklippet. Denne fremgangsmåten mener jeg bør anvendes både med og uten individuelle forberedelser.

I begynnelsen kan det være vanskelig for spillerne å diskutere relevante situasjoner. *Rollen til treneren* blir da viktig. Vedkomne må styre kommunikasjonen inn mot målet. Det er av betydning at treneren har en klar plan for videoarbeidet. Det er viktig at han/hun har reflektert over målet for perioden og de enkelte gruppemøtene, spørsmålene man kan utfordre spillerne med og gangen i selve gruppemøtet. Skal vedkomne utfordre spillerne bør han/hun være kompetanserik innen faget, og ha arbeidet med videoklippene og dannet seg en egen formening om de forskjellige spillsituasjonene.

Klubblags og landslags ulike utgangspunkt legger visse føringer for et videoarbeide. Klubblagene er samlet bortimot hele året, mens landslagenes samlingsperioder som regel varer fra en snau uke og opp til 3-4 uker. Når landslagene er på samling, råder de over spillerne 24 timer i døgnet, mens spillere i klubb ofte er i full- eller deltidsjobb ved siden av håndballen. Jeg mener videoarbeid kan være nyttig for landslag og klubb, så vel som for aldersbestemt klubb. I profesjonelle klubber og landslag vil det være realistisk å arbeide med video to ganger i uken, mens det på et alderbestemt klubb kanskje vil være realistisk å sette av tid en gang i uken. Samtidig vil oppkjøringsperioden være ideell for å intensivere videoarbeidet ytterligere for klubbene.

I dette aksjonsforskningsprosjektet har vi arbeidet med det spesifikke samarbeidet mellom *bakspiller og linjespiller*. Samarbeidet var sentrert rundt juniorlandslaget bearbeidingsmodeller i etablert angrep. Erfaringer fra aksjonsforskningsperioden, respondentenes uttalelser og undertegnede oppfatning, er at studiens metode kan anvendes på andre faser av spillet, og på forskjellige samarbeidskonstellasjoner. I dette prosjektet har bakspillerne delvis arbeidet med samarbeidet dem i mellom. Jeg er av den oppfatning at mange av videoklippene som ble brukt, også kunne vært anvendt for å forbedre samarbeidet *mellom bakspillerne*. Dette eksemplifiserer betydningen av å sette

klare målsettinger for videoarbeidet. *Kantspiller – bakspiller* samarbeidet er et annet samarbeid det kunne gått an å arbeide med i etablert angrep. I *etablert forsvar* ser jeg det som naturlig at man kan jobbe med samhandling, for eksempel med utgangspunkt 3'r, 2'r - 3'r eller 1'r - 2'r samarbeidet. I *kontrings- og returspillet* kan det også tenkes å være mulig å arbeide med samhandling. Undertegnede antar at et videoarbeid med fokus på disse fasene, hovedsaklig bør ta utgangspunkt i lagets taktikk, for eksempel løpsmønster.

Referanser

- Abernethy, B. (1996). Training the visual-perceptual skills of athletes. Insights from the study of motor expertise. *American Journal of Sport Medicine*, 24 (Suppl. 6), 89-92.
- Andreassen, K. S. & Wadel, C. (1989). *Ledelse, teamarbeid og teamutvikling i fotball og arbeidsliv*. Flekkefjord: Seek A/S.
- Bjørndal, C. R. P. (2004). Refleksivitet omkring aksjonsforskere påvirkning – fra salmer til jazz i kjøkkenet. I: T. Tiller (Red.), *Aksjonsforskning – I skole og utdanning*. (s. 117-141). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Boyer E., Miltenberger R. G., Batsche C. & Fogel V. (2009). Video modeling by experts with video feedback to enhance gymnastics skills. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42, 855-860.
- Carron, A. V., Hausenbals, H.A. & Eys, M. A. (Red.). (2005). *Group Dynamics in Sport*. (3. utg.). USA: Sheridan Books.
- Cooper, L.K. & Rothstein, A.L. (1981). Videotape replay and the learning of skills in open and closed environments. *Research Quarterly*, 52, 191-199.
- Culver, D., & Trudel, P. (2006). Cultivating coaches' communities of practice: Developing the potential from learning through interactions. I: R. L. Jones (Red.), *The sports coach as educator. Re-conceptualizing sports coaching*. (s. 97-112). Oxon: Routledge.

- Cushion, C. (2006). Mentoring: Harnessing the power of experience. I: R. L. Jones (Red.), *The sports coach as educator. Re-conceptualizing sports coaching*. (s. 128-144). Oxon: Routledge.
- Del Rey, P. (1971). The effects of videotaped feedback on form, accuracy, and latency in an open and closed environment. *Journal of Motor Behavior*, 3, 281-287.
- Dowrick, P. W. (1999). A review of self modeling and related interventions. *Applied & Preventive Psychology*, 8, 23-39.
- Emmen, H. H., Wesseling, L.G., Bootsma, R.J, Whiting, H.T.A & Van Wieringen, P.C.W. (1985). The effect of video-modeling and video-feedback on the learning of the tennis service by novices. *Journal of Sports Sciences*, 3, 127-138.
- Galipeau, J., & Trudel, P. (2006). Athlete learning in a community of practice: Is there a role for the coach? I: R. L. Jones (Red.), *The sports coach as educator. Re-conceptualizing sports coaching*. (s. 77-94). Oxon: Routledge.
- Gilbert, W. D., & Trudel, P. (2006). The coach as a reflective practitioner. I: Jones, R. L. (Red.), *The sports coach as educator. Re- conceptualizing sports coaching*. (s. 113-127). Oxon: Routledge.
- Giske, R. (2001). *Individuelle handlingsvalg i lagballspill: En teoretisk og empirisk analyse*. Doktoravhandling ved Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Greenwood, D. J & Levin, M. (1994). Reform of the social sciences and of universities through action research. I: Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. *The Sage handbook of qualitative research (Third ed.)*. (44-64). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Guadagnoli, M., Holcomb, W. & Davis, M. (2002). The efficacy of video feedback for learning the golf swing. *Journal of Sports Sciences*, 20, 615-622.
- Hallén, J. & Ronglan, L. T. (2011). *Treningslære – for idrettene*. Oslo: Akilles.
- Halliwell, W. (1990). Providing sport psychology consulting services in professional hockey. *The Sport Psychologist*, 4, 369-377.
- Hazen, A., Johnstone, C., Martin, G.L. & Srikameswaran, S. (1990). A videotaping feedback package for improving skills of youth competitive swimmers. *The Sport Psychologist*, 4, 213-227.
- Hebert, E., Landin, D. K. & Menickelli, J. (1998). Videotape feedback: What learners see and how they use it. *Journal of Sport Pedagogy*, 4, 12-28.
- Hergeirsson, T. (2007). *Dybdestudie av kvinnelandslaget i håndball sitt overtallspill i etablert angrep under europamesterskapet i Sverige 2006*. Masteroppgave ved Norges Idretthøgskole, Oslo.
- Ives J.C., Straub W.F. & Shelley G.A. (2002). Enhancing Athletic Performance Using Digital Video in Consulting. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14 (3), 237-245.
- Janelle, C.M., Barba, D.A., Frehlich, S.G., Tennant, L.K. & Cauraugh, J.H. (1997). Maximizing performance feedback effectiveness through videotaped replay and a self-controlled learning environment. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68 (4), 269-279.

- Kernodle, M. W. & Carlton, L. G. (1992). Information feedback and the learning of multiple-degree-of-freedom activities. *Journal of Motor Behavior*, 24, 187-196.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kolb, D. A. (2000). Den erfaringsbaserte læreprosess. I: K. Illeris, (Red.), *Tekster om læring*. (s. 47-66). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.) Oslo: Gyldendal akademisk.
- Landin, D. K. (1994). The role of verbal cues in skill learning. *Quest*, 46, 299-313.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. London: Cambridge University Press.
- Lund, T. (2004). Hvem sin kunnskap, hvem sin forståelse? I: T. Tiller (Red.), *Aksjonsforskning – I skole og utdanning*. (s. 191-210). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Madsen, J. (2004). Sosiokulturell forskningstradisjon, aktivitetsteori og aksjonsforskning som gjensidige støttespillere. I: T. Tiller, (Red.), *Aksjonsforskning – I skole og utdanning*. (s. 143-162). Kristiansand Høyskoleforlaget AS.

- Magill, R. A. (1994). The influence of augmented feedback on skill learning depends on the characteristics of the skill and the learner. *Quest*, 46, 314-327.
- Magill, R.A. (2001). *Motor learning and Control: Concepts and applications*. (6. Utg.). New York: McGraw-Hill.
- McCullagh, P. (1993). Modeling: Learning, developmental, and social psychological considerations. I: R. N. Singer, M. Murphey, & L. K. Tennant, (Red.), *Handbook of research on sport psychology*. (s. 106-126). New York: MacMillan.
- Menickelli, J., Landin, D., Grisham, W. & Hebert, E. (2000). The effects of videotape feedback with augmented cues on the performances and thought processes of skilled gymnasts. *Journal of sport pedagogy: teaching and coaching in physical*, 6, 56-72.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (1999). *Mesterlære - Læring som social praksis* (oversatt av Gunnar Bureid). Gjøvik: Ad Notam Gyldendal. (Originalutgaven utgitt 1999).
- Nyborg M. (1994). *Pedagogikk: studiet av det å tilrettelegge best mulige betingelser for læring - hos personer som kan ha høyst ulike forutsetninger for å lære*. Asker: INAP – forlaget.
- Oate, J.A., Guskiewicz, K.M., Marshall, S.W., Giuliani, C., Yu, B. & Garrett, W. Jr. (2005). Instruction of jump-landing technique using videotaped feedback: Altering lower extremity motion patterns. *American Journal of Sports Medicine*, 33, 831-842.

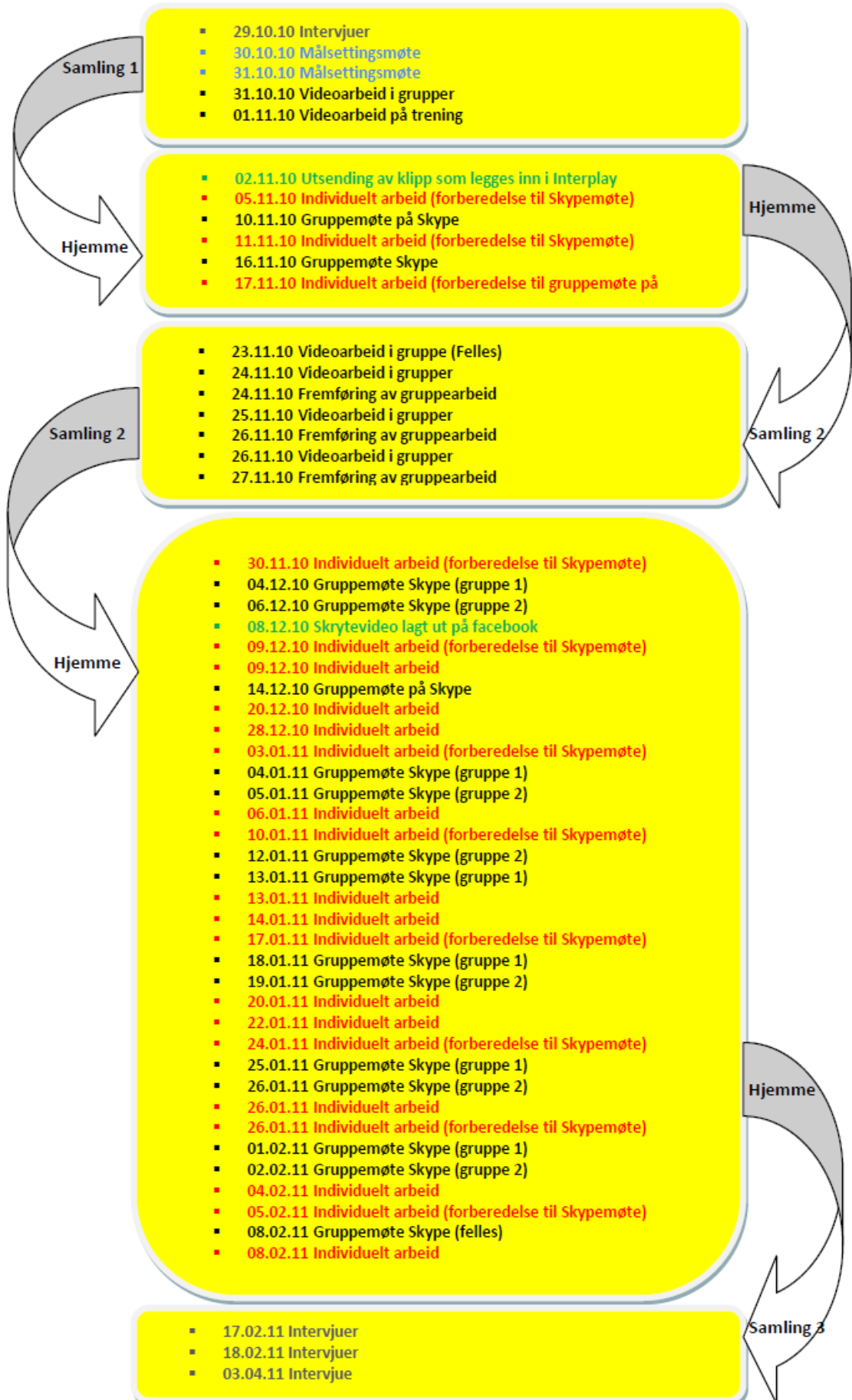
- Rikli, R. & Smith G. (1980). Videotape feedback effects on tennis serving form. *Perceptual and Motor Skills*, 50, 895-901.
- Ronglan, L. T. (2000). *Gjennom sesongen: En sosiologisk studie av det norske kvinnelandslaget i håndball på og utenfor banen*. Doktoravhandling ved Norges Idrettshøgskole, Oslo
- Ronglan, L.T. (2003). Ballspill er problemløsning. Hvilke didaktiske implikasjoner har det? *Moving bodies – mennesket i bevegelse*, 2(1), 91-111.
- Ronglan, L.T. (2008b). *Lagspill, læring og ledelse. Om lagspillenes didaktikk*. Oslo: Akilles Forlag.
- Ross, D., Bird, A. M., Doody, S. G. & Zoeller, M. (1985). Effects of modeling and videotape feedback with knowledge of results on motor performance. *Human Movement Science* 4, 149-157.
- Rothstein, A. L. (1980). Effective use of videotape replay in learning motor skills. *Journal of Physical Education and Recreation*, 51, 59-60.
- Rothstein, A. L. & Arnold, R. K. (1976). Bridging the gap: Application of research on video tape feedback and bowling. *Motor skills: theory into practice*, 1, 35-62.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

- Schön, D. A. (2000). Udvikling af ekspertise gennem refleksion-i-handling. I: K. Illeris, (Red.), *Tekster om læring*. (s. 254-269). Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Selder, D. J. & Del Rolan N. (1979). Knowledge of performance, skill level and performance on the balance beam. *Canadian journal of applied sport sciences*, 4, 226-229.
- Starek, J. & McCullagh, P. (1999). The effect of self-modeling on the performance of beginning swimmers. *The Sport Psychologist*, 13, 269-287.
- Stjernstrøm, E. (2004). Kompetanseutvikling i posten med deltakerorientert aksjonsforskning som strategi. I: T. Tiller (Red.), *Aksjonsforskning – I skole og utdanning*. (s. 211-230). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Templin, D. P. & Vernacchia, R. A. (1995). The effect of highlight music videotapes upon the game performance of intercollegiate basketball players. *The Sport Psychologist*, 9, 41-50.
- Toering T. T., Elferink-Gemser, M. T., Jordet, G. & Visscher, C. (2009). Self-regulation and performance level of elite and non-elite youth soccer players. *Journal of sports sciences*; 27 (14), 1509-1517.
- Van Wieringen, P. C. W., Emmen, H.H., Bootsma, R.J., Hoogesteger, M. & Whiting, H. T. A. (1989). The effect of video-feedback on the learning of the tennis service by intermediate players. *Journal of Sport Sciences*, 7, 153-162.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. København: Reitzel.

Vedlegg

1. Totaloversikt over videoarbeid i aksjonsforskningsperioden
2. Utviklingsoppgaver mellom bakspiller og linjespiller
3. Refleksjonsspørsmål til spillerne i etterkant av samling 1
4. Refleksjonsspørsmål til spillerne i etterkant av samling 2
5. Intervjuguide 1
6. Intervjueguide 2

Vedlegg 1



Utviklingsoppgaver

Samarbeid mellom linjespiller og bakspiller

Her er vi gode ☺:

Vi lager mål når linjespiller er tydelig i sperrene
og bakspiller utnytter sperresituasjonen

Vi er flinke til å svare på hverandres bevegelser

Vi er tålmodige → ”Tålmodighet er en dyd”

Vi skal ha fokus på:

Timing og kommunikasjon i spillet → Kommunikasjon fører ofte til bedre timing

Troverdighet i satsingene

- Bredder i spillet vil bla. bidra til at troverdige satsinger belønnes med gode samarbeidsmuligheter

Kunne bryte **ut av** avtaler → Et godt samarbeidet mellom linjespiller og bakspiller vil skape større muligheter for å bryte avtaler

God timing og kommunikasjon vil kunne bidra til større troverdighet, som igjen vil føre til at vi oftere kan bryte avtaler ☺

Refleksjonsspørsmål i etterkant av samling 1

1. Hva syns du generelt om hvordan arbeidet har fungert? Hvordan er det å jobbe med video rettet mot relasjonelle ferdigheter?
2. Hva syns du om gruppearbeidet (31.10.10)?
 - a. Hva var bra?
 - b. Hva kan vi evt. gjøre annerledes?
3. Hva syns du om å bruke video på trening?
 - a. Hva var bra?
 - b. Noe vi kan gjøre annerledes?
 - c. Antall klipp.
4. Hva syns du om gruppesammensettingene?
 - a. Bør vi være flere/færre på gruppene?
 - b. Noen tanker om hvordan gruppesammensettingene bør være på gruppearbeidet hjemme?
5. Kan du ta med deg refleksjonene du gjør deg under videoarbeidet inn i den daglige treningen?
6. Når på samling syns du det er best å jobbe med videofeedback?
7. Gjør du deg refleksjoner i etterkant av møtene?
8. Annet?

Refleksjonsspørsmål i etterkant av samling 2

1. Hva ser dine refleksjoner rundt videoarbeidet på samlingen i Polen?
 - 1.1 Dere så på klippene like i etterkant av kampene. Hvordan var det? Husket du situasjonene bedre? Ble prosessen bedre? Hvorfor/hvorfor ikke?
2. Hvilke refleksjoner gjør du deg etter å ha jobbet med klippene?
3. Tar du med deg refleksjonene fra arbeidet med klippene inn i øktene/kampene, både på LK92 og i klubb?
 - Hvis ja, hva går disse refleksjonene ut på?
 - Hvis nei, hva kan du gjøre for å ta med deg refleksjonene inn i øktene/kampene?
 - Syns du du får noe ut av refleksjon i etterkant av trening og kamp, evt hva/hvorfor ikke?

Intervjuguide 1

Utvikling som spiller/trener

- Når startet du din håndballkarriere (evt. langt skadeavbrekk)?
- Hvilket nivå er du spiller/trener på til daglig? Hvor lenge har du tilhørt denne treningsgruppen?
- Hvilken spillplass(er) bekler du?
- Hvor lenge har du vært en del av LK92?

Målsetningsarbeid

- Hvilke individuelle målsetninger/utviklingsmål har du for den kommende perioden (frem til januar) på LK92?
- Hvilke kollektive målsetninger har LK92 satt seg for den kommende perioden?

Bruk av videofeedback

- Hvilke erfaringer har du med bruk av videofeedback (klubblag og landslag)?
Hvilket fokus har dette arbeidet hatt (Eget lag/motstandere)?
- Hvordan har dere arbeidet med videofeedback på LK92? En og en, grupper?
Spiller/spiller, spiller/trener? Hvordan har du opplevd dette arbeidet?
- Er videofeedback tidligere blitt brukt i arbeidet med de individuelle målsetningene? Hvordan er dette blitt brukt og hvilke erfaringer har du fra dette arbeidet?

Forventninger

- Hvilke forventninger har du til arbeidet med videofeedback?
- Hvordan tror du arbeidet vil kunne bidra til å utvikle dine evner som spiller?
Spesielt med tanke på samarbeidet med linjespiller/bakspiller?
- Hvordan føler du din relasjon med linjespiller/bakspiller er? I hvilken grad tror du disse relasjonene kan påvirkes av arbeidet med videofeedback?
- Hvordan føler du din relasjon til de andre spillerne som deltar i prosjektet er?
- Hva og hvordan er din motivasjon for å arbeide mer spesifikt med videofeedback?

Intervjuguide 2

Generell vurdering av læringsutbyttet

- Hva opplever du å ha fått ut av videoarbeidet?
- Bevissthet om egne bevegelser på banen?
- Forståelse av hvordan medspillerne opplever situasjonen?
- Samhandling med bakspiller / linjespiller?

Vurdering av relasjonelle ferdigheter

- På hvilke måter kommuniserer dere på banen (bak- / linjespiller)?
- Har kommunikasjonen endret seg / forbedret seg gjennom videoarbeidsperioden?
- Er det enkelte spillere du opplever å spille spesielt godt sammen med?
- Hva kjennetegner disse spesielt gode relasjonene?

Vurdering av læringsprosessen

- Hva tenker du om tidsperioden (3 mnd)?
- Arbeidsmengden med videoarbeidet i forhold til annen aktivitet individuelt, med klubb og med landslag?
- Fordeler / ulemper med gruppearbeid kontra individuelt arbeid?
- Møtene på Skype?
- Graden av involvering, deltakelse og engasjement fra de involverte spillerne?
- Rollen til veileder / fasilitator (masterstudent)

Veien videre – bruk av denne videoarbeidsformen

- Er det en ide å integrere denne arbeidsformen som en regulær del av forbedringsarbeidet?
- I tilfelle, hvordan? (tidsbruk, tema, arbeidsform)

