

Iver Stølen

---

«For en trener som meg som føler seg  
alene er det utrolig bra å få inn en veileder  
å sparre med!»

*Et aksjonsforskningsprosjekt på trenerveiledning i norsk  
håndball.*

---

Masteroppgave i idrettsvitenskap  
Seksjon for coaching og psykologi  
Norges idrettshøgskole, 2022



## Sammendrag

Hensikten med studien min var å se om det kunne tilrettelegges for trenerveiledning innenfor rammene av Norges håndballforbunds trenerutdanning. Tilrettelegging av veiledningen tok utgangspunkt i pålitelig, erfaringsbasert læring og «eventyrlig læring» som et veiledningsverktøy.

Studien foregikk gjennom aksjonsforskning som metode og det empiribaserte materialet baserte seg på deltakende observasjon og kvalitative intervju med 5 håndballtrenere mellom 20 og 50 år. Mine opplevelser av trenernes praksis, erfaringer, tanker, holdninger og væremåte ga et grunnlag for tilrettelegging av trenerveiledning i igjennom studieforløpet.

Studien viser at trenerne som ble fulgt opp begge gangene gir uttrykk for at veiledning gjennom refleksjon og samhandling var positiv for deres praksis. Pålitelig, erfaringsbasert læring kan ha betydning rundt hva som skal til for å tilrettelegge veiledningen og eventyrlig læring kan være en form for veiledningsverktøy, men det har behov for mer forskning på hvordan det kan gjøres. Trenerne i denne studien gir uttrykk for ulike individuelle behov i form av veiledning. Med dette kan det oppleves som om at veiledning ikke burde standardiseres eller gjøres likt for alle. Studien i sammenligning av tidligere forskning gir uttrykk for at en kombinasjon av refleksjon og erfaring er viktige elementer i en utdanningskontekst. Derimot trengs det videre forskning for å konkludere hvordan veiledning skal gjøres i rammene av Norges Håndballforbund sin trenerutdanning.

Nøkkelord: NHF, trenerutdanning, trener 2, trenerveiledning, erfaringsbasert læring, eventyrlig læring.

# Innhold

<b>Sammendrag.....</b>	<b>3</b>
<b>Innhold .....</b>	<b>4</b>
<b>Forord.....</b>	<b>6</b>
<b>1. Introduksjon .....</b>	<b>7</b>
<b>2. Teoretisk rammeverk .....</b>	<b>12</b>
2.1 Pålitelig, erfaringsbasert Læring.....	12
2.2 Hva er «Eventyrlig læring»?.....	16
<b>3. Metode.....</b>	<b>21</b>
3.1 Design.....	21
3.2 Kontekst.....	24
3.3 Forskerrolle .....	25
3.4 Utvalg og rekruttering.....	27
3.5 Datainnsamling .....	29
3.6 Dataanalyse.....	32
3.7 Etske refleksjoner .....	33
<b>4. Resultat .....</b>	<b>36</b>
4.1 <b>Trenerveilederens prosess for tilrettelegging av pålitelig, erfaringsbasert læring .....</b>	<b>36</b>
4.1.1 Praksis.....	39
4.1.2 Eksperimentering.....	41
4.1.3 Refleksjon.....	43
4.2 <b>Trenernes erfaringer av trenerveiledning .....</b>	<b>45</b>
4.2.1 Hvordan mestre usikkerhet? .....	46
4.2.2 Hvordan trene autentisk? .....	48
4.2.3 Hvordan være utøversentrert og ansvarsgivende? .....	49
4.2.4 Hvordan balansere mestring og utfordring? .....	51
<b>5. Diskusjon .....</b>	<b>53</b>
5.1 <b>Hva skal til for å tilrettelegge god veiledning? .....</b>	<b>53</b>
5.2 <b>Hvordan trenerne opplevde veiledningen.....</b>	<b>56</b>

5.3	Styrker og svakheter ved studien .....	60
5.4	Videre forskning .....	64
<b>6.</b>	<b>Avslutning.....</b>	<b>65</b>
	Referanser.....	66
	Tabelloversikt .....	71
	Figuroversikt.....	72
	Forkortelser .....	73
	Vedlegg .....	74

## Forord

Denne masteren har vært en lang reise for min del. Da jeg startet på Norges Idrettshøgskole, tok det bare seks måneder før jeg fikk jobb i Norges håndballforbund region øst. Siden den gang er det jobben som har stått i sentrum og masteroppgaven har blitt lagt litt bort, og det var lite motivasjon for å ta den opp igjen.

I jobbsammenheng skulle vi starte opp med et trenerveilednings prosjekt i trenerutdanningen til NHF region øst. Jeg kom i snakk med min nåværende studieveileder som fikk meg til å bruke dette prosjektet i forbindelse med min masteroppgave. Jeg ønsker rette en stor takk til Christian T. Bjørndal. Tusen takk for at du har vært tilgjengelig akkurat når jeg har trengt deg, og at du forstod min situasjon under perioden oppgaven ble skrevet. Du har kommet med gode innspill, konstruktive tilbakemeldinger og ikke minst hjulpet meg å finne et tema som har motivert meg til denne oppgaven. En kan diskutere om oppgaven hadde blitt levert om det ikke var for deg.

Videre fortjener alle trenerne som stilte opp som deltakere i denne studien, tusen takk - for at jeg fikk komme og observere og gjennomføre gode samtaler med dere. Jeg ønsker å gi en stor takk til mine svigerforeldre, Anders og Borghild som har tatt seg tid til å lese korrektur og gitt meg gode faglige tilbakemeldinger. Jeg vil også takke mine kjære sjefer i NHF Region Øst, Marianne og Janne, som har vært så fleksible ved at jeg kunne gjennomføre denne studien i forbindelse med jobb.

Til slutt vil jeg takke min kjære forlovede, Sunniva. Du har vært der for meg i både gode og tunge perioder, stilt opp når det trengtes, og vært fleksibel og forståelsesfull når jeg har prioriterte oppgaven fremfor alt annet. Selv om jeg har fått støtte fra andre så er det du som skal ha den største takken for å alltid hatt troen på meg. Du har fått meg til å koble av med middager, film/serier, venner, familie og ikke minst ditt daglige glade selskap. Deg og din tilstedeværelse i mitt liv har og vil bety alt.

# 1. Introduksjon

En treners lederskap stiller krav til kontinuerlige vurderinger og valg i en aktiv prosess. Derfor vil det ha liten verdi om en trener har en enkel oppskrift på hvordan en alltid bør opptre (Ronglan, 2018, s. 113). «*Treneren fungerer i en verden som er motsetningsfylt, der han eller hun har begrenset oversikt og kontroll*» (Ronglan, 2018, s. 112). Det å være trener er både komplekst, dynamisk, mangesidig, og involverer tvetydighet (Bjørndal & Ronglan, 2021, s. 106). Trenere har en sterk innvirkning på utøverne sine, det er derfor viktig å være oppmerksom både på små detaljer og bredere kontekster (Bjørndal & Ronglan, 2021, s. 107). Flere situasjoner er dynamiske, og treneren må tilpasse seg endringer som skjer underveis i både trening og kamp. Dette gjør trenerprosessen både ukontrollerbar og kontrollerbar (Bjørndal & Ronglan, 2021, s. 107). En trener må derfor utvikle bred kunnskap og tilpasningsdyktighet til forholdene i miljøet han eller hun er trener i (Ji et al., 2021, s. 1086).

En trener har som oppgave å lede lærings- og utviklingsprosesser i laget som den har ansvar for. Dette innebærer at treneren bør ha innsikt og forståelse av konteksten i aktiviteten han eller hun forholder seg til (Ronglan, 2018, s. 10). Håndball er en lagidrett og ifølge Ronglan (2018, s. 11) springer trenerpraksisen til en håndballtrener utfra hans eller hennes personlige kunnskapsbase. I en åpen idrett som håndball finnes det ikke bare en løsning, og spillerne burde oppmuntres til å prøve, velge selv, ta beslutninger, utvikle selvstendighet og kreativitet (Beames & Brown, 2016, s. 77-79; Ronglan, 2018, s. 77-79). En trener burde derfor gi spillerne frihet til å finne løsningen gjennom egne handlinger under trening og kamp.

Håndballkampen bestemmes ofte av uforutsette hendelser og ifølge Weick og Sutcliffe (2001, s. 3-4) er «*god ledelse av det uforutsette, en bevisst håndtering av det uforutsette*». De trenerne som har et mangfoldig sett av erfaringer på hva som kan forventes i en håndballkamp, kan oppleve mindre uforutsette hendelser i løpet av en kamp og kan derfor redusere sannsynligheten for dårlig ledelse. Trenervirksomhet handler ikke bare om å kunne faget, men om å stimulere og lede lærings- og utviklingsprosesser for utøverne de har ansvar for (Jones, 2006, s. 14; Ronglan, 2018, s. 36). Bjørndal og Ronglan (2019) foreslår at det å virke som trener i lagidretter skiller seg fra å være trener i individuelle idretter (Bjørndal & Ronglan, 2019, s. 60).

Dilemmaene som håndballtrenerne møter er spesielt knyttet til det å legge til rette for og balansere individuelle behov og lagets behov samt rolleavklaring blant spillerne. For eksempel bør håndballspillerne få stimuli i sine posisjoner ved å øve på sine behov, samt at laget får øvd på det kollektive samspillet. Gjennom dette kan coaching sees på som en kontinuerlig prosess av sosiale interaksjoner istedenfor en standardisert «tillaget pakke» som trenerne utøver i egen praksis (Bjørndal & Ronglan, 2019, s. 61).

Trenerutdanningen i norsk håndball er formell og i stor grad teknikk- og ferdighetsrettet mot øvelser en trener kan bruke for å utvikle spillerens idrettslige behov. Gjennom utdanningen har NHF (Norges håndballforbund) som mål at treneren skal tilegne seg økt kunnskap om håndballidretten, om trening og om ledelse (Håndballforbund, 2015b). Av egen erfaring som ansatt i Norges håndballforbund har jeg opplevd at fokuset i de første to nivåene i utdanningsforløpet i stor grad er rettet mot det håndballtekniske- og taktiske mer enn hvordan trenerne jobber i praksis. Spesifikk utvikling av treneregenskaper faller bort imellom teknikk og øvelsesutvalg. Dette har også blitt observert gjennom resultater på eksamen som trenerne fullfører etter *Trener 2*-forløpet. Praksiskravet til en trener som tar et utdanningsløp er satt til et visst timeantall som må gjennomføres enten underveis, eller i etterkant, uansett om man går videre til neste nivå eller ikke (Håndballforbund, 2015b). Praksiskravet blir i liten eller i ingen grad fulgt opp av de ulike håndballregionene rundt om i Norge. Det er da ingen veiledning, refleksjon eller en form for kvalitetskontroll annet enn dokumentasjon fra klubb på at treneren har gjennomført praksiskravet etterfulgt av en enkel praksiseksamen hvor trenerkandidaten gjennomfører en økt med en sensor til stede (Håndballforbund, 2015b).

Trenerutdanningen i norsk håndball tar utgangspunkt i en tradisjonell utdanning hvor alle trenere uansett bakgrunn, får den samme innlæringen gjennom satte rammeverk som kursinstruktører følger (Håndballforbund, 2015b). Et problem med dette er at mennesker ikke er helt like (Beames & Brown, 2016, s. 2). Selv om trenerutdanning kan promotere utviklingen av trenerteori og praksis, vil innflytelse av en tradisjonellutdanning være veldig begrenset og dette imøtekommer ikke trenerens egentlige læringsbehov for utvikling (Erickson et al., 2008, s. 527; Ji et al., 2021, s. 1087).



Det å være trener er et praktisk yrke. Et naturlig spørsmål å stille seg er da om vi i trenerutdanningen i større grad burde vektlegge og følge opp praksiskravet som er satt på et visst timeantall i utdanningsforløpet, spesielt når forskning viser til viktigheten av verdiene som er tilegnet gjennom uformell læring. Når vi har en læreplan som i NHFs trenerutdanning, vil alle som melder seg på få en og samme opplæring. NHF vil da teoretisk sett ha en klar oppfatning om hva som er best for den enkelte. Uten at vi vet noe eller tar hensyn til bakgrunn, erfaring og hvordan den enkelte trener lærer best.

Når man skal utvikle trenerutdanning med høy kvalitet og utvikling er det viktig å ha en forståelse av det å være trener og de ulike trenernes særtrekk, ekspertise og kunnskap (Abraham et al., 2016, s. 25). Spørsmålet er om den typiske tradisjonelle trenerutdanningen som Norges Håndballforbund har i dag ivaretar dette, eller om utdanningen i større grad bør legge til rette for at den enkelte trenerkandidat lærer mer av egen erfaring i praksis.

I en utdanningskontekst skiller vi mellom tradisjonell og progressiv utdanning. I følge Dewey (1938, s. 18) er tradisjonell utdanning, satt på spissen, en timebasert, klassifisert og standardisert ordning med eksamener og regler innenfor fastlagte rammer. Læringen her betyr tilegnelse av det som allerede står i bøker og/eller befinner seg i hodet til læreren/instruktøren som lærer bort (Dewey, 1938, s. 19).

Den progressive utdanningen handler mer om frihet og erfaringsbasert læring (Dewey, 1938, s. 26). Beames og Brown (2016, s. 52-54) setter «eventyrlig læring» under progressiv utdanning. De tror på at «eventyrlig læring» kan hjelpe de som lærer bort å holde læringsprosessen ekte, gi autonomi, forsikre seg at utfall ikke er forhåndsbestemt, og tilby muligheter til å utvikle kapasiteten til å mestre viktige langvarige ferdigheter (Beames & Brown, 2016, s. 109-110).

I følge Ji et al. (2021, s. 1091) foretrekker trenere læring igjennom en tradisjonell utdanning for å unngå læring gjennom aktiv prøving og feiling. Interessant er det da at, trenere likevel vurderer denne typen utdanning som mindre viktig enn uformell læring (Ji et al., 2021, s. 1091). Trenere framhever uformelle utdanningselementer som samarbeid med eksperter, læring ved handling og interaksjon med likesinnede trenere som mer verdifull enn den formelle trenerkompetansen (Ji et al., 2021, s. 1087).

En trenerutdanning medfører ikke at en trener utøver en bestemt type praksis (Ronglan, 2008, s. 170). I følge Ronglan (2008, s. 169) kan treneres personlige erfaringer, overført kunnskap (andres erfaringer) og verdier være nyttige redskaper for å gi innblikk i trenernes handlingsberedskap og hans/hennes forestillinger om praksis. Slike ferdigheter er ikke tilegnet gjennom fastsatte «teorier» som i en tradisjonell utdanning skal kunne bruke frem etter læring (Ronglan, 2008, s. 170). Et naturlig perspektiv kan da i stedet være, slik som beskrevet av Mallett et al. (2009, s. 332), at en burde anerkjenne alle læringsformer som bidrag til trenerutvikling.

På bakgrunn av det som er beskrevet om tradisjonell og progressiv utdanning har denne studiens formål vært å se om på hvordan praksisen til trenerne som deltar i NHF's trenerutdanning kan forbedres og hvordan den eventuelt kan gjøres mer progressiv. I kraft av mitt yrke som utdanningsansvarlig i NHF region øst har jeg forsøkt å tilrettelegge for pålitelig, erfaringsbasert læring, ved bruk av trenerveiledning i praksis og «eventyrlig læring» som et veiledende verktøy. Det er denne tilnærmingen til trenerutdanningen som studien min her skal belyse.

Som metode for studien valgte jeg aksjonsforskning. Dette betyr at mitt feltarbeid innebar utprøving av erfaringsbasert lærings teori og eventyrlig læring, samt en metodikk som ga mulighet for oppfølging og veiledning i praksis over tid. Et sentralt perspektiv har vært å belyse problemene som kan oppstå på veien fra kurs til å utføre treneryrket i praksis. Viktige spørsmål jeg har stil meg er: dersom trenerne som tar utdanning ikke får oppfølging av egen praksis under selve kurset, hvordan vil de da ha forutsetninger for utvikling i etterkant, når de praktiserer trenergjerningen på egenhånd? Får de reflektert nok rundt egen praksis? Lærer de av feil og samarbeid med andre? Og kan en utdanning som inkluderer oppfølging og refleksjon rundt praksis være med på å styrke den enkelte treners utvikling?

Oppsummert har jeg vært opptatt av å finne ut av hvordan trenerne jobber, hva de ulike trenerne jobber med og hvordan de utvikler seg gjennom erfaring og refleksjon. Gjennom aksjonsforskning som metode ble det valgt å bruke observasjon, intervju og veiledning, samt refleksjon sammen med trenerne. Refleksjon, læring av egne handlinger og erfaringer i praksis er sentrale deler av erfaringsbasert læring. Jeg kom derfor frem til følgende problemstilling:

*Hvordan kan trenerveiledning tilrettelegge for pålitelig, erfaringsbasert læring innenfor rammene av trenerutdanning i norsk håndball? Hvilke barrierer og muligheter begrenser og muliggjør trenerveiledning og -utvikling?*

## 2. Teoretisk rammeverk

Jeg vil i dette kapittelet redegjøre for (a) pålitelig, erfaringsbasert læring og (b) «Eventyrlig læring» (Beames & Brown, 2016) som bygger på en progressiv utdanning med erfaringsbasert læring i fokus.

### 2.1 Pålitelig, erfaringsbasert Læring

Læring kan forstås som en relativ permanent forandring av prestasjon som resultat av trening og tidligere erfaring (Nash, 2015, s. 85). Det grunnleggende er at en selv er ansvarlig for beslutninger som tas gjennom selve læringsprosessen (Morris, 2020, s. 1069). En stor del av det å lære av tidligere erfaring er *implisitt*. Implisitt læring er underbevisst og baseres på gjentagende eksponering av en situasjon eller ferdighet (Nash, 2015, s. 86), altså kontinuerlige erfaringer. Erfaringsbasert læring er læring av utførelse, i motsetning av å lære fra instruksjon og foredrag (Callary & Gearity, 2020, s. 76-77). Erfaringsbasert læringsteori definerer læring som «*prosessen hvor kunnskap blir bygget gjennom transformasjonen av erfaringer. Kunnskap er resultatet av kombinasjonen av gripe og forvandle erfaring*» (Joy & Kolb, 2009, s. 70; Kolb & Kolb, 2005, s. 2).

Prosessen knyttet til erfaringsbasert læring er en syklus hvor den som lærer går igjennom; erfaring, reflektering, gjennomtenking og handling (Joy & Kolb, 2009, s. 71; Kolb & Kolb, 2005, s. 3). Under erfaringsbasert læring er de som lærer involverte, aktive og engasjerte i prosessen. Personlig deltakelse i selve prosessen er viktig, og læring igjennom handling er grunnleggende (Morris, 2020, s. 1067). I tillegg til erfaringer og typer personlighet som faktorer som påvirker måter å lære på, kan også læringsstil være vesentlig. Erfaringsbasert læringsteori definerer læringsstil som et sosialpsykologisk konsept som er delvis bestemt av personlighet, men læringsstilen påvirkes også av spesifikke miljøkrav som utdanning, karriere, jobb og tilpasningsdyktige kompetanse (Kolb & Kolb, 2005, s. 6).

Ifølge Weick og Sutcliffe (2001) er ikke erfaring i seg selv en garanti for ekspertise, siden det veldig ofte er slik at individer opplever de samme erfaringene gjentagende ganger og gjør lite for å utdype eller gjøre disse repetisjonen mer pålitelige (Weick & Sutcliffe, 2001, s. 11). Trenere vil for eksempel ikke kunne lære seg å tilpasse seg etter

forholdene hvis de gjør det samme hele tiden uten endringer, eller hvis ingen utfordrer til endring. For å utvikle seg til en mer tilpasningsdyktig trener krever det mer enn bare praksis og erfaring over tid. Erfaring i seg selv betyr ikke at en blir bedre som trener. Erfaringen man bygger som trener kan kanskje være med å kontrollere kompleksiteten, men det sentrale ved å lære av erfaring er refleksjon (Callary & Gearity, 2020, s. 21-22; Ronglan, 2018, s. 13).

Refleksjon er et begrep som blir brukt innen utdanning og profesjonell utvikling (Abraham et al., 2016, s. 66). Refleksjon kan ifølge Weick (2011, s. 7) defineres som en omgjøring av tankene til en person tilbake til noe som eksisterer, noe som har oppstått eller noe uten en forklaring. Refleksjon er grunnvilkåret for personer som håndterer uforventet endring (Weick, 2011, s. 8). Selvrefleksjon må til for å omforme erfaringer til egenutvikling og læring (Ronglan, 2008, s. 178), men også diskusjonsgrupper kan være reflekterende. Veiledning, brukt innenfor rammene av NHFs trenerutdanning og beskrevet i denne studien, burde også være en reflekterende prosess (Abraham et al., 2016, s. 67).

Forskning viser at refleksjon og erfaring er essensielt innen trenerutdanning (Nelson & Cushion, 2006, s. 174). I følge Abraham et al. (2016, s. 67) tyder det på at suksessfulle trenere er reflekterte. De lærer effektivt av erfaring, og det krever da refleksjon underveis. Trenerne har da utarbeidet måter å bruke refleksjon spesielt inn mot ledelse og egen praksis. Bruk av refleksjon rundt egen praksis kan utvikle og fordype trenerens kunnskap og evne til kritisk tenkning (Callary & Gearity, 2020, s. 75). For at utviklede refleksjonsferdigheter ikke skal virke ukritiske og overfladiske, er tid og rom vesentlige viktig behov/rammer innenfor læring i et utdanningsprogram (Cassidy et al., 2016, s. 23).

Læringen i progressiv utdanning kan oppdages som utvikling gjennom vekst og erfaringsbasert læring. Utvikling gjennom vekst handler ikke bare om det fysiske, men også det intellektuelle og moralske. Utvikling av erfaring skjer igjennom en kontinuerlig interaksjon med situasjonene som oppstår (Dewey, 1938, s. 42-44). En trener kan for eksempel møte nye situasjoner fra kamp til kamp eller trening til trening. Treneren må tørre å utfordre usikkerheten i de ulike situasjonene som oppstår for at han eller hun skal oppnå kontinuerlig utvikling. Det å håndtere det uventede og usikre

handler om årvåkenhet, fornuft, oppdatere seg og å være frempå (Weick & Sutcliffe, 2001, s. 35). En god trener forenkler situasjonene og ser helheten, med en underbevissthet om at det treneren og laget står ovenfor er komplekst, ustabil og uvisst (Weick & Sutcliffe, 2001, s. 11). Enkle erfaringer håndterer eller såkalte «små seiere» kan virke uviktig (Weick, 1984, s. 43). Ifølge Weick (1984) kan en serie av «små seiere» eller håndtering av flere enkle erfaringer strukturere ens utvikling bedre enn å ha bare en eller få store håndterte erfaringer. I et psykologisk perspektiv kan enkle erfaringer være bedre i forhold til kognitive og affektive begrensninger, ved at erfaringene er enklere å håndtere og det er lettere å få en tilfredsstillende opplevelse (Weick, 1984, s. 44-45). En «liten seier» reduserer viktighet og krav, og øker selvtillit. Enkle situasjoner blir mindre stressende og den enkle håndteringen forebygger orden til uforutsette miljøer (Weick, 1984, s. 46-47). Dette kan forstås som at en trener burde være åpen for alle type utfordringer og det uventede. Treneren bør bruke læringen han/hun får av ulike erfaringer og eksperimenteringer til å håndtere tilsvarende situasjoner senere, med en bevissthet på hva trener og spiller kan stå overfor.

Dilemmaene som en trener møter blir ikke borte, de må håndteres fra dag til dag (Ronglan, 2018, s. 112-113). For eksempel kan en trener oppleve at han/hun har valgt øvelser som viser lite progresjon, skaper lav motivasjon blant spillerne under trening, eller at dagens økt må tilpasses på grunn av dårlig oppmøte. I en slik situasjon er refleksjon avgjørende for å legge til rette for bedre treningsutbytte. Å bevisst dra nytte av erfaringer er et hjelpemiddel som kan være med å strukturere læringen (Cushion & Nelson, 2013, s. 366), og derved unngå for mye usikkerhet (Joy & Kolb, 2009, s. 73).

Det har blitt godt dokumentert at det finnes et forhold mellom refleksjon og erfaringsbasert læring (Cassidy et al., 2016, s. 27; Cushion & Nelson, 2013, s. 365; Jones, 2006, s. 114; Nelson & Cushion, 2006, s. 174). Derfor er dette også viktige elementer å ha i en trenerutdanning (Cushion et al., 2003, s. 223-224). Cushion et al. (2003, s. 223) skriver at trenere har behov for å speiles og at speiling kan gjøres i form av veiledning. Gjennom speiling kan trenere se og reflektere over deres egen væremåte og praksis. Det har tidligere blitt demonstrert at refleksjon tilbyr et forståelsesgrunnlag til å koble sammen trenerutdanning, teori og praksis (Nelson & Cushion, 2006, s. 181). Denne refleksjonsprosessen er også en formell prosess i samspillet mellom treneren og veilederen. En slik type samarbeidsrefleksjon igjennom et veilederforhold har

egenskapene til å kunne utvikle praksisen til en trener (Cushion & Nelson, 2013, s. 366). Veiledere kan hjelpe til ved å påvirke oppmerksomheten spesielt til den veilededes trenerkontekst, nåværende trenerkunnskap og trenerfilosofi, og hvordan disse relateres til trenerpraksisen og den erfaringsbaserte læringen (Nelson & Cushion, 2006, s. 182).

I følge Sawiuk et al. (2022, s. 1) er det en økende forskning på trenerveiledere i idrett, men den nåværende litteraturen er veldig basert på de som blir veiledet og ikke veilederrollen. Forskning gjort av Sawiuk et al. (2022) undersøkte erfaringene til en ansvarlig av et trenerveilederprogram. Formålet med studien var å forstå og oppdage den ansvarliges rolle innen planlegging, kvalitetslevering, og evaluering av et formalisert veilederprogram med mål om å utvikle kvinnelige trenere. Resultatene viste at rekruttering av riktige typer til en veilederrolle var viktig for å sikre programmets suksess. Det ble også funnet ut at forbundet og den ansvarlige for programmet var betydelige interessenter i selve prosessen ved å påvirke intensjonene, utformingen og kvaliteten av det formaliserte veiledningstilbudet (Sawiuk et al., 2022, s. 16).

En annen studie har undersøkt virkningene på veilederne, istedenfor de veiledede i et trenerveilederprogram (Philippe, 2018, s. 1-17). Forskerne kom fram til tre vesentlige funn: (1) et trenerveilederprogram kan være givende for både veileder og trener gjennom deling av erfaring og problemløsning; (2) utviklede læringsmiljøer for veiledere hjelper for å kontekstualisere problemer sammen med andre i en lik posisjon, og slike miljøer skaper i tillegg tid og rom for å maksimere læring gjennom sosial interaksjon. Det siste funnet (3) viste at samarbeid ikke bare hjalp veiledningspraksisen til veilederne, men det kunne også øke deres profesjonelle profil (Philippe, 2018, s. 13).

Downham og Cushion (2020) gjennomførte en studie som tok for seg den diskursive kompleksiteten i refleksjon og trenerveilederes artikulering gjennom praksis. Trenerveilederne støttet refleksjon og en reflekterende praksis ved å stille spørsmål, observere og gi tilbakemeldinger, men dette gjorde også at trenerne fikk en «forpliktelse for å tilstå», altså å svare «rett fram». Ved at veilederne var reflekterende, forsterket dette trenernes selvovervåking og -forståelse, og bidro til kompetansebygging (Downham & Cushion, 2020, s. 357). Samme forskning viste også at en trenerveileder kan virke u-intensjonelt dominerende. Det vil si at de veiledede prøvde å leve opp til

antatte forventinger av trenerveileder og -utdanning. I følge Jonathan og David (2019) kan det være en fordel som veileder å stille mer undersøkende spørsmål for å fremme refleksjon og meningsfull læring hos trenere som ikke er naturlig reflekterte. Siden trenerne er forskjellige og læring kan ha ulike utfall, bør trenerutdanning også tillate læring innenfor et spekter av formelle og uformelle miljøer (Jonathan & David, 2019, s. 28). Variasjonen i mulig læring burde forme trenerutdanning på den måten som er relevant for ønskede brukere.

Forskning av Erickson et al. (2007, s. 311-315) påstår at et minimum av antall ulike erfaringer er nødvendig, men ikke tilstrekkelig for å bli en høyt-presterende trener. Ferdighetene som ble nevnt var å ha utøvd idretten en nå var trener for, og en interaksjon med en veileder og tidligere lederskapsmuligheter som f.eks. kaptein i en lagsport. Men det at treneren har vært kaptein eller har en tidligere forbindelse med idretten er ikke i seg selv en garanti på ekspertise (Weick & Sutcliffe, 2001, s. 11), *men trenere med mer erfaring har mindre sannsynlighet for å konsultere trenermateriale, og i stedet stole på egne kreative tanker* (Cassidy et al., 2016, s. 27). Kulturen rundt erfaringsbasert læring har vist å ha signifikant innflytelse på læringsstil, spesielt på hvordan individer stoler på konkrete erfaringer i forhold til abstrakte konsepter i måten en lærer på (Joy & Kolb, 2009, s. 84). I følge Beames og Brown (2016) er erfaring, læring og utdanning langt ifra simple områder å håndtere, men «eventyrlig læring» kan være med å øke den praktiske deltakelsen og læringen av erfaring i en verden av usikkerhet som konstant er i forandring (Beames & Brown, 2016, s. 109).

## **2.2 Hva er «Eventyrlig læring»?**

«Adventurous» kan oversettes til «eventyrlig» eller «oppdagende», og «learning» kan oversettes til «læring». Ifølge Beames og Brown (2016, s. 11) er en sentral grunnsetning rundt definisjoner av «eventyr», at det inneholder en grad av usikkerhet rundt utfallet når informasjon mangler eller er ukjent. Et aktuelt knyttet til denne oppgaven kan være i håndball hvor en trener leder et lag under en kamp, og utfallet av kampen er usikkert eller ukjent. Kan en da si at det klassifiseres som «eventyrlig»?

Hva vi oppfatter som «eventyrlig» eller en «opplevelse» er relatert til konteksten og den enkeltes erfaring (Beames & Brown, 2016, s. 12). Beames og Brown (2016, s. 20-21) har brutt ned eventyrlig læring til fire dimensjoner: (a) «Autentisk» - holde den spesifikke aktiviteten ekte eller tilsvarende virkeligheten; (b) «Utøversentrert &



ansvarsgivende» - forsikre seg at de som lærer har eierskap over hva og hvordan det læres; (c) «Usikkerhet» - En må være villig til å trå vekk fra rigide og beskrivende prosesser, for finne løsninger gjennom kreativitet; (d) «Mestring og utfordring» - hjelpe de som lærer til å utvikle spesifikk kunnskap og ferdigheter innenfor gitt tema/retning.

*Autentisitet* i læring og treningssammenheng vil ifølge Beames og Brown (2016, s. 20-21) være å holde den spesifikke aktiviteten ekte eller tilsvarende virkeligheten. I en håndballsammenheng, vil det da bety å drive treningen mer spill og komplikt være autentisk i forhold til læring? Grunnprinsippet bak autentisitet og utdanning er læring i ekte hverdagslige kontekster (Beames & Brown, 2016, s. 52). Konkurransen eller håndballkampen er grunnlaget for at vi legger inn så mye innsats og trening for å prestere best mulig på kampdagen (Nash, 2015, s. 71). Dessverre er det både trenere og utøvere som ofte blir for opphengt i små detaljer fra trening til trening og glemmer det store bilde som bør være å fokusere på selve kampen (Nash, 2015, s. 71). For at aktiviteten man gjennomfører skal være mer autentisk, er det viktig at konteksten i treningen skaper sammenheng og mening for utøvernes tidligere erfaringer og mulige fremtidige erfaringer i kampsammenheng (Beames & Brown, 2016, s. 59). Det kan derfor være viktig for treneren å forsikre seg om at utøveren får eierskap til hva og hvordan noe læres (Beames & Brown, 2016, s. 20-21).

Den andre dimensjonen av eventyrlig læring er *utøversentrert og ansvarsgivende*. Det å være utøversentrert og ansvarsgivende handler om hvordan trenere kan støtte utviklingen av utøverens autonomi. Autonomi refereres som evnen til å ta selvbestemte valg basert på indre motivasjon (Beames & Brown, 2016, s. 64). Skal en ha mulighet til å ha eierskap og trene på egne valg må en trener gi fra seg noe av styringen til utøveren. Det er da viktig med støtte fra treneren og at han eller hun tar utøverens perspektiv inn i vurderingen rundt læringen som blir gjort (Beames & Brown, 2016, s. 66; Crust & Clough, 2011, s. 28). For å utvikle et mestringssklima bør en trener, ifølge Nash (2015, s. 114), gi utøverne mulighet til å lede og oppfordre dem til å ta egne valg. Graden av hvordan en trener involverer utøverne i å ta valg, er relatert til positive motiverende responser som følelse av kompetanse, ansvar, beslutsomhet og delaktighet i læringen (Nash, 2015, s. 114). I en håndballkontekst kan det for eksempel være at spillerne får være reelt delaktig i planlegging, lede hele eller deler av treningen selv, og generelt få mer innflytelse på laget og beslutninger i trening og kamp.

Selv om en kan se at autonomi har positiv innvirkning på læring viser forskning at relevant læring er desto viktigere. Relevant læring vil si at en øvelse er subjektivt meningsfull for den enkelte utøveren (Beames & Brown, 2016, s. 68-69). Læringen må da legges til rette for å støtte utøverens selvbestemmelse, mål og verdier (Beames & Brown, 2016, s. 69; Crust & Clough, 2011, s. 27). Når utøvere deltar i aktivitet som kan relateres til livene deres, hvor de tar meningsfulle valg, får positive tilbakemeldinger på deres kompetanse, og kan føle en form for prestasjon vil den indre motivasjonen øke og de er bedre plassert til å ta ansvar over egen læring (Beames & Brown, 2016, s. 71). Dette kan for eksempel være spesifikke spillsituasjoner inn mot det helhetlige spillet. I følge Bjørndal og Ronglan (2021, s. 107) er «typiske spillsituasjoner» i håndball preget av motstand, usikkerhet og frustrasjon. I følge Stein et al. (2012, s. 484) burde trenerne fokusere mer på individuelle tilbakemeldinger med hensikt i å skape et effektivt læringsmiljø for alle i spillergruppen. Trenerutdanning burde ha den hensikt å hjelpe trenerne med å sammenligne tilbakemeldingsstilene de bruker individuelt opp mot preferansene og behovene spillerne deres har for negative og positive tilbakemeldinger. Ved å jobbe på en slik måte kan treneren individualisere tilnærmingene til vekst og utvikling (Stein et al., 2012, s. 484). Veiledning kan derfor være en måte å belyse en slik arbeidsmåte ovenfor trenerne.

Den tredje dimensjonen av eventyrlig læring er *usikkerhet*. Når det er usikkerhet i bildet, som i «typiske spillsituasjoner», må spillerne finne nye løsninger gjennom nye ideer og handlinger. Da må det være rom for å være kreativ istedenfor å repetere tidligere handlinger (Beames & Brown, 2016, s. 74). Usikkerhet i en slik spillsituasjon kan kanskje løses ved at en spiller vurderer valgmuligheter gjennom kreative løsninger for best mulig utfall og løsning. Trenerens rolle blir i dette tilfelle ifølge Beames og Brown (2016, s. 78) å gi spillerne nok tid til å være kreativ. Tid er viktig for å bygge erfaring gjennom å vurdere flere valgmuligheter, gjøre feil, forbedre ideer og utvikle løsninger som har verdi. Tidligere forskning har vist at refleksjon etter en prestasjon kan øke vurdering og valgferdigheter, logisk analysering og bedre forståelse av hendelser og årsak-virkning-sammenhenger (Crust & Clough, 2011, s. 29). På lik linje som for utøvere, kan refleksjon rundt usikkerheten i situasjonen for en trener være med på å utvikle løsninger.

Beames og Brown (2016, s. 82) forklarer at det er tre måter trenere kan implementere usikkerhet inn i aktiviteten: (a) Det legges til rette for flere ulike valgmuligheter for spillerne og det finnes ikke en fasit; (b) Øvelsen trenerne bruker burde være såpass kompleks for spillerne at det krever god refleksjon og tenking, men det skal da ikke være for mye valgmuligheter slik at det blir for overveldende. Det må være tid og rom for vurderingen som gjøres; (c) Det kan også legges til rette slik at prosessen er usikker for trenerne. Ved at trenerne ikke vet hvor læringen i øvelsen stopper og heller ikke hvilken vei som er riktig å gå. Mengden usikkerheten som innføres i øktene bør være nøye vurdert slik at utøverne føler mestring og slik at utfordring er oppnåelig (Beames & Brown, 2016, s. 79).

Den fjerde og siste dimensjonen av eventyrlig læring er *mestring og utfordring*. Utfordring blir ofte sett på som en krevende oppgave som tester den enkeltes evner. En utfordring krever ikke at det skal være vanskelig for utøveren eller treneren, men det kan inneholde elementer av usikkerhet i utfallet (Beames & Brown, 2016, s. 86). I et utfordrende læringsmiljø bør det være en hensiktsmessig progresjon mellom utøverens nåværende ferdigheter og deres læringskurve (Beames & Brown, 2016, s. 88). Utøvere bør bli utfordret regelmessig for å unngå å stagnere i en komfortabel sone, hvor trening bør sees på som konkurranse og målrettet (Crust & Clough, 2011, s. 27). Trenere burde understreke relevansen i øvelsen til det helhetlige spillet. Spillsituasjoner på et bestemt område kan utfordre spillere til å tenke på de mest hensiktsmessige taktikkene til å løse problemet ved å bruke plassen som er gitt (Crust & Clough, 2011, s. 27). En slik type problemløsning kan hjelpe spilleren godt når han eller hun møter problemer som skapes av motstandere i en ekte kampsituasjon (Crust & Clough, 2011, s. 28). Det ideelle målet med en utfordring bør være å utvikle mestring slik at utøveren kan ta eierskap over egne valg, og at disse valgene som skal tas burde gjøres i en kontekst som er relatert til det helhetlige spillet (Beames & Brown, 2016, s. 88). For eksempel øvelser som er kampnære for det helhetlige håndballspillet.

Mestring kommer av at individer har en lidenskap for et tema eller aktivitet som den enkelte blir indre motivert av (Beames & Brown, 2016, s. 94). Erfaringer av å mestre en utfordring viser seg å redusere en persons tilbaketrekkende holdninger og leder til utvikling i personens følelse av mestringstro (Bandura, 1977, s. 191). Utøvere som føler de har autonomi, ved at de kan ta egne bestemte valg basert på deres kompetanse, har

mer sannsynlighet for å gjennomføre aktiviteten med indre motivasjon (Beames & Brown, 2016, s. 97). Det blir derfor avgjørende at trenere kan skape et motivasjonsklima ved å planlegge treningsøkter, gruppere utøvere, gi anerkjennelse, evaluere prestasjon, dele ansvar og forme det idrettslige miljøet. Alle disse faktorene kan ha betydning for utøverens læring og motivasjon (Nash, 2015, s. 113). Det er mestring av ferdigheter og kunnskap som gjør at en utøver håndterer utfordringer. Gjennom eventyrlig læring burde treneren skape situasjoner som er autentisk og meningsfull for utøvernes erfaring, og hvor utøverne blir utfordret på en hensiktsmessig måte med tilpasset støtte og veiledning (Beames & Brown, 2016, s. 97-98).

Når en bygger læringsmiljøet, bør målet for en trener være å motivere i motsetning til å eliminere feil. Godt planlagte og grundige vurderte økter med usikre utfall, tillater at utøverne gjør feil og gir de ny kunnskap til å eksperimentere og lære (Jones & Thomas, 2015, s. 69). Forskning viser at oppgaveorienterte motivasjonsklima kan hjelpe å utvikle samhold og bedre prestasjon (Wagner et al., 2014, s. 813). En trener bør gi utøverne mulighet til å lede og ta egne valg for at en skal utvikle et mestringsklima (Nash, 2015, s. 114) . Gjennom god eventyrlig læring er det viktig for en trener å få oppmerksomheten til utøverne og involverer de i meningsfull aktivitet som oppfordrer til fullverdig engasjement i den gitte oppgaven (Beames & Brown, 2016, s. 85).

### **3. Metode**

Etter en diskusjon sammen med min studieveileder, fant vi ut at masteroppgaven kunne ta for seg noe jeg ønsket å utvikle gjennom min jobb i NHF region øst. Jeg valgte derfor å studere trenerveiledningen som var planlagt for 21/22-sesongens trenerutdanningskandidater. Hensikten med studien ble da å se om trenerveiledning innen rammene av trenerutdanningen i norsk håndball kunne tilrettelegge for pålitelig erfaringsbasert læring. Jeg valgte derfor å innta en veilederrolle for å følge opp trenerne. For at veiledningen ikke skulle foregå uten hensikt valgte jeg bruke eventyrlig læring som et veiledningsverktøy. Selve veiledningen tok sted i praksisen til trenerne som var delaktig i utdanningen. Håndball sesongen var allerede kommet i gang og vi måtte få startet prosessen i løpet av kort tid. Jeg ønsket på forhånd å bruke litt tid på selve observasjonene av trenerne, derfor satt vi opp ikke en, men to observasjonsrunder. Jeg hadde da mulighet til å bruke innhentet data fra første observasjon til å utvikle/tilrettelegge videre veiledning for trenerkandidatene til siste runde. Studien ble derfor designet som et aksjonsforskningsprosjekt med deltakende observasjon og kvalitative intervju som grunnleggende datainnsamlingsmetoder.

#### **3.1 Design**

Gjennom aksjonsforskning som metode har jeg hatt som mål å utvikle et konsept basert på et teoretisk rammeverk. Konseptet har jeg søkt å utvikle gjennom erfaringer og refleksjoner sammen med trenerne. Jeg ville prøve å beskrive trekkene av erfaringene som trenerne og jeg gjorde i prosjektet for å bruke dette materiellet til å utvikle veiledningen.

Datainnsamlingsmetoden har basert seg på deltakende observasjon, feltsamtaler og kvalitative intervjuer. Utgangspunktet har vært at NHF Region Øst har jobbet med å utvikle et konsept kalt veiledning i praksis. Sammen med min masterveileder så vi at aksjonsforskning som metode kanskje kunne være med på å tilrettelegge pålitelig, erfaringsbasert læring igjennom veiledning i den nåværende tradisjonelle trenerutdanningen i norsk håndball.

Håndball er en kompleks idrett som inkluderer individuelle prestasjoner og taktiske samhandlinger i laget, og hvor trenere gir råd, instruksjoner og tilbakemeldinger

underveis (Wagner et al., 2014, s. 808-813). For at vi skulle greie å tilrettelegge for pålitelig, erfaringsbasert læring slik dette er omtalt i kapittel 2, vurderte vi deltakende observasjon og kvalitative intervju som gode metoder for å få frem erfaringsbasert kunnskap, og kritiske refleksjoner rundt trenernes egen praksis. Dette ga oss data som i tråd med tenkingen til Dalland (2017, s. 49) kunne brukes til å se på praksis, forskning på praksisen som ble gjort, en videre forbedring og igjen ny forskning. Bakgrunnen for at jeg ønsket en vekselvirkende samhandling med trenerne, var for å tilrettelegge veiledning etter deres behov, samt å benytte dimensjonene i eventyrlig læring som et verktøy for veiledningen som ble gitt. I følge Beames og Brown (2016, s. 109) kan dimensjonene være med å gjøre læring og utvikling til noe ekte, gi eierskap, sikre seg at ingenting er forhåndsbestemt og gi mulighet til å utvikle kapasitet til å mestre livslange evner.

Det å studere treneres praksis og egenutvikling kan gi grunnlag for tolkninger på flere plan, og kan kalles en hermeneutisk tilnærming (Thagaard, 2018, s. 38).

Hermeneutikken betrakter handlinger som tekster som kan fortolkes. Det legger vekt på selve meningsinnholdet. Det var derfor viktig at jeg beskrev atferdsmønstre gjennom observasjonene og mine fortolkninger i settingen som ble studert (Thagaard, 2018, s. 39). Jeg som forsker skulle fortolke det som skjedde, samtidig som jeg observerte, kommuniserte og veiledet. Min fortolkning var også knyttet til kommunikasjonen med trenerne. På lik linje, fikk trenerne også fortolke sin egen situasjon sammen med meg. Det var gjennom slike ulike fortolkninger jeg benyttet meg av en hermeneutisk tilnærming i denne studien.

Kunnskapen som ble til i dette prosjektet ble konstruert i en bestemt sosial sammenheng. En slik kunnskapsbygging kan forstås som konstruktivisme.

«*Sosialkonstruktivismen fremhever at vi forstår omverden gjennom kategorier i kulturen*» (Thagaard, 2018, s. 40). Det konstruktivistiske perspektivet kan sees på som et radikalt brudd med den tradisjonelle positivistisk orienterte forskningen (Thagaard, 2018, s. 41). I den tradisjonelle tilnærmingen blir vitenskapelig fakta betraktet som mer objektivt, mens innenfor konstruktivismen vil kunnskapsproduksjonen bli basert på subjektive erfaringer og tolkninger fra flere parter (Thagaard, 2018). Problemet med en slik metodikk kan være at forskeren kan påvirke svarene ved å fremstå på en måte som

stimulerer eller provoserer deltakerne i forskningen til å uttale seg på bestemte måter (Grønmo, 2016, s. 172-173).

I min studie har interaksjonen mellom meg og trenerne kunnet preget resultatet, siden vi i fellesskap utformet kunnskap i felten og hadde innflytelse på prosessen som utviklet kunnskapen. Forståelsen jeg da kom frem til var basert på et samarbeid med trenerne. Fordelen med dette var at vi oppnådde en felles forståelse av hva som gir best kvalitet i utvikling av trenerveiledning. Ulempen med dette kan være at meningsinnholdet i de fenomenene jeg studerte var forankret i en rekonstruksjon av trenernes erfaringer. Altså, hvordan jeg og trenerne oppfattet erfaringene av handlingene som ble gjort.

I tradisjonell forskning søker vi de faglige utfordringene fra teori til teori, men i aksjonsforskning går vi fra teori til praksis, og så tilbake til teori igjen. (Gjötterud et al., 2017, s. 36). Aksjonsforskning som metode kan være et praktisk hjelpearbeid hvor en følger forsøket systematisk for å forbedre selve opplegget, og et verktøy for kontinuerlig endring (Dalland, 2017, s. 48). Jeg hadde som mål å utvikle et konsept som var basert på teori, gjennom å følge forsøket systematisk hele veien. På denne måten var målet videre å utvikle en veilederordning som kunne støtte håndballtrenere i egen utvikling. Ved at jeg hadde et godt teoretisk grunnlag og at jeg innhentet informasjon og tanker fra deltakerne kunne aksjonsforskning være et verktøy som hjalp på den eventuelle endringen trenerne trengte for videre veiledning. Det spesielle med aksjonsforskning er å kunne bruke informasjonen jeg innhentet underveis for så å ta den med tilbake i håp om å forbedre aksjonen/veiledningen. Slik vil aksjonsforskning ifølge Dalland (2017, s. 49) være en vekselvirkning mellom praksis, forskning på praksisen som blir gjort, en videre forbedring og igjen ny forskning. På denne måten ville jeg prøve å utvikle konseptet sammen med trenerne gjennom å optimalisere det basert på hva trenerne erfarte i feltet.

Selve aksjonsforskningen vil skape innsikt. Ved å delta aktivt i forskningsprosessen, vil vi ha mulighet til å overføre kunnskapen vi utvikler til andre kontekster. Dette kan skje ved at vi gjør en analyse av påvirkningen av de kontekstuelle variablene på forskningsfunnene (Gjötterud et al., 2017, s. 37). Det var viktig for meg å kunne drøfte med studieveileder angående ulike situasjoner og alternative handlingsveier underveis. Allerede fra start presenterte studieveileder teorien bak det vi ville jobbe med i

praksisen til trenerne. Selv om det bare var jeg som var ute i feltet blant trenerne prøvde jeg å ha en regelmessig dialog med veileder. Når det er to stykker vil det gjøre det mulig å samle inn og analysere data på en grundigere måte (Gjølterud et al., 2017, s. 39). I tråd med det Gjølterud et al. (2017, s. 40) anbefaler var det viktig at vi sikret oss data fra endringsforløpet både fra konseptet ble innført til etter perioden trenerne skulle ha jobbet med det. Derfor ble det ikke bare en runde med deltakerne, men to runder med observasjon i feltet samt erfaringsbaserte samtaler sammen med de ulike trenerne for å styrke læringsprosessen.

### **3.2 Kontekst**

I denne studien var målet utvikling av trenerutdanningen i NHF. For å forstå konteksten og bakgrunnen for tematikken og problemstillingen i studien vil jeg gi en beskrivelse av trenerløypa i norsk håndball.

I følge Norges Håndballforbund (2015c) tar de sikte på, gjennom utdanning, å utvikle treneres evner og ferdigheter for å oppnå en god trener-praksis. Treneren skal få mer kunnskap om idretten, trening og ledelse. Norges Håndballforbund er en av få særforbund som har trenerutdanning fra nivå 1 og opp til nivå 4 (Trener 1 – Trener 4). Trenerne som går hele forløpet, vil da ha mye fartstid i selve aktiviteten. *Trener 1* utdanningen har søkelys på grunnleggende ferdigheter og består av 12 kursmoduler. Trener 1 løypa tar for seg alt fra treningsplanlegging og trenerrollen til grunnleggende håndballferdigheter. Praksiskravet som skal gjennomføres underveis i utdanningen er på minimum 45 timer. Dette må gjennomføres og dokumenteres før en kan gå videre til Trener 2 (Håndballforbund, 2015a). Trener 1 utdanningen tar utgangspunkt i trenere som trener lag opp til 12 år.

*Trener 2* utdanning i NHF er en utdanning som per dags dato går over en sesong for håndballtrenere. Det er fullt mulig å gjennomføre den over flere sesonger. Kriteriet for å fullføre utdanning er at treneren må fullføre alle 20 kurs modulene, bestå eksamen og sende inn dokumentasjon på 75 timer trenerpraksis (Håndballforbund, 2015b). For å ta *Trener 2 utdanning* kreves Trener 1 autorisasjon og at treneren er aktiv fungerende (Håndballforbund, 2015b). Trener 2 tar utgangspunkt i trenere som trener lag



fra 12 år og helt opp til seniorhåndballen. Innholdet i Trener 2 forløpet går mer i dybden på planlegging, analyse, ledelse, fysisk trening og spesifikke håndballferdigheter (Håndballforbund, 2015b). En trener må være autorisert Trener 2 før han eller hun kan gå videre til Trener 3.

Jeg har avgrenset oppgaven til Trener 2 og vil derfor ikke gi en nærmere beskrivelse av Trener 3 og 4. Jeg valgte i dette prosjektet å ta utgangspunkt i Trener 2-utdanningen siden dette er høyeste nivå som NHF region øst håndterer, og hvor jeg allerede er ansatt som utdanningsansvarlig og jobber med trenerutdanningen til daglig.

### **3.3 Forskerrolle**

Da jeg startet opp med forskningsprosjektet kjente jeg allerede godt til trenerutdanningen i norsk håndball siden jeg var ansatt i NHF Region Øst og hadde vært håndballtrener tidligere. Mine erfaringer kunne da påvirke hvordan jeg veiledet og fortolket fenomenene vi studerte i relasjon til ny og gammel kunnskap. En mulig konsekvens av dette var at jeg kunne overse det som var forskjellig fra egne erfaringer (Thagaard, 2018, s. 190). Det var derfor viktig at det var en klarhet i rollene og hvordan forskningen skulle foregå.

Innføringen av prosjektet overfor trenerne ved oppstart ble gjort sammen ved studieveileder. Det som videre ble viktig å være oppmerksom på, var maktrelasjonen mellom meg og deltakerne. Det negative ved at jeg gikk inn med en rolle som var satt fra før, var at deltakerne kunne ha forventninger til at jeg kunne bidra med mer enn det situasjonen ga rom for. Faren var også at jeg kunne bli for personlig involvert og motivert. Derfor var det viktig at jeg arbeidet systematisk og kontinuerlig reflekterte over situasjonene. Dette kunne sikre at jeg ikke ble revet med og at jeg tok bedre valg underveis (Thagaard, 2018, s. 104-106).

Siden jeg tok rollen som veileder måtte jeg ha selvinnsikt hele veien. Det vil si at det er viktig å reflektere over egne holdninger, verdier, ansvar i forhold til valg, mellommenneskelige relasjoner og en stor toleranse for fleksibilitet (Høigaard & Jørgensen, 2000, s. 14). I en veilederrolle er det viktig å akseptere treneren slik han eller hun fremstår, og ikke være dømmende, men vise empati. Veilederen bør være seg selv på en ekte måte og ikke fremstå som en «ekspert» som sitter med alle svar. En veileder

bør ha praktiske ferdigheter som å kunne observere, lytte, speile/relatere, stille åpne og lukkede spørsmål, konfrontere, omformulere og være problemløsende (Høigaard & Jørgensen, 2000, s. 16-36).

Et selvstendig poeng er at veilederen kan utvikle seg selv som veileder og oppleve flere vekstmuligheter ved hjelp av gjensidig læring av trenerne som veiledes (Leeder et al., 2021, s. 15-16). Trenerne som blir veiledet kan komme med aspekter som har manglet underveis i coachingen (Nash, 2015, s. 207-208). For at dette skal skje er det avgjørende at en pedagogisk holdning tas i bruk i veiledningen. Om veilederen, ifølge Leeder et al. (2021), legger vekt på prinsipper for pedagogisk veiledning i et veilederprogram kan dette utvide trenerveiledernes læringsområde og slik at potensialet for gjensidig læring i praksis kan øke. Dette var viktig å ta i betraktning under observasjonene slik at veilederrollen kunne tilpasses trenernes behov, blant annet for å skape trygghet og troverdighet overfor trenerkandidatene. Det ble også lagt til rette for at trenerne som ble veiledet måtte finne ressursene i seg selv (Høigaard & Jørgensen, 2000, s. 14-15). Jeg valgte derfor å stille åpne spørsmål for å skape en refleksjon, samt legge til rette for at det ikke var noe som tilsa hva som var riktig eller galt. Trenere reflekterte da over egne erfaringer og handlinger som videre resulterte til eventuelle endringer eller prøvinger på hvordan noe kunne gjøres.

Troverdigheten til studien forutsatte at datainnsamlingen ble gjennomført systematisk med gode etablerte forutsetninger og framgangsmåter. På denne måte kunne tilliten til de kvalitative analyseresultatene, som de innhentede dataene bygget på, økes (Grønmo, 2016, s. 249), og reliabiliteten i studien kunne styrkes. For at validiteten i forskningen skulle styrkes var det viktig å ha et kritisk syn av innhentet datamateriale gjennom hele analyseprosessen (Thagaard, 2018, s. 189). For å vurdere validiteten var det viktig ha systematiske og kritiske vurderinger av prosjektet, datainnsamlingen og -materialet (Grønmo, 2016, s. 257). Det har derfor vært avgjørende at det som noteres ned i observasjon og samtaler er relevant opp mot problemstillingen. For å styrke både reliabilitet og validitet hadde jeg satt klare rammer fra start av og konkretisert metodevalg ved innhenting og analysering av datamaterialet. For å ivareta validitet i et aksjonsforskningsprosjekt er det også viktig å sikre dokumentasjon som viser trenernes praksis, opplevelser, og erfaringer på en måte andre kan lære av. I tillegg må analysen

skje gjennom sortering og kategorisering av data, og at forskeren i analysedelen selv er profesjonelt distansert fra aksjonsforskerrollen (Gjötterud et al., 2017, s. 459).

### **3.4 Utvalg og rekruttering**

I denne studien var det allerede bestemt fra start av hvem deltakerne i forskningen ville bli. Det var trenerne som hadde meldt seg på utdanningsforløpet til NHF region øst. Siden NHF hadde planer om å gjennomføre bestemte trenerveilednings-tiltak i sin utdanning, ble tilgangen til deltakere forhåndsbestemt. Jeg var allerede ansatt i NHF og det ville både være sikkert med tanke på tilgjengelighet, men også strategisk å bruke deltakerne som allerede representerte egenskapene som var relevante for problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 56).

Begrensninger av utvalget ble gjort for å få et mer hensiktsmessig antall som jeg kunne gå i dybden på for å innhente data. Det ble tatt utgangspunkt i noen få kriterier som ble vurdert mellom forsker og studieveileder. Deltakerne i denne aksjonsforskningen måtte innfri følgende: (a) påbegynt Trener 2 utdanning til Norges Håndballforbund (b) Meldt seg på hele forløpet til foregående sesong.

Etter at kriteriene var satt og jeg hadde fått godkjenning fra NSD Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste), hadde jeg et konkret utgangspunkt for valg av deltakere. Videre måtte jeg å få godkjenning fra de ulike trenerkandidatene. Når godkjenningen var gjennomført ble alle invitert inn til et felles møte hvor de fikk innføring i konseptet og et innsyn i oppleggets gang. Det som var interessant på forhånd var at trenerne i Trener 2 utdanningen hadde ulike kjønn og at de trente på ulike nivå. Responsen for å delta i forskningen igjennom utdanningstilbudet var i forkant veldig positiv. Syv av syv mulige trenere takket ja til å bli med, men det endte opp med fem personer forårsaket av problematiske grunner. De to trenerne viste ingen til liten grad interesse for å gjennomføre trenerveiledningen, samt når det først prøvde å planlegges for observasjon ble det hindret av COVID-19. Dette gjorde også at de to trenerne brøt kontakt og det opplevdes som lite vilje for å prøve å ta igjen de utgående observasjonene.

I denne studien hvor utvalget var selektert på grunnlag av deltakernes hensiktsmessighet for aksjonsforskningens problemstilling, ville deltakerne ikke være representativt eller

betegnende for en populasjon (Thagaard, 2018, s. 55). Målet for denne studien var å tilrettelegge for pålitelig erfaringsbasert læring gjennom trenerveiledning, og hvor refleksjon, samarbeid og utvikling underveis i forskningsprosjektet er viktige elementer. Derfor ble utvalget basert på trenere som gikk et utdanningsforløp. Kjønnfordelingen i utvalget ble en blanding på to menn og tre kvinner med et aldersspenn på 20-60 år. Erfaringsbakgrunnen til de ulike trenerne var varierende. Noen hadde vært trenere i mange år, mens andre hadde nettopp begynt. Kjønn og aldersnivåene på lagene de var trenere for varierte alt fra 12 år og opp til senior håndball.

Grunnet masteroppgavens tidsbegrensning, ble det besluttet at jeg bare tok for meg trenerne som gikk utdanningsforløpet i region Øst. Tabellen under viser en oversikt av de ulike trenerne som deltok på forskningen. Det ble brukt andre navn for å anonymisere dem mest mulig.

*Tabell 1 Deltakerbeskrivelse*

<b>Navn</b>	<b>Informasjon/beskrivelse</b>
Astrid	Kvinnelig håndballtrener, 40-50 år. Fullført Trener 1 kurs. Tidligere bakgrunn som håndballspiller. Trener for 13 årslag.
Marit	Kvinnelig håndballtrener, 40-50 år. Fullført Trener 1 kurs. Har tidligere bakgrunn som håndballspiller. Trener for 14 årslag.
Andrine	Kvinnelig håndballtrener, 40-50 år. Fullført Trener 1 kurs. Har tidligere bakgrunn som håndballspiller. Trener for 12 årslag.
Simon	Mannlig håndballtrener, 50-60 år. Fullført Trener 1 kurs. Lang erfaring som både spiller og trener. Trener for seniorlag.
Sondre	Mannlig håndballtrener, 20-30 år. Fullført Trener 1 kurs. Erfaring som håndballspiller. Trener for 14 og 16 årslag

### **3.5 Datainnsamling**

Datainnsamlingen baserte seg på (a) deltagende observasjon og feltsamtaler; og (b) kvalitative intervjuer. For at jeg skulle greie å tilrettelegge for pålitelig erfaringsbasert læring for trenerne valgte jeg å veilede og observere under aktiv praksis. Ved observasjonen får vi mer og annen informasjon enn det vi får kun gjennom et intervju, hvor den enkelte forteller hva de hadde gjort (Dalland, 2017, s. 97).

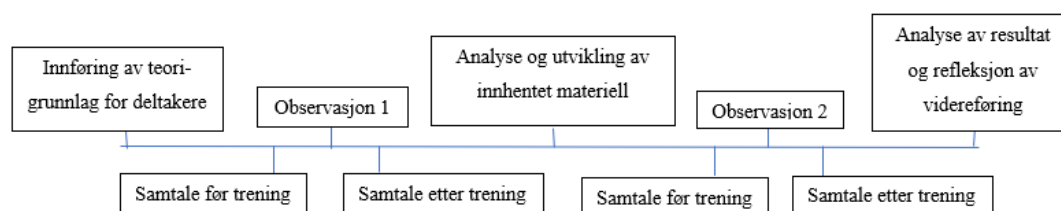
Jeg valgte å observere trenerne flere ganger. Dette for å lære mer spesifikt hvordan treneren handlet og jobbet med egen utvikling, og hvordan veiledrolleren kunne tilrettelegge trenernes behov for erfaringsbasert læring over tid. Det ble viktig at jeg sikret dataene fra starten av veiledningsperioden og endringsforløpet, slik at jeg kunne se tilbake på oppstart ved sluttfasen av studien. Jeg valgte derfor å ta feltnotater under observasjonene. Disse feltnotatene ville kunne forklare utviklingsdynamikken i prosessen (Gjølterud et al., 2017, s. 41), samt at jeg ønsket å bruke disse til å støtte oppunder de kvalitative intervjuene. Etter hver observasjon noterte jeg ned hva som skjedde og mine tolkninger av dette. På bakgrunn av dette arbeidet fikk jeg nye innsikter som jeg brukte til videre utvikling (Gjølterud et al., 2017, s. 41). Alle fortløpende hendelser som ble observert og regnet som relevante for forskning ble notert. Jeg noterte disse så nøytralt som mulig.

Det vanskelige i starten var at det meste virket interessant. Jeg prioriterte derfor håndtering av uventede hendelser som kom til syne. Datamateriell som var knyttet til det uforutsette viste ofte ledetråder til mer særegne situasjoner, og oppfølgingen av disse gjennom observasjonen og erfaringsdelingen i de gjennomførte samtalene hadde som mål å gi inntak til ny innsikt. Under selve observasjonene foregikk datainnsamlingen parallelt med datanalysene. Jeg ønsket å analysere dataene etter hvert for å utvikle en forståelse av det jeg observerte og hvordan jeg skulle tilrettelegge veiledningen. Dette ville, ifølge Grønmo (2016, s. 161), gi meg en bedre forutsetning videre i den form av hva jeg skulle rette oppmerksomheten mot i fortsettelsen av feltarbeidet.

Siden jeg deltok i de sosiale prosessene underveis for å samle inn data havnet dette under forskningsmetoden *deltakende observasjon* (Dalland, 2017, s. 97). Det var viktig at jeg hadde en klar funksjon. Jeg redegjorde fra start av hvordan jeg som forsker ville

gå frem som veileder. Det var viktig at jeg prøvde å oppnå tillit og at konseptet og forskningen ble godt mottatt. Som tidligere nevnt i oppgaven hadde jeg som forsker allerede en stilling og rolle i NHF Region Øst som trenerutdanningsansvarlig og deltakerne var trenere under NHFs utdanningsprogram. Derfor ville dette miljøet hvor rollene allerede var etablerte egne seg godt for deltakende observasjon (Thagaard, 2018, s. 71).

Underveis i selve observasjonsprosessen varierte jeg mellom å delta på banen og distansere meg ved å stå på siden for å se handlingen fra ulike perspektiv (Thagaard, 2018, s. 70). Det ble gjennomført samtaler i forkant av de ulike observasjonene, under og i etterkant. Disse samtalen kunne gi informasjon og mening rundt hva deltakerne la i sine handlinger og gjøremål (Thagaard, 2018, s. 70). Jeg gikk derfor mellom en passiv og aktiv rolle siden jeg både observerte og hadde feltsamtaler (Dalland, 2017, s. 97). Siden jeg hadde et mål om å innhente kvalitativ kunnskap valgte jeg også å bruke kvalitative intervju. Formålet med dette var å innhente fyldige og omfattende kunnskap om hvordan deltakerne opplevde situasjonen de var i, synspunkter og perspektiver de hadde (Thagaard, 2018, s. 89).



*Figur 1 Tidslinje for datainnsamling (a)*

Figur 1 viser tidslinjen for hvordan datainnsamlingen. Deltakerne fikk på forhånd en innføring i teorien og hvordan Beames og Brown (2016) dimensjoner ville benyttes som et verktøy. Dette skulle ikke bare være en innføring, men også et forsøk på å skape refleksjoner for den enkelte trener rundt gitte temaer. Disse refleksjonene håpet jeg de skulle ta med seg inn i samtalen både før, under og etter observasjon.

Første observasjonsrunde ble gjennomført i perioden november – desember 2021 og andre observasjon ble gjennomført perioden mars-april 2022. Samtalene som ble

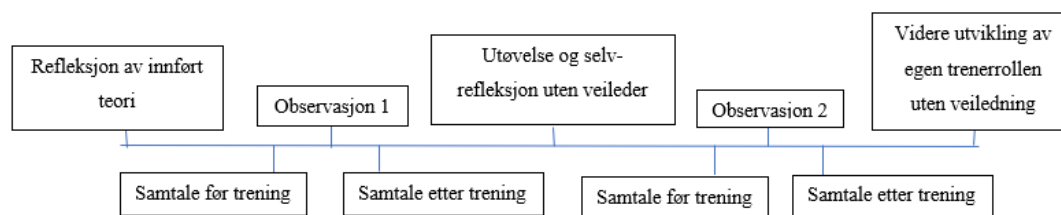
gjennomført på forhånd tok for seg hva økta skulle inneholde og refleksjoner treneren hadde gjort av eventyrlig læring som de hadde fått innført på forhånd. Denne samtalen skulle være åpen og med formål om at den skulle oppleves som en frihet til å uttale seg om situasjoner i miljøet de var trener for (Thagaard, 2018, s. 70).

Det kvalitative intervjuet i etterkant av observasjonene hadde som formål å oppsummere gjennomført økt, hva treneren erfarte og hva han eller hun skulle jobbe med videre for å lære av opplevde erfaringer. I intervjuet tok jeg også opp hvordan Beames og Brown (2016) fire dimensjoner for «eventyrlig læring» kunne brukes som et verktøy. Treneren som ble intervjuet var med på å bestemme hvor mye tid som ble brukt på de ulike temaene som ble tatt opp. Det ble derfor viktig at jeg som intervjuer styrte samtalen i riktig retning hele veien. Derfor utnyttet jeg meg av oppfølgingsspørsmål hele veien for å innhente mest mulig utfyllende data innenfor de ulike temaene som vi snakket om (Postholm, 2007, s. 239).

Det ble brukt båndopptaker under de kvalitative intervjuene. Lydopptak i intervjusituasjoner kan gi den mest fyldige informasjonen om selve dialogen som har foregått (Thagaard, 2018, s. 111). Det var viktig for meg som intervjuer å holde samtalen engasjerende for at deltakerne ikke skulle bry seg om at det ble gjort opptak (Thagaard, 2018, s. 112). For at jeg skulle greie å tilrettelegge for pålitelig, erfaringsbasert læring gjennom trenerveiledningen ble den innhentede dataen fra første observasjonsrunde analysert. Dette for å tilrettelegge veiledningen for andre observasjon etter trenernes behov. Etter siste observasjon ble det gjennomført en analyse av det totale materialet som grunnlag for videre utvikling.

Hvordan prosessen ble gjennomført for trenerne og veileder var relativ lik, med noen få ulikheter (figur 2). Trenerne fikk informasjon og teori lagt frem i starten som kunne skape en reflekterende prosess av det de skulle igjennom. Trenerne var ikke med på den analytiske prosessen mellom observasjonene og etter studien var ferdig. De deltok på alt av kvalitative intervjuer, refleksjoner og deltakende observasjoner. Trenerne fikk i oppgave mellom observasjonene å jobbe med egen utvikling igjennom forbedringspunkter. Det ble da en utøvelse uten veileder hvor det ble lagt opp til selvrefleksjon. Etter veiledningen og studiet ble det ikke lagt opp til mer veiledning og oppfølging.

Figur 2 Tidslinje for datainnsamling (b)



Under selve tidsrammen for hele studien skapte pandemien utfordringer. Den gjorde at observasjoner ble vanskelig å gjennomføre og den påvirket antall deltakere i studien. Antall deltakere gikk fra syv til fem stykker. To av trenerne mistet første observasjon og påfølgende nedstenging i perioden desember - januar resulterte i at de ikke hadde interesse for å gjennomføre observasjonen senere. Det ble gjennomført fem observasjoner ved oppstart. Bare tre av disse gjennomførte siste observasjon. En trener sluttet underveis og en annen mistet interesse og brøt kontakt. Til tross for variert datainnsamling og få deltakere, håpet jeg at resultatene kunne gi meg en svar på studiens problemstillinger og en indikasjon på om dette var noe NHF kunne jobbe videre med for utvikling av trenere.

### 3.6 Dataanalyse

I starten av analysen måtte jeg bli fortrolig med referatene fra samtale og feltnotatene. Fremgangsmåten i analysen ble en empiribasert tilnærming. Det vil si at forståelsen av dataene blir preget av litteraturen man hadde lest forut for prosjektet (Thagaard, 2018, s. 159-160). Tolkningen som blir presentert ble basert på interaksjonen mellom forståelsen jeg utviklet av data mønstrene, og den faglige forankringen som var bakgrunnen for prosjektet. Tolkningsprosessen ble preget av inntrykkene jeg fikk av innhentet data og perspektiver på teorien.

Dataene innhentet i felten som notater, lydopptak og utskrifter ble analysert underveis og ga økende innsikt i studiens problemstilling, og betydning for den videre datainnsamlingen (Grønmo, 2016, s. 172). Det som var notert og transkribert fra observasjon og opptak, ble systematisert slik at det ble enklere å benytte i analysen. Dette gjorde at jeg kunne basere egne refleksjoner på systematisk data enn på minnet



(Thagaard, 2018, s. 151). I denne refleksjonen ble det viktig å gjøre en selvvrdering som kunne føre til en bedre forståelse.

Del en av analyseringsprosessen handlet om å se på utviklingen av veilederrollen og hvordan arbeidet i lys av teorien, nevnt i kap. 2, som la grunnlaget for tilretteleggingen i praksisen. Innhentet data ble lest over og kodet med utgangspunkt i teorien for å få en oversikt over hvilke fenomener dataene kunne gi en forståelse av. Dette ble brukt som refleksjonsredskap for å bringe praksisen videre slik at veilederrollen kunne tilrettelegges etter treneres behov (Postholm, 2007, s. 233; Thagaard, 2018, s. 151). Dimensjonene for kodingen ble basert på problemstillingen og teorigrunnlaget av studien. Når kodingen baseres på teori eller studiens problemstilling betegnes det som en deduktiv tilnærming (Thagaard, 2018, s. 154). For at betegnelsene som ble anvendt skulle kunne forankre kategoriene empirisk, var det viktig at disse svarte til kategoriene trenerne benyttet seg av.

Del to av analyseringsprosessen var å analysere hendelsene i studieforløpet. For å forstå hendelsene i studieforløpet måtte jeg skrive ned observasjonene, feltsamtalene og -notatene i en fortellende form. Dette innebar en vektlegging av hva som skjedde og hvordan trenerne opplevde veiledningen. Når hendelsene settes inn i en tidssammenheng, kan det gi oss en forståelse av sammenhengen mellom hendelsene (Thagaard, 2018, s. 126). I dette tilfellet kunne analyse av fortellingene gi en forståelse av trenernes erfaringer, og innsikt i den sosiale situasjonen som dannet grunnlaget for erfaringene til trenerne (Thagaard, 2018, s. 128).

Koding av innhentet data ble gjennomført med en induktiv tilnærming. Jeg utviklet koder utfra empirien som ga et uttrykk for trenernes handlinger og erfaringer (Thagaard, 2018, s. 153).

### **3.7 Etiske refleksjoner**

Dette aksjonsforskningsprosjektet hvor data ble samlet inn gjennom observasjon og samtaler, gjorde det viktig å sette seg godt inn i de ulike etiske dilemmaene. Det er viktig å respektere deltakernes autonomi, integritet, frihet og medbestemmelse (Thagaard, 2018, s. 21). Det ble derfor meldt inn til NSD for godkjenning og tillatelse til å gjennomføre prosjektet. Trenerne fikk levert ut et informert samtykkeskjema,

forklart at all data ble holdt konfidensielt og konsekvensene av å delta i selve prosjektet. Ifølge Thagaard (2018, s. 26) bør det være en gjensidighet mellom hva, i dette tilfellet trenerne, gir av informasjon og hva de får igjen av å være med i prosjektet. I denne forskningen, hvor formålet var å utvikle en metode sammen med trenerne for å forbedre trenerutdanningen, la vi til rette for denne typen gjensidighet ved at analysert innhentet data blir brukt til å tilrettelegge for trenernes individuelle behov.

Grunnlaget for informert samtykke var at en måtte informere om prosjektets mål og mening. Det viktige var å poengtere at deltakelsen var frivillig og trenerne hadde anledning til å trekke seg akkurat når de skulle ønske/føle for det (Thagaard, 2018, s. 86). Det var viktig å vurdere de etiske konsekvensene av hva jeg anså som data. Det kunne utvikle seg en nærhet underveis i feltet og jeg kunne etter hvert få innsikt i informasjon som ikke deles av alle. Dette kunne være privat informasjon som jeg ikke ville være komfortable med at skulle offentliggjøres. Derfor ble det hele tiden viktig å vite hva hensikten med forskningen var og hvordan resultatene fra prosjektet ble presentert (Thagaard, 2018, s. 86-87).

De kvalitative intervjuene bygget på kommunikasjon av to parter med formål om at ene parten skulle få informasjon fra den andre. Typisk problem som kunne oppstå ved en slik datainnsamling var at kommunikasjonen mellom partene kunne fungere dårlig (Grønmo, 2016, s. 172). Dette kunne da innebære at jeg ikke greide å få tilgang til all relevant informasjon som deltakeren satt med og/eller at vi misforstod hverandre. Kvaliteten på datamaterialet kunne da bli svekket. For å unngå dette måtte jeg vurdere kommunikasjonen ved å lytte og observere språket deltakeren brukte, samtidig som at de fikk prate fritt for å unngå å påvirke svarene som ble gitt (Grønmo, 2016, s. 173).

Data som ble analysert kunne bli preget av min forståelse av situasjonen som ble studert. Resultatene som da blir presentert, kan oppleves som fremmed for deltakerne som er med i prosjektet. For å gjøre resultatene enda mer anonymisert valgte jeg å bruke fiktive navn. Om resultatene derimot belyste synspunkter som var felles blant deltakerne, kunne dette gi deltakerne grunnlag for gjenkjenning og forståelse av situasjonen som var felles for miljøet og situasjonen studien ble gjennomført i (Thagaard, 2018, s. 180). Fordelen med at beskrivelsene av de ulike situasjonene ikke ble presentert i sin helhet, var at det ville være vanskelig å bli gjenkjent. En beholder da

prinsippet om anonymitet og bidrar til å bevare trenernes integritet (Thagaard, 2018, s. 180).

Holdningene til trenerne ute i feltet har stor betydning på hvordan man blir mottatt som forsker og i dette tilfellet som trenerveileder (Thagaard, 2018, s. 65). I miljøer hvor forskning kan virke nytt og fremmed kan det bli oppfattet som truende og deltakerne kan virke skeptiske til det å bli observert. For å unngå dette ble det viktig å både observere og prøve seg frem for å utvikle innsikt i den sosiale situasjonen og kulturen til treneren. I følge forskning gjort av Downham og Cushion (2020, s. 357) kan en trenerutvikler virke uintensjonelt dominerende. Trenerne som blir veiledet bekrefter sin identitet og refleksjon gjennom forsøk på å leve opp til antatte forventninger av veilederen og trenerutdanningen (Downham & Cushion, 2020, s. 357). Forskning viser også at forbund og ansvarlige for veilederprogram kan være betydelige interessenter i selve prosessen ved å påvirke intensjonene, utformingen og kvaliteten av det formaliserte veiledningstilbudet (Sawiuk et al., 2022, s. 16). Derfor ble maktrelasjonene knyttet til min forskerrolle og rolle som ansatt i NHF region øst nøye gjennomtenkt. Ved å unngå at trenerne levde opp til antatte forventninger ble det gitt uttrykk for aksept, interesse og forståelse slik at vi kunne utvikle gode relasjoner (Thagaard, 2018, s. 65). Det ble også poengtert at jeg ikke var en «ekspert», men en støttepartner som ønsket å være der for deres individuelle behov.

## 4. Resultat

I dette kapitlet presenterer jeg resultatene fra undersøkelsen. For å belyse problemstillingen har jeg funnet det hensiktsmessig å legge frem resultatene todelt: I den første delen vil jeg beskrive hvordan jeg som trenerveileder arbeidet med å utvikle et konsept med hensikt å fremme pålitelig, erfaringsbasert læring; i den andre delen vil jeg presentere trenernes erfaringer med trenerveiledning og handlinger med utgangspunkt i det pedagogiske konseptet eventyrlig læring.

### **4.1 Trenerveilederens prosess for tilrettelegging av pålitelig, erfaringsbasert læring**

Trenerveiledningen ble utviklet for å legge til rette for pålitelig, erfaringsbasert læring med utgangspunkt i trenernes ulike erfaringer og behov. Gjennom den teoretiske drevne analysen identifiserte og operasjonaliserte jeg tre sentrale dimensjoner ved pålitelig, erfaringsbasert læring: (a) praksis, (b) eksperimentering og (c) refleksjon (se, Tabell 2). Disse tre dimensjonene dannet utgangspunkt for trenerveiledningen.

*Tabell 2 Dimensjoner for pålitelig, erfaringsbasert læring (neste side)*

<b>Dimensjoner</b>	<b>Prinsipper</b>	<b>Eksempel trener</b>	<b>Eksempel veileder</b>
Praksis	Læring av praksis <i>(Learning by doing)</i>	Læring av erfaringer i praksis som kunne være nyttig for håndtering av ulike situasjoner som oppstod og planlegging gjennom erfaring av hva som fungerer og ikke for deres spillere.	Læring av erfaring gjennom veiledning som kunne være nyttig for håndtering og tilrettelegging av videre trenerveiledning i ulike situasjoner. For eksempel tidligere erfaring som trener kunne hjelpe på forslag til løsninger.
	Kunnskap om hvorfor, hva og hvordan	Trenerens kunnskap rundt planlegging, valg av og formål ved aktivitet og øvelser.	Veileders kunnskap og tolkning av hvorfor, hva og hvordan treneren skal veiledes i praksis. Og i tillegg forståelsen av trenerens valg og ønsket formål med aktivitet.
Ekspérimentering	Læring gjennom en serie av enkel eksperimentering	Treneren lærer igjennom gjentatte små erfaringer ved å justere og angripe enkle situasjoner. Treneren bygger kunnskap gjennom «små seiere».	Veileder lærer gjennom gjentatte små erfaringer hvordan veiledning kan gjøres og tilrettelegges for best mulig for enkeltindividene.

	Læring av feiling	Trenerens læring gjennom prøving og feiling. Treneren lærer av handlinger og valg som ikke fungerer. For eksempel læring av øvelser som ikke fungerer for sitt lag.	Veileder lærer gjennom prøving og feiling av ulike veiledermetodikk. For eksempel ulike grad av involvering under aktiv praksis eller tips som treneren kan teste ut.
Refleksjon	Kontekstualisering av tanker og forestillinger	Trener uttrykker seg ved å sette ord på egne tanker og forestillinger av personlige handlinger og væremåte for kontekstuelle forklare sine erfaringer.	Veileder setter ord på sine tanker rundt observasjon og erfaringer av trenerens væremåte og handlinger. Veileder setter ord på egne tanker og forestillinger for videre tilrettelegging.
	Selvforståelse	Trener reflekterer rundt sin egen rolle og kunnskap for å få en forståelse av hva som må til for videre utvikling og læring	Veileder reflekterer rundt egen rolle og hvordan denne kan utvikles for å tilrettelegge trenernes behov.
	Orientering til problemløsende læring	Trenerens tanker og forståelse av problemer og problemløsning. For eksempel trenerens forståelse rundt problemet å kopiere en øvelse 100% uten å tilrettelegge for spillernes nivå, samt en forståelse hvordan dette kan løses.	Veilederens forståelse av problemer som videre tilrettelegger for problemløsning. For eksempel kan veileder se at trener har problemer med ulike situasjoner i praksis. Forståelsen som veileder, skaper igjennom refleksjon kan være med på problemløsningen.

#### 4.1.1 Praksis

Praksis ble opplevd som en arena hvor erfaring, kunnskap og forståelse kunne utvikles både individuelt og sammen. For at praksisen skulle være en arena for utvikling ble det tilrettelagt for læring av praksis, eksperimentering og refleksjon. Samtaler som var lagt opp før de ulike observasjonene, ble opplevd som relasjonsbyggende når trenerne fikk reflektert med åpenhet. De fikk delt sin kunnskap og sine tidligere erfaringer basert på tidligere erfaringer og refleksjon. Trenerne fikk før de ulike praksisene mulighet til å utdype hva de hadde planlagt, hvorfor og hvordan. Jeg stilte spørsmål ved ulike øvelser trenerne hadde satt opp for å skape en forståelse av hva formålet og hensikten var. Målet var å skape bevissthet rundt det temaet de ønsket å trene i kommende praksis.

Under første praksis valgte jeg en tilbaketrukket rolle for å kunne observere, lytte, notere og skape en forståelse av hvordan trenerens ledelse og instruksjon foregikk. I starten opplevdes det meste som interessant og alt ble notert ned. Etter økten gjennomførte jeg en evalueringssamtale sammen med treneren. Temaet for samtalen var trenerens praksis. Her ble ordet først gitt til treneren hvor han/hun fikk fortelle hvordan det gikk utfra eget synspunkt, samt erfaringer og hva han eller hun hadde lært av egen praksis. Jeg fulgte så opp med min opplevelse av økten om hva jeg hadde observert, basert på nedskrevne feltnotater. Siden jeg hadde notert ned det meste fra økten ble det mye å gå igjennom og det ble mer en monolog enn dialog. Det ble stilt spørsmål innimellom til valgene og handlingene treneren gjorde. For eksempel noterte jeg følgende som ble stilt spørsmål om:

*Trener snakker om det helhetlige spillet før trening, men deler opp og gjør noe annet i praksis. Hvorfor?*

I samtalene etter de ulike observasjonene ble det videre lagt til rette for at trenerne kunne skape en forståelse av egne problemstillinger og sin egen praksis. Jeg brukte eksempler fra egen praksis til forslag og tips for treneren som han/hun kunne å bruke fritt i deres praksis, samt prøvde jeg å komme frem til andre alternative forslag og tips gjennom å utfordre treneren til refleksjon rundt valg som var gjort.

Tiden mellom praksisene viste seg å være nyttig for enkelte av trenerne. Det ga tid til kunnskapsbygging og selvforståelse av egne erfaringer. De hadde også fått tid til å

jobbe med forbedringspunkter og oppgaver de hadde fått tildelt etter første observasjon. Derimot ga Sondre uttrykk om at han gjerne kunne hatt flere og oftere besøk av meg som veileder siden han ofte ikke fikk med seg de oppsatte trenerkursene. Andrine syntes det var positivt med tid mellom praksisene og begrunnet det med følgende:

*Jeg synes det var fint med tid mellom observasjonen sånn at jeg kunne få reflektert rundt tilbakemeldingene du ga. Utvikle egne tanker rundt hvordan jeg skal fremstå. Det å få bruke tid på retningsendring i praksis, tenke at en skal bremse og roe seg ned har vært givende for meg. Jeg har lært mye av at du har vært her. Det blir en bevisstgjøring da jeg får en veldig direkte tilbakemelding på ting.*

Hun la senere også til at hun hadde blitt flinkere til å gi individuelle tilbakemeldinger til spillerne uten å stoppe aktivitet, samt lytte og ikke bruke så lang tid på forklaringer og igangsetting. Under praksisen av andre observasjon var jeg mer delaktig på gulvet enn første runde. Det var en mer konkret samhandling hvor det ble stilt spørsmål direkte til trener under aktivitet. Involveringen var et følge av refleksjon og erfaringen jeg hadde fra første observasjon. I praksisen til de ulike trenerne fikk de regelmessige spørsmål til hvorfor de ulike valgene ble gjort og hva som kunne gjøres for å tilrettelegge ønsket læringsmoment, aktivitet for alle og individualisering i et lagperspektiv. I form av individuell tilrettelegging for de ulike spillerne.

Trenerne viste ulike behov for ønsket veiledning. Sparring og refleksjon ble oftere brukt når trenerne fikk jobbe direkte med hva som interesserte dem og problemene de stod overfor. Trenerne stilte flere spørsmål under praksisene som skapte en refleksjon rundt pågående aktivitet. Forslag fra min side resulterte ofte i at trener gjorde umiddelbare korrigeringer i pågående aktivitet for å se om innspillene gjorde en endring. Til dette siterte Sondre følgende:

*At du kan komme med forslag, innspill og løsninger synes jeg er veldig fint. Det er mye jeg ikke har tenkt på som jeg lærer av og kan teste ut direkte.*

For min del opplevdes kunnskapen og erfaringen jeg fikk av trenernes praksis som en viktig base for tilrettelegging av veiledning, både under, mellom og i etterkant. Jeg lærte



også selv av egen veilederpraksis. For eksempel at jeg oppdaget utfra lydopptakene etter første praksis at jeg pratet veldig mye mer enn treneren. Dette gjorde meg veldig bevisst på egen veiledning og resulterte i en endring av hvordan samtalene i de andre observasjonene foregikk. Jeg konkluderte med at jeg skulle reflektere mer over hvordan jeg skulle føre samtalen med trenerne i veiledningssituasjonen.

#### **4.1.2 Eksperimentering**

Et mål med praksisforløpet var å invitere trenerne til å eksperimentere med nye måter å planlegge og løse situasjoner som oppstod. Min tilnærming overfor trenerne ble å selv å fasilitere prøving og feiling. Et eksempel på dette var når jeg som veileder valgte å prøve en mer involverende veiledningsmetodikk i andre observasjon sammenlignet med første observasjon. Her visste jeg ikke på forhånd om dette kunne være en bra metode, og det var usikkert hvordan trenerne ville håndtere det. Ved å være åpen om min tilnærming til dem, ønsket jeg at de også skulle se nytte av å prøve og feile i *sin* praksis.

Som beskrevet ovenfor la jeg som veileder også opp til å lære gjennom min veilederpraksis. Under de første observasjonene valgte jeg å stå på siden for om å få en oversikt over og forståelse av trenerens ledelse og kunnskap. Men tilbakemeldingene fra trenerne var at dette ble opplevd som lite lærende for dem og de ga uttrykk for at de kanskje ønsket mer hjelp underveis. Mellom første og andre observasjon endret jeg derfor tilnærming, og valgte i andre runde å være mer involverende under observasjonene. Valget mitt om å endre metodikk til en mer involvert deltakende observasjon fra første til andre observasjon var for å se hva som kunne være mer givende for begge parter. Endringen min til å bli mer involverende hadde en form for usikkerhet siden jeg ikke visste hvordan trenerne kom til å ta det, men erfaringene ble som vi skal se positive og lærende for begge parter.

På bakgrunn av de endringene som ble gjort i måten veiledningen ble gjennomført på, opplevde jeg samarbeidet mellom meg som veileder og trenerne som mer åpent og reflekterende. I praksis opplevde jeg at trenerne så mer muligheter og løsninger av oppstående problem. Jeg opplevde at trenerne ble mer ivrige på å prøve ut det som ble reflektert over. De ønsket å gjøre umiddelbare endringer i øvelsene etter refleksjon

rundt eventuelle forbedringsmuligheter for å få frem ønskede læringsbetingelser. Trenerne ga uttrykk etter økten for at dette var en givende veiledningsmetodikk for deres behov. For eksempel fikk Astrid tips om å flytte kantspillerne fra 9 meteren ned til hjørnet (kantposisjon). Hun valgte å gjøre en umiddelbar endring, stille seg opp og observere utfallet av endringen sammen med meg som veileder. Astrid siterte følgende etter økten:

*I dag synes jeg det har vært kjempenyttig! Men jeg tror det er litt mindsettet mitt, jeg må ta eierskap til hva jeg skal ha ut av deg. Istedenfor at jeg skal prøve å passe inn i opplegget som du har for å si det sånn. Fint at det er litt overlappende. Spesielt for en trener som meg som føler seg alene i en liten klubb, så er det utrolig bra å få inn en veileder å sparre med. At jeg får noen å utvikle meg med. Og spesielt som i dag så funker det veldig bra at du er aktiv som sparringspartner på gulvet sammen med meg. Da får jeg prøve ut ulike spørsmål du kommer med og tips, og da kan jeg prøve å se om det fungerer samtidig som du er til stede.*

Jeg opplevde at involveringen gjorde det lettere for trenerne å bruke prinsippene for eksperimentering. De viste mer selvtillit til å prøve og feile. De var ivrigere og mer åpne for hyppige forslag og løsninger fra meg, og det la opp til flere små situasjoner som skapte enkle erfaringer.

Et eksempel på hvordan en av trenerne eksperimenterte på egenhånd, var under andre praksis/observasjon. Astrid hadde i forkant planlagt at ved oppstart av økten så skulle spillerne få selv komme med innspill til hva de skulle gjøre under dagens økt. I samtalen før økten ga Astrid uttrykk for at hun var veldig spent på hva de ulike spillerne skulle komme med og hvordan hun skulle løse det siden hun ikke visste hvilke forslag som kom og hvordan økten ville foregå etter det. Spillerne kom med forslag, og Astrid måtte da planlegge utfra kommentarene til spillerne. Det viste at hun eksperimenterte med planleggingsprosessen av økten og la til rette for læring av det usikre, samtidig som sjansen for å feile var også til stede. Underveis i økten eksperimenterte hun med ulike øvelser som var relatert til det spillerne ønsket å øve på. Hun gjorde endringer underveis til det som ikke fungerte og veiledet mer der hun så det var mulighet for god læring hos spillerne.

Jeg så i etterkant av alle observasjonene at eksperimentering var noe jeg kunne lagt mer til rette for og oppfordret mer til blant trenerne. For at jeg videre skal utvikle veiledning ved å følge prinsippene i erfaringsbasert læring, må jeg legge mer til rette for eksperimenteringer der usikkerhet, læring gjennom feiling og åpne forslag til hva som kan forbedre den enkelte situasjon blir viktige elementer.

#### 4.1.3 Refleksjon

Refleksjon ble grunnleggende for å omhandle erfaring til læring. Før observasjonsrundene prøvde jeg som veileder å legge til rette for refleksjon gjennom samtaler med formål om å få frem trenernes tanker og forståelse av egen praksis, dilemmaer og kunnskap. Jeg strukturerte samtalene rundt dimensjonene til «eventyrlig læring» for å støtte refleksjonen som ble gjort sammen med trenerne. De trenerne som ble observert begge gangene ga uttrykk for at de hadde hatt nytte av å tenke over de ulike elementene ved planlegging og selvrefleksjon. Andrine siterte følgende etter siste praksis:

*Jeg synes jeg har blitt mer reflektert og faktisk litt mer tro mot de fire elementene. Da i forhold til det å prøve å dra disse inn i hver trening, samt at de har vært en bevisstgjøring for meg sånn: «har jeg fått med meg alle momentene nå?». Noen ganger har en mer fokus på enkelte elementer enn det andre, men det viktige er at en har vært innom alle. Dette har også hjulpet meg med å kjenne mindre på usikkerheten enn hva jeg gjorde tidligere.*

Under de ulike observasjonene reflekterte jeg mye rundt det treneren hadde sagt på forhånd opp mot det som ble vist i praksis. Tankene jeg lagde meg underveis hjalp på observasjonene og feltnotatene jeg gjorde. Det ble da enklere å bringe tankene jeg hadde notert meg videre inn i samtalen etter økten. Dette for å prøve å skape en gjensidig forståelse. Et av notatene som ble videreført i samtalen var for eksempel:

*Mye er lagt opp veldig trygt. Hvor er det usikre?*

Disse spørsmålene førte til en samhandlingsprosess hvor refleksjon stod i sentrum. Fokuset ble å få trenerne til å tenke over hvordan de kunne legge til rette for usikkerhet og utfordring, men ivareta mestringen. Jeg erfarte at det var viktig for meg å være

spørrende og åpen for at det ikke fantes en fasit for å få trenerne til å reflektere høyt. I denne refleksjonen opplevde jeg at de prøvde å være mer problemløsende og ga uttrykk av forståelse rundt det vi pratet om.

Mellom observasjonene reflekterte jeg over sitater fra de kvalitative intervjuene, og feltnotatene fra den delaktige observasjonen. Refleksjonen og analysering av innhentet data var for å skape en dypere forståelse av individuelle behov og få kunnskap om egen veilederpraksis. Disse refleksjonene satte også ord på tanker rundt videre utvikling og endringer i min veiledning. For eksempel lagde jeg følgende notat med utgangspunkt i refleksjon:

*Ikke avbryte treneren så ofte, la de prate. Hva ønsker de ut av videre veiledning?*

Dette resulterte til at jeg skapte rom for å prate, for trenerne. Jeg opplevde da at trenerne større grad styrte ordet. Under andre observasjon ble det prøvd å skape en gjensidig erfaring av de ulike situasjonene ved å reflektere sammen med treneren. En refleksjon hvor vi prøvde å få en gjensidig forståelse av den bestemte situasjonen. Hendelser og ulike situasjoner som både jeg og trener observerte ble reflektert rundt imellom oss samtidig som aktivitet foregikk. Et eksempel var at Andrine reflekterte sammen med meg under en øvelse som opplevdes problematisk. Ved å skape en forståelse av problemet, fant vi sammen en løsning som gjorde det lettere for spillerne. Prosessen opplevdes som både givende for meg som veileder og for trener som fikk tilrettelagt bedre læring for spillerne.

Trenerne som ble observert begge gangene fortalte at bruken av selvrefleksjon og det å være løsningsorientert hadde vært hjelpelig for deres tidligere dilemmaer og problemstillinger. Gjennom videre refleksjon uttrykte trenerne hvilken selvforståelse de hadde av erfaringen de hadde opplevd mellom observasjonene. Ved oppstart av andre observasjon, når jeg la frem at jeg ønsket å være mer tilretteleggende for den enkelte treners behov gjennom en mer involverende metodikk, sa Astrid følgende:

*Jeg har ikke tenkt så mye over mine behov av en veileder. Nå vil jeg bare «please» deg.*

For å få en forståelse rundt hva hun mente med «*please deg*», reflektert vi sammen over hva som var viktig for henne og hvordan jeg skulle tilrettelegge hennes behov. For at jeg skulle greie å legge opp til best mulig gjensidig læring var det viktig å få frem hennes tanker og behov, ikke bare mine. Astrid ga uttrykk for mer direkte hjelp på gulvet under aktiv praksis. Endringen i veiledermetodikken viste å være veldig positiv for Astrid. Muligheten for sparring og refleksjon viste seg å være viktig for henne. Andrine ga uttrykk om at det var litt skummelt første gang jeg var på besøk:

*Førstegangen var jeg litt stressa og jeg synes det var litt skummelt. Også tenkte jeg at han er jo ikke ute etter å lage livet mitt vanskelig og sånn. Jeg får gjøre så godt jeg kan, sette opp en øktplan og ta det derfra. Jeg var mer rolig siste gangen for da visste jeg hva det gikk i. Jeg synes jeg har blitt mer reflektert og faktisk litt mer tro mot de fire punktene i forhold til det å prøve å dra disse inn i hver trening og være en bevisstgjøring for meg. Jeg har reflektert etter alle trenerkursene vi har vært på, hvordan ting er og tatt til meg måten instruktørene er så rolige og behagelige på. Det er enkelte ting jeg også har tenkt ikke var så bra som jeg ikke har valgt å ta med meg.*

Jeg opplevde at refleksjon var en regelmessig prosess som ble naturlig tilrettelagt. Jeg erfarte at jeg fra start av kunne reflektert mer sammen med treneren under første praksis. For videre veiledning burde jeg legge til rette for refleksjon i alle delene av veiledningsprosessen, og det kan også være et poeng å legge opp til felles refleksjonssamtaler med alle trenerne som deltar i veiledningen for å få erfaringsdeling mellom dem.

## **4.2 Trenerens erfaringer av trenerveiledning**

Alle trenerne fikk en innføring i det pedagogiske konseptet «eventyrlig læring» i forkant av observasjonene med formål om at trenerne kunne bruke dette i forbindelse med egen ledelse, læring og utvikling. Samtalene som tok sted i forkant av første observasjon ønsket å få frem om innføringen av konseptet var noe trenerne hadde tatt eierskap og dratt nytte av. Alle trenerne hadde enten ikke tenkt så mye på «eventyrlig læring» eller brukt det som et verktøy. De hadde ulike fokus som kunne relateres til de ulike elementene. Simon opplevde det som merarbeid.

*Jeg er ikke så opptatt av de ulike elementene. Jeg tenker heller på hvordan jeg kan gjøre økta bedre. Pass også på at det ikke blir mye merarbeid. Da kan det bli veldig negativt for vi har alle jobb og masse å gjøre.*

Intensjonen med samtalen var å konkretisere og ufarliggjøre «eventyrlig læring». Mitt ønske var å konkretisere hvordan det kunne brukes som et verktøy som gir muligheter for refleksjon og læring, ikke i form av en teori løsrevet fra trenerens praksis, og som ga mye merarbeid. De fire dimensjonene ved eventyrlig læring (usikkerhet, autentisitet, utøversentrert og mestring og utfordring) ble videre brukt som knagger for hvordan planlagt praksis kunne relateres til «eventyrlig læring». Og hvorfor dette kunne være en mulighet til å skape refleksjon og evaluering av egen praksis.

Interessant for analysen er det at selv om den enkelte trener i liten grad mente de bevisst hadde tatt i bruk eventyrlig læring, skal vi se at de i praksis likevel benyttet seg av elementene når de var trenere.

#### **4.2.1 Hvordan mestre usikkerhet?**

Selv om de fleste ikke hadde satt seg inn i de ulike dimensjonene i eventyrlig læring ble usikkerhetselementet snakket mye om blant de ulike trenerne. Det ble relatert til problemstillinger og dilemmaer, planlegging, deres rolle som trener og økten generelt. Hvordan de kunne løse usikkerheten i selve treningene for spillerne var ulike. Astrid forstod arbeidet som følgende:

*Usikkerhet har jeg forstått det sånn at det er usikkerhet i øvelsen. Jeg har hovedsakelig tenkt å skape usikkerhet i øvelsen for spilleren og det ligger det i håndballens natur at det er usikkert. For trenere er det viktig å håndtere usikkerhetsmomentet ved å omstille fort, plutselig kommer det for eksempel få spillere på trening.*

Gjennom refleksjon kom trenerne frem til at det var viktig å skape balanse mellom usikkerhet og trygghet ved å dele opp eller bryte ned øvelsene til mindre deler for å skape færre valgmuligheter. Dette begrunnet de med at de kunne gjøre spillerne sine vant med spesifikke situasjoner i det helhetlige spillet. Det var enkelte tilfeller hvor trenerne hadde lagt opp til enten, for mye eller for lite usikkerhet i øvelsene under

praksisen. For eksempel i økten til Marit. Hvor hun fortalte i etterkant at et av øvelsesvalgene ble veldig vanskelig for både henne som trener og for spillerne siden den var helt ny. Det ble også kommentert rundt usikkerheten med planlegging. For Andrine var uvitenheten om hvor mange som møtte til trening vanskelig. Hun siterte følgende:

*Usikkerheten rundt hva som skjer under trening er vanskelig. Det kan være sånn at det er 14 gutter på trening, men så er det plutselig fire av de som ikke kan være med på grunn av skader. Dette gjør det vanskelig å planlegge.*

Ut fra refleksjon ga Andrine uttrykk for at hun kanskje stresset litt for mye over det og en fleksibel planlegging med uvitenheten i bakhodet kunne kanskje være en løsning. Videre ble det en refleksjon og konkretisering rundt dimensjonen usikkerhet sammen med trenerne. Jeg opplevde det som at de fikk en forståelse for hva usikkerhet var i selve håndballen og hva denne hadde å si for det helhetlige spillet. Under andre observasjon viste det seg at de ulike trenerne hadde begynt å vurdere usikkerheten nøye når de skulle tilrettelegge øvelser og trening. Sondre som hadde fått slått sammen to lag fra tidligere ga uttrykk for at usikkerheten gjennom grupperinger og relasjoner var noe han hadde jobbet mye med. Siden flere da ikke kjente hverandre og samhandlingen i spillet ble usikkert for spillerne la han veldig vekt på relasjonstrening. Sondre uttrykket følgende:

*I starten når vi slo de ulike lagene sammen så var spillerne litt skeptiske og usikre, men det gikk veldig bra etter hvert. Jeg har vært tydelig på hva jeg mener og hva jeg vil, så har jeg hatt mye samtaler med dem også har jeg hatt mye relasjonstrening med dem. Når vi begynte sammen så gjorde vi mye sosialt i uka, dro på cuper sammen hvor vi gjorde mye på kveldstid når vi ikke spilte kamp slik at vi skapte et best mulig samhold.*

Jeg opplever usikkerhet som en dimensjon trenerne tenkte ofte på, både intensjonelt og uintensjonelt. De tolker det på forskjellige måter og relaterer det til håndballspillet og til det hverdagslige i trenerrollen som for eksempel planlegging. Jeg får inntrykk av at usikkerheten er noe de tenker mest over før økten. I økten opplever jeg det som at mengden usikkerhet vs. mestring kan glemmes. En mulig implikasjon av dette er at jeg

som veileder derfor kunne ha reflektert mer sammen med treneren hvordan usikkerhetsmomentet kunne tilrettelegges mer inn i økten.

#### **4.2.2 Hvordan trene autentisk?**

Under praksisen preget deløvelser av det helhetlige spillet de ulike øktene. Trenerne plasserte spillerne sine på veldig bestemte områder i hallen hvor de kunne plassere seg i en posisjon for å få en oversikt av hele øvingsbildet. Trenerne begrunnet valget med at det ville gjøre spillerne sine vant til spesifikke situasjoner av det helhetlige spillet. Marit siterte følgende som kunne oppleves som at det helhetlige spillet skapte mer utfordringer enn muligheter:

*Dere snakker heletiden om at vi skal se helhet, men vi må jo lære spillerne delene også. Vi må vise de delene så de får sett valgene og valgmulighetene de kan ta.*

Fra første til andre observasjon var det noen av trenerne som fikk kommentar om at øktene burde gjøres mer autentiske eller bruke at øvelsene i større grad burde relateres til det helhetlige håndballspillet. Astrid ga uttrykk for at hun hadde jobbet med dette i løpet av tiden hun ikke ble veiledet:

*Jeg har jobbet med å gjøre det virkelighetsnært, ved at det er mer relevant til det helhetlige.*

Under andre observasjon opplevde jeg ulike former for autenticitet i de ulike øktene. For eksempel hadde Astrid satt opp fire mot fire på en side med fritt spill. Hun fortalte at hun så en fordel ved å stå med en slik virkelighetsnær øvelse over lengre tid. Spesielt gjaldt dette når hun kunne komme med tilbakemeldinger med formål om å utvikle lagspillet og samtidig som hun kunne jobbe med utøverne individuelt. Et annet eksempel var da det under økten til Andrine ble gjennomført en del kastøvelser med to og to der de stod mot hverandre. Feltnotat fra økt siterte:

*2 og 2 mot hverandre, hvorfor ikke i bevegelse? Er dette autentisk?*

I etterkant reflekterte vi sammen over hvor hensiktsmessig det er å stå mot hverandre å kaste to og to uten en kamp-nær tilnærming. Astrid kom frem ved hjelp av sparring med



meg at det kunne kanskje være en så enkel løsning som å snu de mot mål slik at de måtte vri kroppen for å kaste. En pasning som var litt mer lik det de gjorde i kamp.

Jeg opplevde gjennom den totale observasjonsperioden at trenerne i noen grad endret holdningen og tankegangen inn mot det helhetlige spillet i håndballen. Det var færre deløvelser for flere av trenerne under andre observasjon enn det var i første. Spillerne stod oftere i situasjoner hvor flere valg kunne tas og det kunne virke mer relatert til kampsituasjoner. Det er vanskelig å si om dette bare ble gitt uttrykk for i observasjonene når jeg var tilstede, men opplevelsen min av trenernes praksis og samtaler underveis ga et uttrykk av at de hadde satt seg mer inn i det autentiske under siste observasjonsrunde. For videre veiledning burde dette utdypes mer og kanskje veiledes mer rundt hvordan det kan implementeres i praksisen, både under planleggingen og under aktivitet.

#### **4.2.3 Hvordan være utøversentrert og ansvarsgivende?**

Å være utøversentrert og ansvarsgivende var noe jeg allerede fra start av prøvde å implementere i trenerens ledelse og instruksjon. Det ble reflektert over når trenerne kunne ha fokus på å sette spilleren i sentrum og hvor det kanskje kunne gi spillerne mer ansvar. Det viste seg at enkelte av trenerne allerede hadde tilrettelagt i sin praksis at spillerne fikk styre oppvarmingen helt selv. Dette skjedde for eksempel ved at spillerne tok ansvar gjennom dynamisk oppvarming som aktiv tøyning og lett styrke, og også ved at de fikk bestemme en fri aktivitet med ball. Trenerne opplevde dette som en form for å gi ansvar til utøverne slik at de fikk muligheten til å bygge eierskap til treningen allerede fra start av.

Under økten kom de ulike trenerne med lite tilbakemeldinger til spillerne sine. Når de først ga individuelle tilbakemeldinger stoppet de hele aktiviteten og mye tid ble brukt. Trenerne ga uttrykk for at det var både et bevisst og ubevisst valg. Gjennom refleksjon viste samtlige forståelse av mulighetene en individuell tilbakemelding uten å stoppe aktiviteten kunne gi. Jeg som veileder prøvde å poengtere at utøveren ville havne mer i sentrum og kanskje føle seg mer sett om de tok den individuelle tilbakemelding direkte med den aktuelle spiller underveis i aktiviteten. I veiledningssamtalene ble det reflektert rundt forbedringsområder sammen med de enkelte trenerne. Disse punktene varierte fra trener til trener, men det som var gjentakende som forbedringsområder var individuelle

tilpasninger og tilbakemeldinger til spillere, stemmebruk og igangsetting av aktivitet. Andrine konkluderte følgende som resultat av refleksjon rundt forbedringsområder:

*Noe jeg synes er vanskelig å gjøre noe med er at jeg blir litt for ivrig. Jeg bruker ikke god nok tid på forklaring, instruksjon og visuelt vise øvelser og teknikker. Det må jeg jobbe med, gi en god forklaring og vise.*

Jeg prøvde å reflektere sammen med treneren at en mer roligere og åpen form for ledelse muligens kunne gi rom for utøverne til å være kreative og styre aktiviteten selv. Et annet eksempel på hvordan trenerne hadde jobbet med det utøversentrerte og ansvarsgivende var i kampsammenheng. Andrine ga følgende eksempel på hvordan hun hadde brukt utøversentrering og ansvarsgiving under kamp:

*Jeg synes jo vi lærer mye av å tenke. Dimensjonene i eventyrlig læring har jeg prøvd å ta med for at spillerne skal eie det litt selv, liksom at de skal ta litt mer ansvar. Vi spilte kamp i går, også spurte jeg spillerne før kampen hvordan de ønsket å spille forsvar. De svarte «vi vil spille 5-1». De visste ikke hvordan de skulle gjøre det, men de tok da helt selv en runde på hva hver og en skulle gjøre. Deretter fikk de lov å prøve å gjøre denne forsvarsformasjonen under kampen på helt eget initiativ.*

I dette ser vi at Andrine hadde jobbet med det utøversentrerte og ansvarsgivende. I dette eksempelet fikk spillerne bestemme helt selv hvordan de skulle spille og de fikk også diskutere på egenhånd hvordan de skulle spille den spesifikke formen for utgruppertforsvar. Andrine la ansvaret helt over på dem. Et annet eksempel var Astrid som fikk utøverne til å bestemme hva de skulle gjøre på trening under andre praksis som ble observert.

Dimensjonen utøversentrert og ansvarsgivende opplever jeg som vanskelig og usikkert for trenerne å bruke. De gir uttrykk for at de ønsker å jobbe i en slik retning, men det virker nesten som at det sitter litt inne å ikke gi fra seg ansvaret helt i begynnelsen. Denne tendensen til å ville holde styringen kan virke som et problem som gjør at det blir mindre eksperimentert med i praksis. Det er likevel slik at ut fra deg jeg fikk oppleve under praksisen og de eksemplene som trenerne ga at de både prøvde og hadde

prøvd ut utøversentrering og ansvarsgivning. For videre utvikling burde jeg som veileder utfordre trenerne mer på hvordan de kan gjøre det og når.

#### **4.2.4 Hvordan balansere mestring og utfordring?**

Øktene til trenerne var ulike og ulikt tilrettelagt etter lagets alder og nivå. Men refleksjon rundt valg av øvelser sto sentralt i veiledningen. Astrid brukte for eksempel en øvelse med sine 12-13 åringer som hun fortalte var lært på trenerkurs der utøverapparatet var 18 år og eldre. Øvelsen ble opplevd som utfordrende for spillerne, og Astrid valgte først ikke å nytte seg av veileder for refleksjon rundt problemløsning. Gjennom refleksjon av erfaringen både trener og veileder satt med i etterkant, ble det kommet frem til at øvelsen var litt krevende for spillerne. Læringsbetingelsene i øvelsen falt bort og grad av utfordring ble for stor i forhold til mestring. Astrid fikk spørsmålet hvordan dette problemet kunne løses og hun svarte følgende:

*Kanskje differensiere litt? Dele utfordringen opp i A, B og C -nivå. Slik at utøverne får en mer individuell tilpasning og øvelsen får en bedre flyt.*

Astrid viste en forståelse av utfordringen det er å kopiere en øvelse 100% uten å tilpasse den til lagets nivå og ferdigheter for å få frem riktige læringsbetingelser og følelsen av mestring. Hun la til at hun brukte å dra nytte av det som ble lært på kurs, men hadde ofte utfordringer av at disse øvelsene ikke fungerte like bra for sitt lag. Noen spillere viste at de mestret oppgaven, men det opplevdes som at flertallet hadde problemer med forståelse, og gjennomføring av øvelsen, og læringen ble derfor mindre enn ønsket.

Andrine erfarte under sin andre observasjon at det var mye feil i en kastøvelse som gikk over banene. Gjennom refleksjon under aktivitet sammen med meg kom hun frem til at de kunne løpe med kortere avstand for å gjøre det mindre utfordrende. Det var flere ulike tilfeller med alle trenerne hvor det ble reflektert rundt mengden utfordring og grad av mestring. Mye av refleksjonene gikk på hva trenerne kunne gjøre annerledes for å skape mer mestring eller legge inn mer utfordring for enkelte eller hele laget.

Under andre observasjon var det flere av trenerne som ga uttrykk for at planlegging og tilrettelegging hadde hatt mye å si for opplevelsen de hadde med spillerne. Andrine nevnte at når hun hadde planlagt på forhånd flere nivåer for læring i samme øvelse, så

fanget hun opp flere spillere. Hun hadde også tidligere opplevd at posisjonstrening hadde vært veldig givende hos enkelte utøvere. Flere av trenerne la til at planlegging hadde gitt mulighet til å systematisere egen og utøvernes læring bedre. Det å ha en rød tråd i økta hadde gjort det lettere å tilpasse og tilrettelegge før og under praksisen.

*Vi har tilrettelagt mye mer siden sist observasjon, og vi kan se at flere av spillerne har blitt bedre. Vi har for eksempel prøvd å fordele nivået slik at de sterkeste går mot hverandre og senket vanskelighetsgraden på enkelte øvelser.*

Å planlegge for mestring og utfordring erfarte jeg som veldig innarbeidet av trenerne. Det oppleves som noe de tenkte mye på og vurderer hele veien. Trenerne ga ofte uttrykk for at ulike øvelser fungerte eller ikke. De gangene jeg spurte om begrunnelse for hvorfor øvelsene var mer eller mindre vellykket, kunne trenerne begrunne det med om mestringen var stor eller liten. Dimensjonen mestring og utfordring oppleves som sentral gjennom samtalene og observasjonene som har blitt gjennomført.

## 5. Diskusjon

Jeg har delt diskusjonen i fire deler. Først vil jeg diskutere hva som skal til for å tilrettelegge god trenerveiledning. Deretter vil jeg diskutere hvordan trenerne opplevde veiledningen og etter dette styrker og svakheter ved studien. Til sist vil jeg diskutere mulige veier for videre forskning.

### **5.1 Hva skal til for å tilrettelegge god veiledning?**

Hva er det egentlig som skal til for å tilrettelegge god trenerveiledning? Finnes det noe som heter god veiledning eller heter det bare tilrettelagt veiledning? Om man først ser på hva som trengs for å utvikle god trenerutdanning kan det ifølge Abraham et al. (2016, s. 25) være viktig å ha en forståelse av trenernes særtrekk, ekspertise og kunnskap på forhånd. I forkant av min studie, hadde jeg ikke noe annen info enn at trenerne hadde fullført Trener 1, hadde startet på Trener 2-forløpet og trente ulike lag på forskjellige nivå. Utgangspunktet for veiledning kan kanskje da sees på som «dårlig». Samtidig stilte jeg som veileder på ganske likt grunnlag som trenerne, da vi begge hadde lite kunnskap om hverandre før prosessen startet. Derimot skal det sies at både jeg og trenerne allerede hadde satt roller før veiledningen startet, noe som kunne påvirke forventninger og forståelsen av hverandre. Dette vil jeg komme tilbake til senere.

Veiledere kan ifølge Nelson og Cushion (2006, s. 181) påvirke oppmerksomheten til trenerens nåværende kunnskap, og hvordan dette relateres til hans eller hennes praksis og erfaringsbaserte læring. I min studie har jeg søkt å tilrettelegge veiledning etter trenernes individuelle behov ved å stille spørsmål til hva, hvordan og hvorfor ulike valg og handlinger tas av trenerne i praksis. På den ene siden kan dette kanskje sees på som en god veiledningsmetode for å kontekstualisere trenernes tanker rundt egen praksis og innværende kunnskap, som igjen kan gi meg som veileder en pekepinn for videre tilrettelegging. På den andre siden viser for eksempel forskning av Downham og Cushion (2020), i deres studie på trenerveiledning for topptrenere, at trenerveiledere som stiller spørsmål også kan gjøre at trenerne føler en «forpliktelse for å tilstå», altså svare rett fram, ved at de prøver å leve opp til antatte forventninger for trenerveilederen.

Utgangspunktet for veiledningen i praksisen har vært eksperimentering og refleksjon. En kan argumentere for at veilederprosessen min har vært en kontinuerlig eksperimenterende prosess siden jeg gikk inn med et åpent sinn, lite forhåndsinformasjon om trenerne og hvordan veiledningen skulle foregå. Det krevde prøving og feiling igjennom hele prosessen av ulike veiledermetodikk for å se hva som fungerte best for den enkelte trener. Samtidig kan det stilles spørsmål ved om det egentlig er god veiledning når utviklingen og tilretteleggingen av veilederrollen går på bekostning av trenernes praksis. Som veileder måtte jeg bruke trenernes tid for å tilrettelegge best mulig veiledning etter deres behov. En kan være kritisk til hvordan opplegget har vært for trenerne ettersom forskning av Leeder et al. (2021) som undersøkte læringen til trenerveiledere, viste at veiledere kan utvikle seg selv gjennom gjensidig læring av trenerne. Med andre ord burde jeg ifølge Leeder et al. (2021), ha tilrettelagt mer for at trenerne allerede fra begynnelsen av prosjektet fikk eksperimentere i sin praksis på lik linje- og kanskje sammen med meg. På den andre siden viser studien min at veiledningen endret seg underveis til en mer involverende veiledning. Dette som et etterfølge av erfaring, reflektering, gjennomtenking og handling som igjen ifølge Joy og Kolb (2009, s. 71) er syklusen og prosessen til erfaringsbasert læring.

Philippe (2018) undersøkte hvilken påvirkning et trenerveilederprogram hadde på veilederne, fremfor de veiledede, og fant ut at trenerveilederprogram kan være givende for både veiledere og trenere gjennom deling av erfaring og problemløsning. Jeg gikk fra en mer tilbaketrukket veiledning til en mer involverende metodikk. Samtidig viser studien min videre at involveringen skapte en helt annen effekt og læring, og trenernes bruk av veiledning ble hyppigere. Jeg vil uansett stille spørsmål ved om det var selve endringen av veiledningsmetodikken som hadde påvirkning til læringen, eller om det var tiden mellom observasjonene som ifølge Cassidy et al. (2016, s. 23) er et vesentlig behov for læring i et utdanningsprogram. På den ene siden kan man argumentere for at utviklingen av en trener krever mer enn bare praksis og erfaring over tid (Callary & Gearity, 2020, s. 21-22). På den andre siden er tid viktig for å bygge erfaring gjennom å gjøre feil, forbedre ideer og utvikle løsninger som har verdi (Beames & Brown, 2016, s. 78).

Selvrefleksjon av egen veilederrolle og en forståelse av de veilededes tanker og handlinger viser utfra mine opplevelser å være noe som spiller inn på veiledermetodikken. Erfaringene jeg gjorde viser at en mer spørrende og lyttende tilnærming under samhandling mellom veileder og trener kan gi mer kunnskap og gjensidig læring. For at treneren skal ha et utbytte av veiledningen må det være noe som trigger interessen og læringen må være relevant slik at det legges til rette for å støtte individets selvbestemmelse, mål og verdier (Beames & Brown, 2016, s. 69; Crust & Clough, 2011, s. 27). Ved at trenerne fikk tildelt oppgaver og forbedringspunkt kunne gjøre deltakelsen i prosessen mer personlig. Dette er viktig hvor læring gjennom handling er grunnleggende (Morris, 2020, s. 1067). En kan kanskje kritisere at jeg som veileder kom med for konkrete tilbakemeldinger på forbedringspunkt og de ulike tilbakemeldingene kan kanskje sees på som instruksjon. Det vil være kritikk og motsigende til det Callary og Gearity (2020) sier om erfaringsbasert læring som er læring av utførelse, i motsetning av å lære fra instruksjon. Derimot bør en bli ifølge Crust og Clough (2011, s. 27) utfordret regelmessig for å unngå å stagnere i en komfortabel sone. Utfordringene kan skje igjennom flere enkle eksperimenteringer. Selv om noe av det var instruksjon, var det mer spørsmål og tips rundt trenerens handling, og det er en del av prosessen i erfaringsbasert læring (Joy & Kolb, 2009, s. 71).

Refleksjon er ikke bare en form for samhandling, men også en form for kontekstualisering av tanker og forestilling, selvforståelse av egen kunnskap, problemer og en metode for å håndtere uforventet endring (Weick, 2011, s. 7-8). Erfaringene mine viser at refleksjon har blitt brukt både mellom trener og veileder og individuelt av begge parter. For å tilrettelegge veiledning i trenerutdanning kan en se at refleksjon tilbyr et forståelsesgrunnlag for å koble sammen teori og praksis (Nelson & Cushion, 2006, s. 366). Imidlertid står måten refleksjonen blir gjennomført på sentralt og ifølge Jonathan og David (2019, s. 28) er ikke alle trenere er naturlige reflekterte. Jeg la opp til lite refleksjon under de aller første observasjonsrundene. På den ene siden var det lite gjennomtenkt, og jeg burde ha stilt mer åpne spørsmål både under og etter praksisen til å begynne med. Dette for å få trenerne til å reflektere over egne handlinger. På den andre siden var trenerne forskjellige som resulterte i at de erfarte og lærte forskjellig, og ifølge Jonathan og David (2019) bør en trenerutdanning ha variasjon i læringsformene sine på den måten som er relevant for den bestemte deltaker.

For å oppsummere kort før jeg går videre på hvordan trenerne opplevde veiledningen, opplever jeg tilretteleggingen av god trenerveiledning som komplekst. Prinsipper som læring av praksis, eksperimentering i form av å lære gjennom feiling, og refleksjon er dimensjoner som burde tilrettelegges for at det skal være en form for god veiledningen igjennom erfaringsbasert læring. Samtidig burde en veileder både av egen erfaring, og ifølge Høigaard og Jørgensen (2000) og Leeder et al. (2021), vektlegge pedagogiske holdninger som lytte, relatere, stille åpne og lukkede spørsmål, konfrontere, omformulere og være problemløsende for å utvikle gjensidig læring og forståelse. Avsluttende påpeker tidligere forskning at rekruttering av riktige typer til en veilederrolle er viktig for å få et godt veilederprogram (Sawiuk et al., 2022, s. 1).

## **5.2 Hvordan trenerne opplevde veiledningen**

En kan diskutere hvordan fremgangsmåten i dette studiet har vært. På den ene siden opplever jeg at veiledningen kunne virke som noe trenerne følte de måtte bare gjøre, i form av merarbeid eller at det var skummelt at jeg skulle observere de i aksjon på trening. I likhet med Downham og Cushion (2020) sin studie på trenerveiledning av topptrenere, som også viser at en trenerveileder kan virke uintensjonelt dominerende. På den andre siden opplever jeg at trenerne som ble observert begge gangene gir uttrykk for at de lærer av egen praksis og bygger kunnskap igjennom erfaringene deres og samarbeidsrefleksjon med veileder. Derimot var både de positive og negative forståelsene jeg fikk av trenernes opplevelser vesentlig for måten jeg tilrettelagte prosessen for den enkelte.

Trenerne som gjennomførte to observasjoner ga uttrykk for at tiden mellom veiledningene hadde vært givende til å jobbe med forbedringspunktene, som vi sammen hadde kommet frem til etter første praksisrunde. Samtidig fikk trenerne tid til å reflektere over egen væremåte og ledelsesmetodikk. Dette kan sammenlignes både med Cassidy et al. (2016, p. 23) og Crust and Clough (2011, p. 29) som mener tid og rom er viktig for å utvikle refleksjonsferdigheter og bygge erfaring. Til tross for at noen av trenerne ga uttrykk for at tiden mellom veiledningene var givende, var det derimot andre som ga uttrykk for at de gjerne kunne hatt oftere veiledning. En praktisk løsning på oftere veiledning og sparring kunne vært at trenerne også besøkte hverandre. Noe som kan være en like effektiv form for veiledning mellom trenere på samme nivå (Nash, 2015, pp. 207-208).



To av trenerne hadde også med-trenere, men følte uansett at de sto litt alene og det var lite utveksling av tanker og tilbakemeldinger mellom dem. De opplevde at det var vanskelig å finne måter å bruke med-trenerne sine, men de så hvordan det kunne gjøres ved hjelp av refleksjon og eksperimentering. I et veileders perspektiv er dette ressurser som er viktig å få trenerne til å ta nytte av. Blant annet nevner Cushion et al. (2003, s. 223) at trenere har behov for å speiles, og ved å bruke med-trenere mer aktivt under treningen, kan treneren gjennom speiling se og reflektere over deres egen væremåte og praksis i lys av med-trenerens trenerpraksis. På den ene siden kan erfaringsdeling og overført kunnskap ifølge Ronglan (2008, s. 170) være nyttige redskap for å gi innblikk og forestillinger om egen praksis. Samtidig kan man diskutere om dette har positivt utfall hele tiden. For eksempel kan det være tilfeller der den som speiles er på et lavere nivå og da kan det stilles spørsmål ved om hvor mye læring trenerne får ut av prosessen. Studien min viser derimot at den ene treneren gir uttrykk for at hun lærte både av det hun oppfattet som positivt og negativt når hun hadde observert trenerinstruktører på kurs.

Ifølge Leeder et al. (2021) burde et veilederprogram legge vekt på prinsipper for pedagogisk veiledning. Utenom grunnleggende prinsipper som lytte, relatere, stille åpne spørsmål osv. prøvde jeg å legge vekt på dimensjonene av eventyrlig læring. Dimensjonene til Beames og Brown (2016) som ble brukt i denne studien som et verktøy for veiledningen fremhever prinsipper i pedagogikken av eventyrlig læring. Selv om det ble brukt som et veiledende verktøy, opplevde jeg under de første observasjonene lite interesse for dimensjonene i eventyrlig læring og hvordan dette kunne brukes. Trenerne ga uttrykk for at de ikke hadde tenkt noe særlig på disse. Kanskje det opplevdes som overveldende for trenerne på dette nivået? Derimot viste det seg etter hvert at trenerne hadde tenkt over noe av det. Blant annet var usikkerhet et gjentagende tema blant de ulike trenerne.

Usikkerhet var ikke bare et element trenerne la til rette for i sine øvelser, men det var også et påpekt element som skapte frustrasjon i deres hverdag. Studien min viser spesielt at usikkerheten for trenerne lå rundt problemstillinger, deres rolle som trener og planlegging. Noen av trenerne prøvde også å planlegge helt til minste detalj for å unngå usikkerhetsmomentet. Refleksjon rundt dilemmaene ble brukt som et verktøy for å håndtere usikkerheten. På en annen side kan det diskuteres om dette er riktig løsning,

men basert på tidligere forskning er bruk av refleksjon en måte for å unngå usikkerhet (Joy & Kolb, 2009, p. 73).

Hvordan trenerne la til rette for usikkerhet blant spillerne var nøye vurdert. Noen prøvde å bryte ned, kjøre stasjonstreninger og differensiere vanskelighetsgrad for de ulike spillerne i selve øvelsene. Beames og Brown (2016, s. 79) nevner at usikkerhet skal innføres gjennom nøye vurderinger for at spillerne skal føle mestring og utfordring. Med andre ord kan det sammenlignes med Beames og Brown (2016) hvordan måten trenerne har innført og vurdert mengden usikkerhet på. Det er viktig at en gir spillerne nok tid til å være kreativ for å finne løsninger rundt usikkerheten i spillsituasjonen (Beames & Brown, 2016, p. 78). Det var tydelig å se fra første observasjon til andre, at trenerne sjeldnere stoppet øvelsen for å gi tilbakemeldinger. De viste mer tålmodighet til at spillerne skulle finne ut av det selv. Det ble tilrettelagt for kreativitet og læring ved handling og det ble mer virkelighetsnært. Likevel var det et tilfelle under første observasjon hvor treneren ikke valgte å stoppe øvelsen, selv om spillerne ga uttrykk for at det var for vanskelig. Området øvelsen foregikk på var stort nok, men posisjoneringen av ene spilleren skapte vanskeligheter for alle andre. Veileder trådte derfor inn for å reflektere sammen med treneren som resulterte i å minske mengden usikkerhet ved å posisjonere spilleren på en annen måte. Det resulterte i at spillerne til slutt kom frem til løsninger. Utfra eksempelet over kan en se at trenere har sterk innvirkning på utøverne og ifølge Bjørndal og Ronglan (2021) er det viktig å ha fokus på både små detaljer og bredere kontekster. Som i dette tilfellet ble å posisjonere den enkelte spilleren riktig for å tilrettelegge for flere enklere løsninger i det helhetlige. Samtidig ble det da tilrettelagt for erfaringsbasert læring for to parter. For det første ble spillernes kreativitet rundt usikkerhet testet og for det andre fikk treneren lære av endringen som hun kom frem til. Sett under ett kan en veileder hjelpe å påvirke oppmerksomheten til blant annet veilededes trenerpraksis (Nelson & Cushion, 2006, p. 182).

En studie gjort av Stein et al. (2012) undersøkte unge utøveres opplevelser av individuelle tilbakemeldinger mottatt fra deres trener. Her kom det frem at trenere burde fokusere mer på individuelle tilbakemeldinger med formål om å skape et effektivt læringsmiljø for hele spillergruppen han eller hun trener. I min studie viste trenerne at individuelle tilbakemeldinger var lite prioritert og det ble ofte gjort i settinger foran hele

laget. På den ene siden kan en kanskje stille seg spørsmålet ved hvor pedagogisk det er å gi en individuell tilbakemelding som alle andre på laget hører. På den andre siden får en håndballspiller ofte beskjeder og tilbakemeldinger i kampsammenheng, det er vel flere som får hørt tilbakemeldingen da når den blir gitt på banen? Det handler om preferanser for hvordan en spiller kanskje vil ha tilbakemeldingen, en trener burde ta utøverens perspektiv inn i læringen som blir gjort (Beames & Brown, 2016, s. 66; Crust & Clough, 2011, s. 28). Trenerutdanningen i norsk håndball har i liten grad søkelys på hva, hvorfor og hvordan en skal gi individuelle tilbakemeldinger til sine spillere. Stein et al. (2012, s. 484-489) mener at en trenerutdanning burde ha som formål å hjelpe trenerne i å lære deres spilleres preferanser og behov for individuelle tilbakemeldinger, og ved å jobbe på en slik måte som tar spillernes preferanser og behov i betraktning kan det fremme individuell vekst og utvikling.

Studien min viser at tankene rundt autentisitet eller fokuset på det helhetlige spillet var varierende. Ene treneren mente at delene var vel så viktig å lære for spillerne, men dimensjonen autentisitet basers på at læring skal være i helhetlige kontekster (Beames & Brown, 2016, s. 52). Kommentaren kan dog bekrefte påstanden om at trenere ofte blir opphengt i små detaljer og glemmer det store bildet (Nash, 2015, s. 71). Derimot kan fortsatt deløvelser være autentiske, forutsatt at det er en situasjon mellom med- og motspiller og minimum en valgsituasjon i bildet. I tillegg at konteksten i treningen skaper sammenheng og mening for utøvernes tidligere erfaringer og mulige fremtidige erfaringer i kampsammenheng (Beames & Brown, 2016, s. 20-21). En annen trener opplevde derimot at en virkelighetsnær øvelse over en lengre periode av treningen kunne være en fordel for både veiledning og spillere.

Trenerne ga uttrykk for at planlegging og selvrefleksjon hadde vært vesentlig for tilrettelegging og tilpasning. Trenerne henviste til opplevelser hvor de hadde gitt mer rom for spillerne til å komme med ønsker rundt trening og kamp. I følge Nash (2015, s. 114) burde en oppfordre og gi mulighet for spillerne til å ta egne valg. Selv om det under første observasjon viste lite tegn til ansvarsgiving annet enn oppvarmingsrutiner så oppleves det som kommentarene fra meg som veileder har fått trenerne til å tenke over ansvarsgivning. Tilsynelatende hadde planlegging også vært vesentlig for tilrettelegging av mestring og utfordring. Planleggingen hadde gitt mulighet til å systematisere egen og utøvernes læring bedre. På den ene siden kan en kanskje se at

mestring er det som er mest innarbeidet av trenerne fra før av ved at de uttrykker seg for hva som fungerer og ikke. På den andre siden erfarte jeg at mestring fort kunne glemmes fordi ønskede læringsmål av treneren ble prioritert i for stor grad. Derimot er opplevelsene basert på subjektive erfaringer og tolkninger, og studiens design tillater meg ikke å konkludere med at det var veiledningen som i hovedsak ledet til endring endringen.

### **5.3 Styrker og svakheter ved studien**

Det var både styrker og svakheter ved studien. For å innhente ønsket informasjon gjennom observasjon, opplevelser, erfaringer, synspunkter, samtaler og meninger, var kvalitativ metode godt egnet. Spesielt når både teori og jeg ikke hadde sterke føringer for hvordan det var viktigst å handle eller hva det var viktigst å spørre om, og hvilke typer svar og tolkninger en ville få. Det hadde vært interessant å følge trenerne opp som par hvor de observerte hverandre med en veileder til stede, men av praktisk grunn ble det valgt å følge trenerne opp individuelt. En videre utvikling av veilederprosessen kunne kanskje vært å sette opp par- eller gruppe-observasjoner med veileder til stede. Med samme formål som en praksis i for eksempel et lærer studier. Diskusjonsgrupper kan ifølge Abraham et al. (2016, s. 67) være reflekterende og utviklende.

Samarbeidsrefleksjon har også egenskapen til å utvikle praksisen til en trener (Cushion & Nelson, 2013, s. 366). Hadde trenerne kunnet observere hverandre kunne de kanskje blitt speilet, slik at de kunne se og reflektere over deres egen væremåte og praksis, igjennom andres praksis (Cushion et al., 2003, s. 223). Derimot har trenerne hatt mulighet til å lære fra kursinstruktørene i utdanningsforløpet de har deltatt i, noe det blir gitt uttrykk for.

Det er selvsagt begrensninger i måten dataen har innhentet kunnskap på. Observasjon og fortolkning av trenernes handlinger ble gjort på en subjektiv måte, samt prøvd å sette ord på det subjektive materiellet ved å reflektere sammen med trenerne. Som i dette tilfellet er en styrke siden jeg valgte en kvalitativ form for å hente inn data og det var mine opplevelser og erfaringer som stod i sentrum av innhentet data. Trenerne kunne ha et bevisst og ubevisst behov for å forsvare sine handlinger og valg. Noe en kunne stille spørsmål om det skapte variasjon i deres egen evne til selvrefleksjon. Resultatkapittelet formidler mine erfaringer og observasjoner som veileder, samt sitater, egne oppfatninger, vurderinger og refleksjon av trenerne. I følge Grønmo (2016, s. 255) kan

datamaterialet i denne studien støttes igjennom det vi kaller kommunikativ validitet. Det bygger på dialog og diskusjon mellom forskeren og andre om innhentet materiell er godt nok for problemstillingen. Derimot var det enkelte dimensjoner av eventyrlig læring og pålitelig, erfaringsbasert læring som ble mer utfyllende enn andre.

I denne studien var jeg alene som veileder. På den ene siden fikk jeg jobbet med veiledningen utfra egne vurderinger og forståelser for hva jeg mente tilrettela veiledning best mulig for den enkelte. På den andre siden om det hadde vært flere veiledere sammen under et enda mer spesifisert utviklet læringsmiljø, kunne det ifølge Philippe (2018, s. 1-17) hjelpe på å kontekstualisere problemer sammen og maksimere læring gjennom sosial interaksjon. Likevel ble det en form for sosial interaksjon sammen med trenerne som ga innsyn i deres behov. Ifølge Gjøtterud et al. (2017, s. 39) kan det uansett være lurt at en i fellesskap kan tenke igjennom ulike situasjoner og drøfte videre handlingsveier. Om NHF skal fortsette med dette kan det kanskje være til god hjelp om det er flere som tar veilederrollen sammen for å dele erfaringer og refleksjoner. Det kan også være at en ekstra runde med observasjoner og intervjuer kunne gitt enda mer informasjon, styrket resultatene og styrket veilederrollen. En mulighet ville vært å undersøke spillernes tanker og meninger rundt trenernes utvikling igjennom perioden. Hvor man kanskje hadde fått enda mer data som kunne støttet oppunder resultatet og synliggjort trenerens utvikling. Dette ville gjort studien vesentlig større og kunne kanskje være en forløper til et større prosjekt.

Når trenerne meldte seg på utdanningsforløpet, var det allerede planlagt en form for trenerveiledning. Etter innføringen av hvordan prosessen skulle foregå falt noen trenere fra. Dette var trenerne som enten hadde lang erfaring eller/og trente eldre lag. På den ene siden kan det være slik at de ønsker å komme igjennom trenerutdanningsforløpet så enkelt og fort som mulig. Interesse og innstilling samsvarer ikke med veiledningen. På den andre siden kan forfallet av de enkelte trenerne ha noe å si på min legitime ekspertkompetanse som er avhengig av posisjonen til trenerne. Ifølge Cassidy et al. (2016, s. 27) har trenere med mer erfaring stole mer på egne kreative tanker og har mindre sannsynlighet for å konsultere trenermateriale. Veilederprosessen la veldig opp til prøving og feiling, men både for veileder og trener. Ved eventuell videreutvikling blir det grunnleggende å høre trenernes formål med å ta trenerutdanning, for så å tilrettelegge seg rundt deres interesse, behov og innstilling.

Hvordan individer stoler på erfaringer kontra abstrakte konsepter i måten en lærer på har stor betydning på læringsstil (Joy & Kolb, 2009, s. 84). Trenerens interesse for læring var vesentlig viktig for å muliggjøre trenerveiledningen og utviklingen av veilederrollen. Derimot kan kanskje forfallet også skyldes fremgangsmåten studien har tatt. Prosessen ved å gjennomføre trenerveiledningen i forbindelse med masterstudiet ble bestemt tett opp mot de første observasjonen som skulle gjennomføres. Det var fort mulig teorien og informasjonen som kom ut kunne påvirke trenerne. Til videre burde grundigere forberedelser være med å gjøre materiell og prosess mer forutsigbart for trenerne

Individualisering gjennom samarbeid, læring ved handling og interaksjon er mer tilknytningsvennlig i en uformell utdanningskontekst (Erickson et al., 2007, s. 311-315; Ji et al., 2021, s. 1087-1091). Studien min viste av de forskjellige veiledermetodikkene brukt igjennom prosessen at en mer involverende metodikk kan legge til rette for en bedre relasjon og forståelse mellom trener og veileder. Derimot burde en ikke generalisere utfallet studien min. Det var syv trenere ved oppstart, men bare tre av disse fullførte hele prosessen. På den ene siden kan man argumentere for en turbulent sesong med pandemi, sykdom og mye uforutsette situasjoner kanskje hadde noe å si på antallet som til slutt gjennomførte hele prosessen. På den andre siden er dette noe som ble innført for første gang i sammenheng av NHF region Øst sin Trener 2-utdanning, og uvitenheten rundt prosessen kunne gjøre at trenerne kanskje fikk en usikker holdning til hele opplegget. For eksempel viser studien min at enkelte trenere var skeptiske til mengden arbeid veiledningsprosessen skulle inneholde.

En kan diskutere måten eventyrlig læring ble implementert på siden flere trenere ikke hadde satt seg inn det. Mulig endring av tiltaket, om dette skal tas i bruk videre, kan være å bruke bare betegnelsene av dimensjonene (Usikkerhet, autentisitet, utøversentrert og ansvarsgivende og mestring og utfordring) for så forklare de muntlig en til en. Dette for å skape en gjensidig forståelse, samtidig ikke gjøre det for komplisert på forhånd slik at det blir en barriere for videre utvikling og tankegang. Derimot kan en innføring av et slikt pedagogisk verktøy gjøres separat, men det burde komme i god tid i forveien. Det kunne også kanskje vært en del av trenerutdanningen for at trenerne skal ha en interesse for å sette seg inn i det tidligst mulig.

Som nevnt tidligere , ifølge Sawiuk et al. (2022), er riktige typer til en veilederrolle viktig for å sikre trenerveilederprogrammets kvalitet og suksess. I min studie opplever jeg kravet til hvordan en veileder skal være er vesentlig for hvordan treneren forholder seg til deg som trener. De trenerne som falt fra studien, var de som trente de eldste lagene og hadde vært trenere over lengre tid. En kan på den ene siden tenke da at trenerne mener min bakgrunn og erfaring ikke er god nok for å veilede deres praksis, men samtidig så var de andre trenerne som fullførte prosessen eldre enn meg. På en annen side kan det være holdninger til trenerutdanningen generelt. Merarbeid kan bety mer å gjøre før treneren er ferdig, selv om veiledningen bare var en del av det allerede satte utdanningsforløpet og det eneste ekstra var at jeg kom på besøk for en observasjon og prat.

For at en skal lykkes som veileder mener jeg, som Ronglan (2018, s. 10) påstår om trenere, at veilederen bør ha innsikt og forståelse av konteksten aktiviteten han eller hun forholder seg til. Min erfaring og forståelse av håndballspillet har hjulpet meg med å sette oppstående situasjoner mer i kontekst og jeg kunne under samtalene komme med eksempler på egne erfaringer for å få trenerne til å reflektere. Derimot er det viktig å huske at ikke alle eksempler og erfaringer kan virke like relevant i trenerens perspektiv. Jeg mener også en god håndball- og idrettsfaglig forståelse er viktig for å vite hva, hvorfor og hvordan idretten foregår, planlegges, ledes og instrueres. Derimot handler ikke trenervirksomhet bare om å kunne håndballfaget, men om å stimulere og lede lærings- og utviklingsprosesser for spillerne sine (Jones, 2006, s. 14). Jeg mener dette også gjelder for en trenerveileder. Samtidig kan det være nødvendig for en veileder å kunne lytte, reflektere over egne holdninger, verdier og mellommennekselige relasjoner, være fleksibel, relatere, kunne stille åpne og lukkede spørsmål, tørre å konfrontere og være problemløsende. Jeg opplever veilederrollen som en åpen og usikker prosess, og som Weick og Sutcliffe (2001, s. 35) nevner, handler det om årvåkenhet, fornuft, holde seg oppdatert og være frempå for å håndtere det uventede og usikre.

## **5.4 Videre forskning**

Denne studien har vært et pilotprosjekt for trenerveiledning innenfor rammene til Trener 2-utdanningen i NHF region øst. Veiledningen som har blitt gitt har vært en utviklende prosess som har basert seg på trenerkandidatenes opplevelser og individuelle behov. Da en konsekvens av at teori og veiledning var nytt for meg, ble prosessen veldig åpen og kunne påvirke følelsen av usikkerhet for både meg og trenerne. For en videreføring av trenerveiledningen burde informasjon, datoer for observasjoner, eventuell teori og innhold av prosessen tydeliggjøres i ytterligere god tid i forkant.

Gjennom videre forskning hadde det vært interessant å sett på konsekvensen av veiledningen som har blitt gjort i min studie. Da ved å intervju eller/og observere trenerne i senere tid for å se om veiledningen har spilt en rolle for deres utvikling og ledelsesmetodikk. Det hadde også vært spennende å sett på ulike former for veiledning. For eksempel kunne en digital form for veiledning vært et alternativ dersom vi tar samfunnets utvikling i betraktning. Dette kunne også fungert som et supplement til fysisk veiledning for å muliggjøre oftere oppfølging. Dette forutsetter at de veiledede har tilgang på utstyr som de kan bruke for å filme egen praksis, samt utstyr som kan brukes gjennom eventuelle videosamtaler. Dette kan kanskje også være med å gjøre den nåværende tradisjonelle utdanningen til NHF mer progressiv siden utviklingen vil være tydeligere kontinuerlig interaksjon med erfaringene som oppstår i underveis (Dewey, 1938, s. 42-44).

Avsluttende vil jeg legge til at videre forskning burde gjøre studien større ved å ha en tettere oppfølging for å få kontinuitet, og at spillernes opplevelser undersøkes for å få en indikasjon hvordan trenernes utvikling har vært. Spillernes opplevelse kan styrke innhentet data på en helt annen måte enn min studie. Veiledendeverktøy som eventyrlig læring burde også vurderes nøye hvordan det implementeres og brukes.



## 6. Avslutning

Målet med denne studien har vært å se hvordan trenerveiledning kan tilrettelegge for erfaringsbasert læring. Det har blitt brukt en relativ bred tilnærming for å hente informasjonen som har både muliggjort og satt begrensninger for trenerveiledningen. Det er de individuelle behovene for trenerne som har stått sentralt i tilretteleggingen av veiledningen, og hvordan tilrettelegging av veiledningen har forsøkt å ta utgangspunkt i teoretiske dimensjoner. Jeg tolker trenernes uttrykk og opplevelser av veiledningsprosessen stort sett som positiv. De trenerne som ble observert begge gangene kommenterte at de hadde blitt mer reflekterte, de fikk prøve og feile når jeg var tilstede og de fikk tips på enkelte elementer de ikke hadde tenkt på før. Derimot burde jeg vurdere min oppfatning, nøye. For som nevnt har tidligere forskning vist at trenere som blir veiledet kan prøve å bekrefte sin identitet og refleksjon gjennom forsøk på å leve opp til antatte forventinger av veilederen og trenerutdanningen (Downham & Cushion, 2020, s. 357), og i dette tilfellet av ansatt og trenerutdanningsansvarlig i NHF region Øst.

Jeg vil konkludere med at det er mange elementer som må tas i betraktning for at en trenerveileder skal fungere som givende for trenerens individuelle utvikling i praksis. Trenerveiledning kan tyde på å være en kompleks prosess og studien min kan oppleves som om at en veilederordning ikke burde standardiseres og gjøres likt for alle. For videre utvikling og arbeid burde prosessen ikke bli forhastende, og en burde skaffe seg en ytterligere oversikt av trenernes interesse av å ta trenerutdanning i forkant. Dette vil jeg tørre å påstå har betydning og en konsekvens for hvor mange som ønsker å ta nytte av en veileder og hvordan veiledningen vil foregå.

Til slutt ønsker jeg å legge til at NHF region øst har valgt, som en konsekvens av denne studien, å videreføre veiledningen av trenerkandidater som tar trenerutdanning. Mine opplevelser av prosessen virker å ha gitt positivt inntrykk på hvilke fordeler veiledning kan gi i utdanningsforløpet. En forutsetning for at dette skal videreføres, er en vurdering av hvorvidt det skal lages en veiledergruppe for å løse praktiske problemer rundt tid og rom for veiledning av flere trenere samtidig. Fordelen ved at jeg var veileder i denne forskningen, er at den har gitt meg en bedre forutsetning og forståelse av hvilke krav det kan og burde stilles til en som skal veilede.

## Referanser

- Abraham, A., Allison, W., Cale, A. & Football, A. (2016). *Advances in coach education and development : from research to practice*. Routledge.
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change* [191-215]. Washington, D.C.
- Beames, S. & Brown, M. (2016). *Adventurous learning : a pedagogy for a changing world*. Routledge.
- Bjørndal, C. T. & Ronglan, L. T. (2019). Mastering uncertainty: the everyday concerns of expert team sport coaches. I C. L. T. Corsby & C. N. Edwards (Red.), *Exploring research in sports coaching and pedagogy : context and contingency* (s. 55-64). Cambridge Scholars Publishing.
- Bjørndal, C. T. & Ronglan, L. T. (2021). Engaging with uncertainty in athlete development - orchestrating talent development through incremental leadership. *Sport, education and society*, 26(1), 104-116.  
<https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1695198>
- Callary, B. & Gearity, B. (2020). *Coach education and development in sport : instructional strategies*. Routledge.
- Cassidy, T., Jones, R. L. & Potrac, P. (2016). *Understanding sports coaching : the pedagogical, social and cultural foundations of coaching practice* (Third edition. utg.). Routledge.
- Crust, L. & Clough, P. J. (2011). Developing Mental Toughness: From Research to Practice. *Journal of sport psychology in action*, 2(1), 21-32.  
<https://doi.org/10.1080/21520704.2011.563436>

- Cushion, C. & Nelson, L. J. (2013). Coach Education and learning: Developing the field. I P. Potrac, W. Gilbert & J. Denison (Red.), *Routledge Handbook of sports coaching* (s. 359-374). Routledge.
- Cushion, C. J., Armour, K. M. & Jones, R. L. (2003). Coach Education and Continuing Professional Development: Experience and Learning to Coach. *Quest (National Association for Kinesiology in Higher Education)*, 55(3), 215-230.  
<https://doi.org/10.1080/00336297.2003.10491800>
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi/Touchstone.
- Downham, L. & Cushion, C. (2020). Reflection in a High-Performance Sport Coach Education Program: A Foucauldian Analysis of Coach Developers. *International sport coaching journal*, 7(3), 347-359. <https://doi.org/10.1123/iscj.2018-0093>
- Erickson, K., Bruner, M. W., MacDonald, D. J. & Côté, J. (2008). Gaining Insight into Actual and Preferred Sources of Coaching Knowledge. *International journal of sports science & coaching*, 3(4), 527-538.  
<https://doi.org/10.1260/174795408787186468>
- Erickson, K., Côté, J. & Fraser-Thomas, J. (2007). Sport Experiences, Milestones, and Educational Activities Associated with High-Performance Coaches' Development. *The Sport psychologist*, 21(3), 302-316.  
<https://doi.org/10.1123/tsp.21.3.302>
- Gjølterud, S. M., Hiim, H., Husebø, D., Jensen, L. H., Steen-Olsen, T. & Stjernstrøm, E. (2017). *Aksjonsforskning i Norge : teoretisk og empirisk mangfold*. Cappelen Damm akademisk.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg. utg.). Fagbokforl.
- Høigaard, R. & Jørgensen, A. (2000). *Veiledningssamtaler i idrett*. Høyskoleforl.

- Håndballforbund, N. (2015a, 2015). *Trener 1 - kursplan*. Norges Håndballforbund.  
<https://www.handball.no/regioner/nhf-sentralt/utvikling/utdanning/trener/trenerutdanning/#Kursplan>
- Håndballforbund, N. (2015b, 2015). *Trener 2 - Kursplan*. Norges Håndballforbund.  
<https://www.handball.no/regioner/nhf-sentralt/utvikling/utdanning/trener/trener-2/#Kursplan>).
- Håndballforbund, N. (2015c, 2015). *Trenerutdanning*. Norges Håndballforbund.  
<https://www.handball.no/regioner/nhf-sentralt/utvikling/utdanning/trener/>
- Ji, X., Xu, J., Cheng, L., Sun, J. & Zhang, X. (2021). A Chinese perspective on the actual and preferred sources of coaching knowledge. *International journal of sports science & coaching*, 16(5), 1086-1096.  
<https://doi.org/10.1177/17479541211018769>
- Jonathan, G. & David, L. (2019). How do coach educators influence meaningful behavior change in sports coaches? . *Kinesiology slovenica*, 25(3), 16-30.
- Jones, R. L. (2006). *The sports coach as educator : re-conceptualising sports coaching*. Routledge.
- Jones, R. L. & Thomas, G. L. (2015). Coaching as 'scaffolded' practice: further insights into sport pedagogy. *Sports coaching review*, 4(2), 65-79.  
<https://doi.org/10.1080/21640629.2016.1157321>
- Joy, S. & Kolb, D. A. (2009). Are there cultural differences in learning style? *International journal of intercultural relations*, 33(1), 69-85.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2008.11.002>
- Kolb, A. & Kolb, D. (2005). *The Kolb Learning Style Inventory—Version 3.1 2005 Technical Specifications*.

- Leeder, T. M., Russell, K. & Beaumont, L. C. (2021). Educative mentoring in sport coaching: a reciprocal learning process. *Cambridge journal of education*, 1-18.  
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1990860>
- Mallett, C. J., Trudel, P., Lyle, J. & Rynne, S. B. (2009). Formal vs. Informal Coach Education. *International journal of sports science & coaching*, 4(3), 325-364.  
<https://doi.org/10.1260/174795409789623883>
- Morris, T. H. (2020). Experiential learning - a systematic review and revision of Kolb's model. *Interactive learning environments*, 28(8), 1064-1077.  
<https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1570279>
- Nash, C. (2015). *Practical sports coaching*. Routledge.
- Nelson, L. J. & Cushion, C. J. (2006). Reflection in Coach Education: The Case of the National Governing Body Coaching Certificate. *The Sport psychologist*, 20(2), 174-183. <https://doi.org/10.1123/tsp.20.2.174>
- Philippe, C. (2018). Sports Coach Mentoring – Impacts on the Mentors, not the ‘Mentees’. A Case Study of the Active Sussex Coach Support Officers Scheme. *The sport journal*.
- Postholm, M. B. (2007). Læreren som forsker eller lærer. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(3), 232-244.
- Ronglan, L. T. (2008). *Lagspill, læring og ledelse : om lagspillenes didaktikk*. Akilles.
- Ronglan, L. T. (2018). *Lagspilltreneren : å lede unge i lag*. Akilles.
- Sawiuk, R., Leeder, T. M., Lewis, C. J. & Groom, R. (2022). Planning, delivering, and evaluating formalised sport coach mentoring: exploring the role of the Programme Director. *Sports coaching review*, 1-20.  
<https://doi.org/10.1080/21640629.2022.2045139>

- Stein, J., Bloom, G. A. & Sabiston, C. M. (2012). Influence of perceived and preferred coach feedback on youth athletes' perceptions of team motivational climate. *Psychology of sport and exercise*, 13(4), 484-490.  
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2012.02.004>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Fagbokforl.
- Wagner, H., Finkenzeller, T., Wuerth, S. & von Duvillard, S. P. (2014). Individual and Team Performance in Team-Handball: A Review. *J Sports Sci Med*, 13(4), 808-816.
- Weick, K. E. (1984). *Small wins: Redefining the scale of social problems* [40-49]. Washington.
- Weick, K. E. (2011). Reflections: Change Agents As Change Poets - On Reconnecting Flux and Hunches. *Journal of change management*, 11(1), 7-20.  
<https://doi.org/10.1080/14697017.2011.548937>
- Weick, K. E. & Sutcliffe, K. M. (2001). *Managing the unexpected : assuring high performance in an age of complexity*. Jossey-Bass.

## Tabelloversikt

Tabell 1 Deltakerbeskrivelse .....	28
Tabell 2 Dimensjoner for pålitelig, erfaringsbasert læring (neste side) .....	36

## Figuroversikt

Figur 1 Tidslinje for datainnsamling (a).....	30
Figur 2 Tidslinje for datainnsamling (b).....	32



## Forkortelser

NHF	Norges Håndballforbund
NIH	Norges Idrettshøgskole
NSD	Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

# Vedlegg

Vedlegg 1: Samtykkeskjema

Vedlegg 2: Godkjenning av NSD

## Vil du delta i forskningsprosjektet

Hvordan tilrettelegge for pålitelig erfaringsbasert læring i trenerveiledning og utvikling?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å teste et konsept som skal veilede trenere til å få en bedre praksis. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

Gjennom et bestemt prosjekt, Trener 2 utdanningen til Norges Håndballforbund vil vi gjennomføre en aksjonsforskning hvor vi lager en pakke som baserer seg på teorigrunnlag rundt usikkerhet, mestring, autentisitet og autonomi (agency). Pakken skal være en veiledning for trenerne å bruke og ha en hensikt til å gi bedre praksis. Konseptet blir presentert til deltakerne. Det blir ønsket at de bruker konseptet. Gjennom aksjonsforskning som metode i dette mastergradsstudiet vil vi få vår data. Det blir ikke lagret eller oppbevart noe som kan lede til hvem som har vært med av data. All data blir anonymisert med ingenting som har koblingsnøkkel og det er ingen opplysninger som vil bli brukt som kan lede tilbake til deg som deltaker.

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges Idrettshøgskole er ansvarlig for prosjektet.

*Nevnt over vil forskningen skje i forbindelse med Trenerutdanningen til Norges håndballforbund, de vil ikke få tilgang til personlige opplysninger for deg som stiller som deltaker.*

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

*Siden forskningen går på et veiledningskonsept som skal hjelpe trenere i Trener 2 forløpet til NHF. Er det andre trenere som går dette forløpet som vil motta denne henvendelsen.*

### Hva innebærer det for deg å delta?

*Det vil bli brukt delaktig observasjon som metode samt lydopptak under møter hvor det deles erfaringsbasert læring. Det vi samler inn blir notert ned av forskningsansvarlig og anonymisert. Ifht delaktig observasjon så vil dette skje under øktene forskningsansvarlig vil delta på for å se om konseptet brukes og har en effekt på din utvikling.*

### Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er forskningsansvarlig: Iver Stølen og veileder: Christian Thue Bjørndal som vil ha tilgang til all data som er innsamlet. Data innsamlingen vil bli sikkert ivaretatt og slettet underveis slik at ingen uvedkommende får tilgang til eventuelle personopplysninger.
- Siden vi sletter eventuelle personopplysninger etter hvert vil det ikke være gjenkjennelig i oppgaveteksten hvem deltakeren kan være.

### Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 01.06.21

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Norges Idrettshøgskole* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- *Norges Idrettshøgskole* ved *Thue Bjørndal, Christian*, 40898766, [christiab@nih.no](mailto:christiab@nih.no) eller *Stølen, Iver*, 94143339, [iver.stolen@handball.no](mailto:iver.stolen@handball.no)
- Vårt personvernombud: [personvernombud@nih.no](mailto:personvernombud@nih.no).

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personvertjenester@nsd.no](mailto:personvertjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

*Thue Bjørndal, Christian*  
(Forsker/veileder)

*Iver Stølen*

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *Hvordan tilrettelegge for pålitelig erfaringsbasert læring i trenerveiledning og utvikling?*
- å delta i *aksjonsforskning og delaktig obeservasjon*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2: Godkjenning av NSD

NSD MELDESKJEMA FOR BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER Norsk ▾ Iver Stølen ▾

Meldeskjema / Hvordan tilrettelegge for pålitelig erfaringsbasert læring i trenerveiledning og utvikli... / Vurdering

### Vurdering

14.10.2021 ▾ 

**Referansenummer**  
429500

**Prosjekttittel**  
Hvordan tilrettelegge for pålitelig erfaringsbasert læring i trenerveiledning og utvikling?

**Behandlingsansvarlig institusjon**  
Norges idrettshøgskole / Forskningscenter for barne- og ungdomsiddrett

**Prosjektperiode**  
17.10.2021 - 01.06.2022

[Meldeskjema](#)

Dato	Type
14.10.2021	Standard

**Kommentar**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 14.10.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

**DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG**

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet. Om prosjektansvarlig ikke svarer på invitasjonen innen en uke må han/hun inviteres på nytt.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2022.

**LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

**PERSONVERNPRINSIPPER**

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

**DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

**FOLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!