



**Høgskolen
i Innlandet**

Elverum, Fakultet for Helse- og sosialvitenskap

Andreas Krogstad

Masteroppgave

**Motivasjonsklima og tilbakemeldinger i
håndball**

Motivational climate and feedback in team
handball

Master i kroppsøving og idrett

KI3900 1

2023

Forord

Etter et lite år på overtid, er det endelig min tur til å levere min masteroppgave. Det har vært mange innholdsrike år som student, og de siste årene har jeg nok hatt litt for mye å gjøre utenom studiene. Men likevel føler jeg meg privilegert som får ha min hobby som jobb, nemlig håndball. Så har nok det ført til at min totalbelastning har vært stor og det har dessverre gått utover masteroppgaven. Og i år har jeg i tillegg til jobb og masteroppgave, gått fulltidsstudiet Praktisk Pedagogisk-Utdanning på Hamar. Den kombinasjonen vil jeg på ingen måte anbefale noen, men det virker som, i skrivende stund, at jeg har kommet meg helskinnet gjennom. Igjen, jeg føler jeg er privilegert som har mulighet til å holde på med dette.

Nå har jeg studert i 6 år sammenhengende, rett etter videregående skole, og merker jeg at jeg er litt skolelei. Så ironisk nok har jeg nå blitt kvalifisert til å få jobb på nettopp skole, men det blir nok en annen hverdag. Igjennom studieløpet mitt, ved tre forskjellige seksjoner av Høgskolen i Innlandet; Lillehammer, Elverum og Hamar, har jeg hatt mange strålende og dyktige forelesere. De har gitt meg masse kunnskap og ting til verktøykassen min som jeg kan benytte meg av som håndballtrener og lærer. Jeg vil rekke en stor takk til alle jeg har hatt i løpet av studieløpet og alle mine medstudenter. Diskusjonene og deling av erfaringer har vært verdifulle, og selv om man ikke liker å sitte på biblioteket til langt ut på kvelden, har vi hjulpet hverandre gjennom det.

Så har jeg vært heldig å få jobbe i et av landets beste håndballklubber, Elverum Håndball, og jeg har fått mer og mer tillit for hvert år. Der har jeg fått jobbet med mange dyktige trenere og mennesker som jeg har lært mye av. Så skal jeg rekke en stor takk til familie, venner, kolleger og ikke minst min kjære samboer som ha måtte leve med en som har litt mange baller i luften. Dere har vært forståelige for totalbelastningen min og har stilt opp når jeg har trengt et avbrekk. Jeg håper jeg kan gjengjelde det nå som min arbeidsmengde blir mindre.

Så må jeg rekke en takk til alle informantene som stilte til intervju i masterprosjektet mitt. Det er en grunn til at jeg ønsket å intervju dere, og det er fordi dere sitter på masse kompetanse og erfaringer som jeg er nysgjerrig på. Så er det min eminente veileder Frank Eirik Abrahamsen som har ledet meg gjennom dette prosjektet på en strålende måte. Tilbakemeldingene dine har hele veien vært konstruktive og styrket min mestringsstro til denne oppgaven. Tusen takk!

Med ønske om god lesning

Andreas Krogstad

15.05.2023, Elverum

Innhold

Forord	2
Sammendrag	6
Sammendrag (engelsk)	7
1. Innledning	8
1.1 Hensikt	8
1.2 Problemstilling	8
2. Teoridel	9
2.1 Målorientering	9
2.1.1 Egoinvolvering	10
2.1.2 Oppgaveinvolvering	10
2.2 Motivasjonsklima	11
2.2.1 Mestringsklima	12
2.2.2 Prestasjonsklima	12
2.3 TARGET-modellen	13
2.4 Implikasjoner for målorientering og motivasjonsklima	13
2.5 Tilbakemeldinger	15
2.5.1 Coaching Behavior Assessment System (CBAS)	16
2.5.2 Forskning på tilbakemeldinger	18
2.6 Norges Håndballforbund	20
3. Metode	22
3.1 Kvalitativt dybdeintervju	22
3.2 Intervjuguide	23
3.2.1 Semistrukturert intervjuguide	24
3.3 Utvalg	25
3.3.1 Utvalgsstrategi	26
3.4 Analyse av datamaterialet	26

3.4.1	Transkribering	27
3.4.2	Tematisk analyse	27
3.4.3	Svakheter ved tematisk analyse.....	29
3.4.4	Styrker ved tematisk analyse.....	30
3.5	Reliabilitet og validitet	30
3.6	Etiske retningslinjer og refleksjoner	31
3.6.1	Informert samtykke	32
3.6.2	Konfidensialitet	32
3.6.3	Konsekvenser	32
3.6.4	Forskerens rolle	33
3.6.5	Meldeskjema hos NSD.....	33
4.	Resultatdel	34
4.1	Informantene	34
4.2	Motivasjon.....	35
4.2.1	Målsetting.....	36
4.3	Motivasjonsklima	36
4.3.1	Forståelse av motivasjonsklima	37
4.3.2	Deres motivasjonsklima	38
4.3.3	Motivasjonsklimaenes karakteristikker.....	39
4.3	Tilbakemeldinger.....	44
4.3.1	Positiv feedback	45
4.3.2	Negativ feedback.....	46
4.4	Kroppsspråk.....	48
4.5	Hvordan tilbakemeldinger påvirker motivasjonsklima	49
5.	Diskusjon.....	51
5.1	Trenernes forståelse av motivasjon og motivasjonsklima.....	51
5.2	Lagenes motivasjonsklima	52

5.2.1 Kjennetegnene i motivasjonsklimaene	54
5.3 Trenerens bruk av tilbakemeldinger	56
5.3.1 Reaksjon på feiling.....	57
5.3.1.1 Straff.....	57
5.3.1.2 Fiendtlig feilbetinget teknisk instruksjon.....	58
5.3.1.3 Beholde kontrollen	58
5.3.2 Ignorere feiling.....	59
5.3.3 Bruk av ros	60
5.3.4 Trenerens kroppsspråk.....	60
5.4 Hvordan tilbakemeldinger påvirker motivasjonsklima	61
5.5 Konklusjon	62
5.5.1 Svakheter ved studien.....	63
5.5.2 Videre forskning	64
Referanseliste	65
Vedlegg.....	69
Vedlegg 1: Intervjuguide	70
Vedlegg 2: Informasjonsskriv fra NSD	72
Vedlegg 3: Vurdering av behandling av personopplysninger.....	75
<i>Tabell 1 TARGET-modellen</i>	<i>13</i>
<i>Tabell 2 Coaching Behaviors assessment System Categories.</i>	<i>17</i>
Tabell 3 Informantene med fiktive navn	34

Sammendrag

Forfatter: Andreas Krogstad

Tittel: Motivasjonsklima og tilbakemeldinger i håndball

Problemstilling: Hvordan bruker håndballtrenere tilbakemeldinger for å danne sitt foretrukne motivasjonsklima?

Metode: Kvalitativt dybdeintervju

Nøkkelord: Motivasjonsklima, tilbakemeldinger, håndballtrenere, kroppsspråk, intervju, tematisk analyse, målorienteringsteorien.

Abstrakt: Dette masterprosjektet har som hensikt å finne ut hvordan håndballtrenere bruker tilbakemeldinger for å danne og forsterke sitt foretrukne motivasjonsklima. Det finnes to former for motivasjonsklima, prestasjonsklima og mestringsklima. Trenere i norsk håndball lærer på Trener 1-kurs at de skal danne et mestringsklima der spillerne lærer at utvikling gjennom innsats er langt viktigere enn å vinne kamper (Norges Håndballforbund, Region Innlandet, 2020). I et mestringsklima opplever spillerne glede gjennom å mestre oppgaver og lære nye ferdigheter. Kontrasten er et prestasjonsklima der spillerne fokuserer på resultatet og det å demonstrere høye ferdigheter (Duda & Balaguer, 2007). Et virkemiddel for å styre dette er tilbakemeldinger fra treneren. Tilbakemelding er tilbakeføring av informasjon om hvordan treneren registrer hos spillerne og som man formidler tilbake for å anerkjenne sider av dem. Dette gir spillerne mulighet til å vokse i troen på seg selv og gi motivasjon (Øiestad, 2004, s. 19). Smith m.fl. (1977) kategoriserte former for tilbakemeldinger i Coaching Behavior Assessment System (CBAS).

I dette prosjektet har jeg gjennomført kvalitative dybdeintervjuer av tre håndballtrenere på seniornivå og tre håndballtrenere på ungdomsnivå. Informantene har blitt rekruttert gjennom bekvemmelighetsmetoden og snøballmetoden (Johannessen et al., 2021). Funnene viser at fem av seks trenere beskriver sitt lags klima som et mestringsklima. Den siste treneren, som har et prestasjonsklima, har et samlingsbasert seniorlag som drives av gode resultater og har svært kort tid sammen. Likevel rapporterer alle trenerne at ros er den formen for tilbakemelding de gir mest av. De roser for gode aksjoner og der spilleren gjør så godt den kan. Kjeft forekommer kun ved brudd på verdier og regler som laget har. Balansen mellom positive og negative tilbakemeldinger viser seg å være sentralt for trenernes påvirkning av motivasjonsklima som støttes av litteratur (Smith et al., 2005; Staley & Moore, 2016).

Sammendrag (engelsk)

Author: Andreas Krogstad

Title: Motivational climate and feedback in team handball

Issue: How does coaches in handball use feedback to create their preferred motivational climate?

Method: Qualitative in-depth interview

Keywords: Motivational climate, feedback, coaches in handball, body language, thematic analysis, Achievement Goal Theory.

Abstract: This master's project aims to find out how coaches in handball use feedback to create and reinforce their preferred motivational climate. There are two forms of motivation climate, performance climate and mastery climate. Coaches in Norwegian handball learn at the Trainer 1 course that they should create a mastery climate where the players learn that development through effort is far more important than winning matches (Norges Håndballforbund, Region Innlandet, 2020). In a climate of mastery, players experience joy through mastering tasks and learning new skills. The contrast is a performance climate where the players focus on the result and demonstrating high skills (Duda & Balaguer, 2007). One way of managing this is feedback from the coach. Feedback is the return of information about what the coach registers within the players and which is relayed back to recognize aspects of them. This gives the players the opportunity to grow in their belief in themselves and provide motivation (Øiestad, 2004, s. 19). Smith et al. (1977) categorized forms of feedback in the Coaching Behavior Assessment System (CBAS).

In this project, I have conducted qualitative in-depth interviews with three handball coaches at senior level and three handball coaches at youth level. The informants have been recruited through the convenience method and the snowball method (Johannessen et al., 2021). The findings show that five out of six coaches describe their team's climate as one of mastery. The last coach, who has a performance climate, has a collection-based senior team that is driven by good results and has very little time together. Nevertheless, all the coaches report that praise is the form of feedback they give the most frequently. They praise good actions and where the player does the best he or she can. Negative yelling only occurs in the event of a breach of the team's values and rules. The balance between positive and negative feedback turns out to be central to the coaches' influence on the motivational climate, which is supported by literature (Smith et al., 2005; Staley & Moore, 2016).

1. Innledning

Som håndballtrener har jeg alltid vært fascinert over hvordan trenere jobber med å danne sin kultur som fører til at laget håndterer ulike situasjoner som en enhet. Og ikke minst hvor forskjellig det er fra lag til lag. Jeg har også lyttet nøye i timeouter i håndballkamper på TV der man får lytte til hva treneren sier og hvordan de gir tilbakemeldinger. Her har jeg sett mange ulike tilnærminger, alt fra Thorir Hergeirsson, som skaper overskrifter så fort han bruker utestemmen, og Jevgenij Trefilov, som må sensureres på TV. Begge to har og har hatt hvert sitt landslag i kvinnehåndballen, henholdsvis Norge og Russland. Trenerne representerer hvert sitt ytterpunkt når det kommer til framtoning og det virker som at lagenes kulturer og klima gjør det samme. Det er lett å tenke seg til at dette henger sammen på et vis, trenernes tilbakemeldinger og lagets klima. Med denne nysgjerrigheten, har jeg valgt å basere min masteroppgave på nettopp dette.

1.1 Hensikt

Det finnes litteratur om både motivasjonsklima (Ames, 1992; Duda & Balaguer, 2007; Roberts & Papaioannou, 2016) og tilbakemeldinger (Smith et al., 1977; Øiestad, 2004), og en artikkel om hvordan trenere kan påvirke klimaet med tilbakemeldinger (Staley & Moore, 2016). Jeg har derimot ikke funnet forskning på hvordan trenere faktisk bruker tilbakemeldinger for å påvirke klimaet. I dette masterprosjektet skal jeg søke etter nye kunnskaper om hvordan trenere aktivt bruker tilbakemeldinger for å danne sitt foretrukne klima, nærmere bestemt motivasjonsklima. Gjennom kvalitative intervjuer skal jeg forsøke å dykke inn i håndballtreneres refleksjoner og hva de tenker om både tilbakemeldinger som verktøy og kulturen for motivasjon i laget. For å dekke dette kunnskapshullet, skal jeg dermed undersøke hvordan tilbakemeldinger og motivasjonsklima henger sammen fra en håndballtrener sitt perspektiv. Dette vil handle om både trenere i topphåndball og i ungdomshåndball.

1.2 Problemstilling

I lys av påfølgende teori og resultat skal jeg forsøke å besvare følgende problemstilling:

Hvordan bruker håndballtrenere tilbakemeldinger for å danne sitt foretrukne motivasjonsklima?

2. Teoridel

Motivasjon blir nevnt i mange sammenhenger i hverdagen vår, og spesielt i idrett er det mye snakk om motivasjon knyttet til idrettsdeltakelse og prestasjon. Det finnes mange forståelser, definisjoner og teorier om motivasjon i idrett, og det er et stort forskningsfelt. Noen forstår motivasjon som positiv tenking, mens andre tror at motivasjon kommer av vinnervilje og selvtillit (Roberts, 2012, s. 6). Det finnes flere ulike typer teorier innen motivasjon. En type teori er deterministiske teorier der mennesker er passive og drives av psykologiske behov. Organismiske teorier handler om medfødte behov, men de kan også påvirkes av den sosiale konteksten. En annen type teori er kognitiv og her er mennesket aktivt og igangsetter handling som påvirkes av subjektive tolkninger og forståelser om hva prestasjon og oppnåelse er. Dette påvirkes også av den sosiale konteksten (Roberts, 2012, s. 7).

Også i denne masteroppgaven er motivasjon et hovedtema, nærmere sagt en spesifikk og ofte brukt teori, målorienteringsteorien, eller Achievement Goal Theory (AGT) på engelsk. AGT er en sosial-kognitiv teori der mennesket er en målrettet og rasjonell organisme og den subjektive forståelsen av prestasjon og kompetanse, driver beslutninger og adferd i en prestasjonskontekst. Kilden til motivasjon ligger i individenes forståelse av oppnåelsesadferd gjennom målene de har vedtatt, og målene reflekterer meningen med å streve etter prestasjoner (Roberts, 2012, s. 8). AGT spesifiserer altså hva slags typer mål som styrer prestasjonsrelatert adferd og bruk av individuelle ressurser som innsats, talent og tid i aktiviteten (Roberts, 2012, s. 9). Nicholls (1984) skriver at disse målene kan være å lære og utvikle seg for å prestere bra, eller å unngå å demonstrere dårlige ferdigheter. Det individene anser som suksess, former målene for prestasjon (Nicholls, 1984, s. 328). Teorien definerer to former for målorienteringer, oppgaveinvolvering og egoinvolvering.

2.1 Målorientering

Det som skiller de to målorienteringene i AGT er utøvernes målsetting og vurdering av suksess og feiling. Dette påvirker hvordan de håndterer det å feile, og to utøvere på samme ferdighetsnivå kan håndtere det helt forskjellig. Elliot og Dweck (1988) definerer to typer mål som individer forfølger i prestasjonssituasjoner, prestasjonsmål og læringsmål. Ved prestasjonsmål vil utøveren søke etter å oppnå et høyt ferdighetsnivå, og unngå negative vurderinger. Ved læringsmål ønsker utøveren å lære og mestre nye ferdigheter (Elliot & Dweck, 1988, s. 5). En utøvers målorientering er et resultat gjennom sosialisering i en ego- eller oppgaveinvolvert kontekst. Disse prestasjonskontekstene kan være hjemme, på skolen eller i et

idrettslag (Roberts, 2012, s. 12-13). Roberts (2012) skriver at målorienteringen ikke skal ses på som egenskaper eller at det er basert på behov, men heller at den er en dynamisk «plan» for utøverens adferd som endrer seg når personen behandler ny informasjon om egen prestasjon i oppgaven. Målorientering har likevel noe stabilitet over tid og er relativt langvarig (Roberts, 2012, s. 13).

Målorienteringene er ortogonale og det vil si at de er uavhengige av hverandre og at man ikke er bare enten eller. Man kan for eksempel ha en høy egoinvolvering samtidig som man også har en høy oppgaveinvolvering (Roberts, 2012, s. 14). Utøvere som har de mest adaptive, altså mest tilpasningsdyktige motivasjonsprofilene, har vist seg å ha både høy ego- og oppgaveinvolvering, og høy oppgaveinvolvering og lav egoinvolvering (Roberts, 2012, s. 14). De som har minst tilpasningsdyktighet har vist seg å være motivasjonsprofilene der utøveren har høy egoinvolvering og lav oppgaveinvolvering (Roberts, 2012, s. 14). For å finne ut hvilken målorientering utøvere har, har det blitt brukt spørreskjemaer der spørsmålene omhandler kriterier for at de skal føle mestring i gitte situasjoner i stedet for å be dem definere suksess. Det har blitt utviklet standardiserte spørreskjemaer og skalaer som måler utøverens ego- og oppgaveinvolvering (Roberts, 2012, s. 13).

2.1.1 Egoinvolvering

En egoinvolvert utøver verdsetter det å vinne eller oppnå suksess over utvikling og mestring i oppgaven. Utøveren sammenlikner seg selv med andre og god selvfølelse kommer når den vinner over andre. Hvis den vinner, oppfatter utøveren egne ferdigheter som høye. Hvis utøveren taper derimot, oppfatter den egne ferdigheter som lave (Weinberg & Gould, 2018, s. 67). Nicholls (1984) skriver at sjansen for at egoinvolverte utøvere skal kunne demonstrere ferdigheter, avhenger av andres ferdigheter. Det å demonstrere overlegenhet i form av evner over andre, står sentralt for en egoinvolvert utøver (Nicholls, 1984, s. 333). Egoinvolverte utøvere forstår ferdigheter som noe man ikke kan miste, de søker unngår oppgaver der sjansen for å mislykkes er stor, og tyr til selvhemmingsstrategier. De ønsker å unngå å vise at ferdighetene deres ikke strekker til (Nicholls, 1984, s. 333-334).

2.1.2 Oppgaveinvolvering

Idrettsutøvere som er oppgaveinvolverte ser på innsats som avgjørende for å oppnå mestring og gode prestasjoner. De verdsetter utvikling og læring foran det å vinne over andre. Fokuset ligger på deres egne evner og hvordan de utvikler seg fremfor å sammenlikne seg selv med andre utøvere (Weinberg & Gould, 2018, s. 67). Innsats blir sett på som avgjørende for mestring og for å oppnå et høyt ferdighetsnivå og derfor foretrekker de oppgaver der høy innsats er viktig

for å lykkes. Oppgaver der sjansen for å lykkes er stor, blir lite attraktive, mens oppgaver der sjansen for suksess er moderat, er mer attraktive for oppgaveinvolverte utøvere. Deres følelse av kompetanse kommer ved å mestre og lære nye ferdigheter, og kriteriet for suksess er selvreferert. Det styres nødvendigvis ikke av en resultattavle (Nicholls, 1984, s. 333).

2.2 Motivasjonsklima

Det jeg skal se på i denne masteroppgaven er hvordan trenere danner sitt ønskede motivasjonsklima i sitt lag, noe som er et viktig aspekt i målorienteringsteorien. Motivasjonsklimaet har stor påvirkning på spillernes målorientering og har en sentral rolle i motivasjonsprosessen deres (Roberts & Papaioannou, 2016, s. 57). I en håndballkontekst påvirkes spillernes motivasjon av et trenerskapt-motivasjonsklima. Motivasjonsklimaet dannes på bakgrunn av oppnåelsesmålene som vektlegges av treneren i treningshverdagen og konkurranser. Hvis en trener fokuserer på oppgavene, læringen, innsatsen og utviklingen til spillerne, produserer treneren en mer oppgaveinvolvert atmosfære i gruppen. En trener kan vektlegge resultater og skape et mer egoinvolvert miljø der spillere fokuserer på målbare prestasjoner (Duda & Balaguer, 2007, s. 120). Et motivasjonsklima skapes av måten en trener organiserer treningene, hvordan de gir anerkjennelse, hvordan de evaluerer prestasjoner og hvilke karakteristikk og egenskaper de verdsetter blant sine utøvere. Konkrete eksempler er om de roser for scoring eller høy innsats, og måten de reagerer på tap, om de fokuserer på hva de gjorde bra og peker på hva som har forbedringspotensial, eller om de kjefter (Ames, 1992, s. 264).

Det finnes to typer motivasjonsklimaer i teorien, mestringsklima og prestasjonsklima. Forskjellene handler om hva som anses suksess blant spillerne i laget som blir kommunisert fra treneren, og hvilke type klima som er i laget, styres i størst grad av spillernes oppfatning av hva som vektlegges. Hvis de opplever at kriteriet for suksess er selvreferert og oppgaveorientert, og at mestring og læring er verdsatt, opplever de et mestringsklima. Opplever de at kriteriet for suksess er definert av andre og at det å vise overlegne ferdigheter over andre er verdsatt, opplever de et prestasjonsklima (Roberts & Papaioannou, 2016, s. 57).

Motivasjonsklimaet kan fungere som en moderator og påvirke de individuelle målorienteringene. Roberts og Papaioannou (2016) skriver at hvis de situasjonelle kriteriene for suksess er uklare eller svake, vil utøverens disposisjonelle målorientering holde seg gjeldende. Hvis kriteriene er tydelige eller sterkt kommunisert fra treneren, kan oppfatningene av motivasjonsklimaet overkjøre individets målorientering og påvirke sterkt adferdsmessig og

kognitiv utfall. Dette gjelder spesielt for barn og unge som er i prosessen av å forme sin personlige målorientering og vil være mer mottakelige for slik situasjonell påvirkning enn det voksne er (Roberts & Papaioannou, 2016, s. 58). Roberts og Kristiansen (2012) skriver at utøvernes disposisjonelle målorienteringer er uavhengig av oppfattet motivasjonsklima, men samhandler for å påvirke utøvernes involvering (Roberts & Kristiansen, 2012, s. 215).

2.2.1 Mestringsklima

Mestringsklima forbindes i større grad med positive og adaptive mønstre innen motivasjon, og utøvere responderer på det både kognitivt og emosjonelt positivt. I et slikt klima opplever utøvere større glede og tilfredshet i idrettsdeltakelsen, og innsats blir sett på som avgjørende for sportslig suksess. Deres prestasjoner og utvikling blir bedømt i større grad av utøveren selv. Mestringsklima knyttes til færre tilfeller av utbrenthet blant utøverne i forhold til prestasjonsklima. Utøverne oppfatter treneren som mer positiv i sine tilbakemeldinger, veiledninger og sosiale støtte. Lagene opplever høyere grad av oppgaveinvolvering og gruppekohesjon (Duda & Balaguer, 2007, s. 122). Hensikten med idretten inkluderer å fremme god arbeidsmoral og prososiale verdier. Utøvere i et mestringsklima viser bedre moralsk adferd og sportsånd ovenfor motspillere, dommere og regelverket, og tyr mer sjeldent til aggressiv adferd. Det er mindre bruk av selvhemmingsstrategier og unnskyldninger i forkant av forsøk på å prestere (Duda & Balaguer, 2007, s. 123). Med disse faktorene relatert til mestringsklima, er dette det mest foretrukne motivasjonsklimaet.

2.2.2 Prestasjonsklima

I det prestasjonsklima er det å prestere og utkonkurrere andre sentralt og det å vinne er i fokus. Her blir ego- og prestasjonsrelaterte mål vektlagt og dette kommuniseres og påvirker utøvere i gruppa. Et prestasjonsklima blir relatert til mer negative konsekvenser. Et prestasjonstungt motivasjonsklima forbindes med høyere forekomst av angst og prestasjonsrelaterte bekymringer blant utøvere. Utøvere mener at ferdigheter er det viktigste for å få oppnåelse i idrett og kriteriene for ferdigheter defineres av andre enn utøverne selv. Prestasjonsklima knyttes også til større frafall fra idretten. En trener i et slikt klima viser mindre sosial støtte og positive tilbakemeldinger, og gir mer straffeorienterte tilbakemeldinger. Det er mer bruk av selvhemmingsstrategier og det er dårligere moralsk adferd blant utøverne (Duda & Balaguer, 2007, s. 123).

2.3 TARGET-modellen

Det anses å være seks dimensjoner i enhvert motivasjonsklima som kan beskrives i anagrammet TARGET (Roberts & Papaioannou, 2016, s. 60). Det gir en beskrivelse på hvordan hver dimensjon er i et mestringsklima og et prestasjonsklima.

	Mestringsklima	Prestasjonsklima
Task (oppgave/øvelser)	God variasjon i øvelser som utfordrer og legger opp til samarbeid	Konkurransfokus der gode ferdigheter legges vekt på
Authority (autoritet)	Spillerne deltar i avgjørelser	Treneren tar beslutninger uten spillerens involvering
Recognition (anerkjennelse)	Basert på høy innsats og utvikling	Basert på prestasjon og ferdigheter
Grouping (laginndeling/gruppering)	Ofte endringer, og gjerne blanding av ferdigheter	En mer statisk inndeling som er basert på ferdigheter
Evaluation (evaluering)	Å feile anses som en del av læringsprosessen, og man ser etter forbedringer	Å feile anses som å ikke ha gode nok ferdigheter og svake prestasjoner anses som fiasko
Time (tid)	Gir en fleksibel tid for å lære og utvikle ferdigheter	Gir en fast mengde tid for å lære og utvikle ferdigheter

Tabell 1 fra TARGET dimensjoner for mestringsklima og prestasjonsklima av Roberts & Papaioannou, 2016, i Papaioannou & Hackford (Red.), Routledge Companion to Sport and Exercise Psychology, Global perspectives and fundamental concepts, s. 61

2.4 Implikasjoner for målorientering og motivasjonsklima

Store deler av forskning på området omhandler konsekvenser og kjennetegn av å være oppgave- og egoinvolvert, og om målorienteringer blant utøvere i et motivasjonsklima. Det store flertallet av litteraturen antar at utøveres målorientering og deres oppfattelse av motivasjonsklima henger sammen (Roberts & Papaioannou, 2016, s. 58). Et eksempel er at utbrenthet knyttes til egoinvolverte utøvere og prestasjonsklima, og Vitali m.fl. (2014) konkluderte med at et oppfattet mestringsklima, skapt av treneren, spiller en viktig rolle i forebyggingen for og beskyttelse mot utbrenthet blant unge utøvere i lagidretter. Prestasjonsklima viste seg å påvirke motstandsdyktighet og opplevd kompetanse i negativ forstand tilknyttet utbrenthet (Vitali et al., 2014, s. 106).

En av de viktigste forskjellene mellom ego- og oppgaveinvolverte utøvere er hva de anser som kriteriet for suksess. Van-Yperen og Duda (1999) fant ut at blant unge nederlandske fotballspillere på elitenivå, anser de som har høy egoinvolvering og lav oppgaveinvolvering at overlegne ferdigheter og medfødt talent er avgjørende for opplevd suksess. Blant spillere med høy oppgaveinvolvering fant de at innsats og økning i ferdigheter i løpet av en sesong ble ansett

som suksess (Van-Yperen & Duda, 1999, s. 362). Funnene deres sa også at innflytelse fra signifikante andre hadde stor innvirkning på oppgaveinvolverte spillere. Samarbeid og støtte fra lagkamerater, trenere og familie spilte en stor rolle for deres vei til suksess (Van-Yperen og Duda, 1999, s. 362). De diskuterer at hvis spillere skal takle et konkurransetungt miljø som elitenivå i fotball der spillere blir selektert, er det viktig å ha både høy ego- og oppgaveinvolvering. Prestasjonsutvikling over tid er trolig et avgjørende kriterium for at spillerne ikke skal kuttes fra talentprogrammet, og funnene deres tyder på at spillere med høy oppgaveinvolvering utkonkurrerer de med lav oppgaveinvolvering (Van-Yperen & Duda, 1999, s. 362). Det er derimot viktig å påpeke at spillere i slike talentprogrammer blir møtt med tydelige prestasjonsforventninger, og det er store sjanser for å miste plassen sin i slutten av sesongene. Miljøet dreier seg om konkurranse imellom spillerne, andrerefererte vurderinger og normative tilbakemeldinger, og dette kan bidra til å svekke oppgaveinvolveringen i spillerne og styrke egoinvolveringen (Van-Yperen & Duda, 1999, s. 363).

Duda (1989) studerte hvordan elever på videregående skole oppfattet meningen med idrettsdeltakelse og karakteristikk knyttet til det. De med høy oppgaveinvolvering verdsatte troen på at idretten lærer en å yte høy innsats og prøve sitt beste, samarbeide med andre og vise god sportsånd og ærlighet. Oppgaveinvolverte så på idrettsdeltakelse som positivt for selvfølelsen og økte sannsynligheten for livslang bevegelsesglede og en aktiv livsstil (Duda, 1989, s. 330). Egoinvolverte elever så derimot på idretten som en arena for å styrke sosial status og for å få ulike ytre fordeler gjennom idretten. Det kunne for eksempel være at idretten skulle hjelpe dem til å komme inn på ulike universiteter, få bedre stillinger og tjene mer penger. De så på karrierelivet som en kamp der man kjempet om posisjoner og stillinger med andre, og at idrettsdeltakelse skulle bidra til å lære dette (Duda, 1989, s. 330). Ntoumanis og Biddle (1999) undersøkte 14 studier på motivasjonsklima i fysisk aktivitet og konkluderer med at mestringsklima assosieres med de mest adaptive motivasjonsprofilene, samtidig som at prestasjonsklima assosieres med de minst adaptive. Dette er i tråd med Roberts (2012). Utøvere i et mestringsklima viser størst tilpasningsdyktighet (Ntoumanis & Biddle, 1999, s. 662).

Utøveres målinvolvering har også implikasjoner for den indre motivasjonen. Papaioannou (1997) viste at det var en korrelasjon mellom høy indre motivasjon og positive holdninger, og oppfattet mestringsklima. Det var ingen korrelasjon mellom høy indre motivasjon og oppfattet prestasjonsklima (Papaioannou, 1997, s. 428). Utøvere med lav til moderat nivå i individuell egoinvolvering og oppfattet prestasjonsklima har vist seg å ha høyere aksept blant jevnaldrende og mindre konflikt. Utøvere med høy egoinvolvering derimot viser seg å ha oftere konflikter

med jevnaldrende og ser på dem som konkurrenter, selv om de er på samme lag (Smith et al., 2006, s. 1325).

2.5 Tilbakemeldinger

Som håndballtrenere gir man både ris og ros til sine utøvere, og reagerer både bevisst og ubevisst på spillernes prestasjoner på trening og kamp. Både kommentarer og kroppsspråk som kommer både spontant og gjennomtenkt går under tilbakemeldinger eller feedback. Tilbakemeldinger er kort forklart tilbakeføring av informasjon som treneren registrerer hos spilleren. Treneren formidler dermed hvordan den opplever prestasjonen. Det å gi tilbakemeldinger til andre er å anerkjenne sider ved dem, mens det å få tilbakemeldinger gir bekræftelse og en mulighet til å vokse (Øiestad, 2004, s. 19). Det finnes både enkel feedback og spesifisert feedback. Førstnevnte er sannsynligvis den vanligste formen for feedback der man bare gir en kort og konsist tilbakemelding der man uttrykker noe man for eksempel liker. Eksempler på dette er «Bra jobba!», «Dette får du til!» og «Fint gjort!». Slike feedback blir mer effektiv ved bruk av superlativer som fantastisk, utrolig, glimrende og så videre. Men enkel feedback kan også mangle tyngde og fremstå som lite troverdig. Dette kan være fordi det mangler innhold og er lite spesifikt. En spiller kan oppleve det som tomt og lite verdifullt over tid (Øiestad, 2004, s. 37). Den andre type tilbakemeldinger er spesifisert feedback der man uttrykker hvorfor man liker en aksjon en spiller har gjort, eller hva som kan gjøres bedre. Her får spilleren informasjon om hva den gjør bra og hvorfor det verdsettes. Slik informasjon kan styrke både selvtilliten, mestringsfølelsen og motivasjonen til videre innsats. Det blir tydeligere for spilleren hva den gjør bra når det påpekes av andre, og spillere blir mer bevisste på egen kompetanse (Øiestad, 2004, s. 38). Ved å få feedback og dermed selvtillit, føler man tiltro til at man kan klare oppgaver man har potensialet til å mestre. En spiller som ikke får godt med feedback, kan velge å unngå slike oppgaver man kunne fått stor glede av. Slikt kan feedback være en viktig motivasjonsfaktor (Øiestad, 2004, s. 131).

I en av kjørereglene til Øiestad (2004) for å gi god feedback, er dobbeltkommunikasjon noe som kan oppstå og forvirre mottakeren. Hvis den verbale tilbakemeldingen ikke samstemmer med kroppsspråket, kan effekten av tilbakemeldingen bli borte. Dobbeltkommunikasjon skjer generelt ofte når mennesker kommuniserer og det skjer når man sier noe når man egentlig mener noe annet, og dette blir tydelig i kroppsspråk, mimikk og tone i stemmen. Hvis en håndballtrener roser en spiller med et kroppsspråk og en tone som utstråler rastløshet eller irritasjon, vil dette bli registrert hos spilleren i større grad enn det som faktisk sies. Dobbeltkommunikasjon blir

dermed lite troverdig og oppleves falskt hos mottakeren når den oppfatter et annet underliggende budskap (Øiestad, 2004, s. 68).

2.5.1 Coaching Behavior Assessment System (CBAS)

Smith m.fl. (1977) utviklet Coaching Behavior Assessment System (CBAS) for å kategorisere trenere sin adferd og tilbakemeldinger under treninger og kamper. Den definerer to typer adferd; reaktiv og spontan adferd. Reaktiv adferd er en trener sin umiddelbare reaksjon til en spiller eller lagets adferd eller prestasjon. Dette er fremkalt adferd som kommer av en identifiserbare stimuli. Det er responser på ønsket prestasjon, feiling eller uønsket adferd fra spillernes side. Spontan adferd initieres av treneren og er ikke en reaksjon på noen sin adferd. Dette er utsendt adferd som ikke kommer av en klar situasjon, og kan deles i kamprelatert og kampirrelevant adferd (Smith et al., 1977, s. 402). CBAS inneholder 12 kategorier av adferd:

KATEGORIER	DEFINISJON	EKSEMPEL
REAKTIV ADFERD		
POSITIV FORSTERKNING ELLER BELØNNING	En positiv respons etter ønsket adferd eller prestasjons fra en eller flere spillere. Belønning kan komme både verbalt og ikke-verbalt.	«Bra finte!» Treneren gir ros og/eller klapper på skulderen til spilleren etter en god prestasjon.
IKKE FORSTERKNING	Treneren reagerer ikke på en positiv aksjon eller adferd som en spiller gjør.	En spiller scorer mål, men får ingen reaksjon eller feedback fra treneren.
FEILBETINGET OPPMUNTRING	Oppmuntring fra treneren til en spiller som feiler.	«Dette klarer du! Prøv igjen.» En spiller bommer på mål, men får positiv oppmuntring fra treneren.
FEILBETINGET TEKNISK INSTRUKSJON	Teknisk instruksjon fra treneren som enten forteller eller viser hvordan en spiller kan rette på feilen.	«Skråstill deg mer i forsvar.» En trener som viser en spiller hvordan man kan stå i forsvar for å vinne dueller etter at spilleren tapte den forrige.
STRAFF	En negativ reaksjon fra treneren som følge av en feilet aksjon eller uønsket adferd fra en eller flere spillere. Dette kan komme i både verbal og ikke-verbal form.	«Siden dere tapte konkurransen, løper dere tre trappeløp.» En trener deler ut straff til spillere som har tapt en konkurranse på trening.
FIENDTLIG FEILBETINGET TEKNISK INSTRUKSJON	Trener gir en feilbetinget teknisk instruksjon på en fiendtlig måte, som ved å rope eller gi straff samtidig.	«Hvor mange ganger må jeg fortelle deg at du må ta imot ballen med to hender?» Treneren virker fiendtlig i sin instruksjon ovenfor en eller flere spillere.
IGNORERE FEIL	Treneren gir hverken en positiv eller negativ respons når en spiller eller laget feiler.	Treneren ser bare bort når en spiller feiler, uten å gi noen form for respons.
BEHOLDE KONTROLLEN	Treneren reagerer på en måte for å beholde kontroll i laget som fremkalles av ufokuserte og uoppmerksomme spillere.	«Nå må dere slutte å tulle, skru opp fokuset deres.» En trener forsøker å gjenvinne fokuset blant spillerne etter at det har skidd ut.
SPONTAN ADFERD		
GENERELL TEKNISK INSTRUKSJON	Treneren gir en instruksjon som er relevant til teknikk eller strategi knyttet til den aktuelle idretten. Hensikten er å fostre læringen av ferdigheter og strategier som kan brukes i konkurransesituasjoner. Dette er ingen reaksjon på en handling, men initiert av treneren.	«Nå skal du jobbe med fintene dine i de neste angrepene.» Treneren gir en instruksjon til en eller flere spillere før man skal ut i kamp.
GENERELL OPPMUNTRING	Treneren gir en oppmuntring til en eller flere spillere uten at det har blitt gjort en spesifikk handling.	«Kom igjen nå! La oss få en bra omgang!» Treneren oppmuntrer laget til videre innsats, uavhengig av hva som har skjedd tidligere.
ORGANISERING	Treneren organiserer treningsgruppen.	«Spiller 1, er du klar til å komme på. Du bytter med Spiller 2.» Treneren organiserer innbyttere underveis i kamp.
GENERELL KOMMUNIKASJON	Treneren prater med spillere om andre ting enn idretten.	«Har du noen andre hobbyer?» Treneren tar en prat om andre ting enn den aktuelle idretten. Det kan snakkes om skole, livet ellers etc.

Tabell 2 Coaching Behaviors assessment System Categories fra Smith et al., 1977, A system for the behavioral assessment of athletic coaches, s. 402-404.

Staley og Moore (2016) diskuterer hvordan en trener sin adferd kan påvirke treningsgruppens motivasjonsklima. Bruken av måter tilbakemeldinger kan styrke og svekke et oppgave- eller

prestasjonsklima. En trener som gir negative tilbakemeldinger og straff, forsterker et prestasjonsklima, mens en trener som gir mer positive tilbakemeldinger, oppmuntringer og ros, forsterker et mestringsklima (Staley & Moore, 2016, s. 52).

2.5.2 Forskning på tilbakemeldinger

Det har blitt gjort studier med observasjoner av elitetrenerne på deres adferd og bruk av tilbakemeldinger (Mason et al., 2020; Mouchet et al., 2014; Smith & Cushion, 2006). Smith og Cushion (2004) så på fotballtreneres adferd gjennom observasjon og intervju. Adferden som ble observert mest blant trenerne var stillhet (40.38%), som en av trenerne begrunner med at han ønsker at spillerne skal kunne spille uten påvirkning av hans stemme samtidig som han analyserte det som forgikk i kampen (Smith & Cushion, 2004, s. 360). Til sammenlikning brukte de mindre tid på å gi instruksjoner under kampene (22.42%), og her begrunnet en trener med at hvis det blir for mye instruksjon, blir det bare bråk for spillerne. Treneren forsøkte å holde seg kortfattet og konkret i instruksjonene sine. Det vises med at frekvensen var høyere enn intervallen som indikerer at det ble gitt ofte, men det varte ikke lenge (Smith & Cushion, 2004, s. 361). Smith og Cushion (2004) delte instruksjoner i tre kategorier, pre-instruction, concurrent-instruction og post-instruction, som sier når instruksjonen ble gitt i forhold til handlingen. Den typen som det ble gitt mest av var concurrent-instruction (0.70 per minutt) der treneren gir instruksjon underveis i utførelsen av ferdigheten. Dette kommer i form av stikkord og påminnelser som er relatert til oppgaven (Smith & Cushion, 2004, s. 361). Ros og positiv forsterkning sto for 17.66% av observasjonene, noe som var mye mer en kjefting (1.14%). Den ene treneren forklarte at han la alltid inn noe ros mens han ga en instruksjon for å bygge opp spilleren sin. En annen trener la til at han opplever at spillerne sine responderer bra på ros, og at det skaper et positivt miljø der spillerne ikke blir redde for å feile. Smith og Cushion (2004) poengterer også at for mye ros kan gjøre at det mister verdi (Smith & Cushion, 2004, s. 363).

Mason m.fl. (2020) fulgte fem trenere i Australian Football League (AFL) gjennom en hel sesong og registrerte tilbakemeldingene de ga i 21 kamper i grunnserien gjennom å lytte på opptak av trenernes mikrofon under kampene. De så også etter forskjeller i ulike kampsituasjoner. Resultatene etter 84 omganger, fire per kamp, var 1301 tilbakemeldinger fra trener til spiller som ble registrert (Mason et al., 2020, s. 464). Det viste seg at det var flere negative (20%) enn positive tilbakemeldinger (13%), mens resten var nøytrale (67%) (Mason et al., 2020, s. 470). De så også på mengden og forholdet mellom beskrivende tilbakemeldinger der de beskrev prestasjoner og feil som ble gjort, og preskriptive tilbakemeldinger der de ga instruksjoner på hvordan prestasjonen skulle endres og hva de skal gjøre neste gang (Mason et al.,

2020, s. 469). De registrerte langt flere preskriptive tilbakemeldinger (81%) til spillerne. Trenerne var mer kontrollerende i sine tilbakemeldinger (58%) enn autonomstøttende (8%) (Mason et al., 2020, s. 470). Når det kom til forskjeller i vinnende og tapende omganger, var mengden negative tilbakemeldinger signifikant større enn positive, og i vinnende omganger var det motsatt. Trenerne var også litt mindre kontrollerende og preskriptive i tilbakemeldingene sine i omganger de vant, men det var fortsatt den største andelen sammenliknet med autonomstøttende og beskrivende (Mason et al., 20220, s. 471-472).

Mouchet m.fl. (2014) gjorde en studie på franske landslagstrenerne i rugby, og der fant de at trenerne i størst grad ga positive tilbakemeldinger til spillerne sine i kamp. De observerte derimot konkrete situasjoner der trenerne på U21-laget ga en del negative tilbakemeldinger i første omgangen av en viktig og jevn kamp. Laget gjorde mange feil og stillingen var jevn til pause, og det var tendenser til høyt tenningsnivå både innad og mellom lagene. Etter pause dominerte det franske laget og vant overbevisende til slutt. Mouchet m.fl. (2014) skriver at de tror at de negative tilbakemeldingene tidlig i kampen ga effekt og motiverte spillerne til å prestere bedre. De legger til at selv om denne strategien fungerte i denne kampen, er det ikke gitt at den vil fungere i andre settinger (Mouchet et al., 2014, s. 329).

Andre studier har sett på effekten av positive tilbakemeldinger på selvoppfattede kompetanse (García et al., 2019; Smith et al., 2005). Smith m.fl. (2005) så på hvordan unge kvinnelige basketballspillere oppfattet trenerens adferd og lagets motivasjonsklima. De brukte Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 (PMCSQ-2) og Coaching Feedback Questionnaire (CFQ), som CBAS er basert på (Smith et al., 2005, s. 172). Spillere som opplevde en positiv trener, opplevde også et mestringsklima i treningsgruppen. Treneren vektla det å jobbe hardt, ikke gi opp, at det å feile er en del av læringsprosessen og at høy innsats er avgjørende for å kunne mestre oppgaver. Spesifikke tilbakemeldinger de fikk var blant annet «Godt jobbet!» og «Det går fint, fortsett å jobbe med det!» (Smith et al., 2005, s. 176). Dette er i tråd med aspektene i et mestringsklima. Spillere som opplevde tilbakemeldinger som negative og fikk straffer, opplevde i større grad prestasjonsklima i treningsgruppen. Spesifikke tilbakemeldinger de fikk var for eksempel «Teknikken din er ikke bra.» og «Hvor ofte må jeg gjenta det?». Spillere opplevde å bli straffet ved svake prestasjoner og fikk lite positiv feedback med mindre de var de beste. Straffer får utøverne til å fokusere på prestasjons- og egoinvolverte mål og normative sammenlikninger (Smith et al., 2005, s. 176). Studien støtter teorien om at bruk av tilbakemeldinger fra treneren har påvirkning av motivasjonsklima (Smith et al., 2005, s. 176).

García m.fl. (2019) så på effekten av positiv feedback på selvoppfattet kompetanse, motivasjon og prestasjon i en kasteøvelse i håndball. 26 menn og 9 kvinner som var universitetsstudenter uten erfaring til oppgaven, ble delt opp i tre grupper. Den ene gruppen fikk positiv feedback under øvelsen, den andre gruppen fikk negativ feedback og den tredje gruppen fikk ingen feedback (García et al., 2019, s. 172). Resultatene viste at kun den første gruppen som fikk positiv feedback, viste økning i selvoppfattet kompetanse, motivasjon og prestasjon. Gruppen som fikk negativ feedback, viste seg å få redusert glede til oppgaven. De andre gruppene viste ingen signifikant endring i subjektiv glede (García et al., 2019, s. 177). Hovedtrekket med studien er at positiv feedback har en positiv effekt på faktorene som skulle studeres og dette styrker tidligere funn på forskningsfeltet (García et al., 2019, s. 178). Mye av det aktuelle forskningsfeltet er fra utøveres perspektiv og hvordan de oppfatter trenere og motivasjonsklimaet. Dette prosjektet skal se på det samme temaet fra trenerens perspektiv. Både trenere fra elitehåndball og ungdomshåndball blir representert i denne masteroppgaven og det kan avdekke ulikheter.

2.6 Norges Håndballforbund

Siden jeg skal intervju og samle data fra håndballtrenere, er det relevant å vite hva de skal ha vært gjennom på trenerutdanningen. På Trener 1-kurset handler Modul 12 om trenerrollen og motivasjonsklima. De definerer mestringsklima (læringsorientert) og egoklima (resultatorientert). Spillere i et mestringsklima er læringsoptimister, sammenligner med seg selv og ser på trening og innsats som viktigere enn medfødte evner. Fokuset deres er på å gjøre sitt beste og utvikle seg gjennom å søke utfordrende oppgaver. Kamper er gøy når man får til det man ønsker, mens det å vinne betyr ikke alt. Det viktigste for spillerne er å mestre, utvikle seg, lære nye ferdigheter, fullføre oppgavene og være konsentrert. Egoklima blir satt opp som det rent motsatte, der det er viktig å vinne, at talent er medfødt, at utøverne er læringspessimister og så videre (Norges Håndballforbund, Region Innlandet, 2020).

I Trener 1-kurset legger de til at de ikke ønsker et egoklima der resultater står sentralt og at spillere og trenere er opptatt av å sammenlikne seg med andre. De begrunner dette med at det kan føre til at spillere mister motivasjonen når de ser at andre er bedre enn dem (Norges Håndballforbund, Region Innlandet, 2020). For å danne et mestringsklima, som er ønsket av forbundet, må treneren verdsette innsats og anstrengelse, poengtere at det å feile er en del av læringen og at hensikten med øvelsen er å utvikle ferdigheter. For å være mest mulig tilfreds med håndballhverdagen, tar spillere nye utfordringer og få til sitt beste (Norges Håndballforbund, Region Innlandet, 2020).

Presentert litteratur, sammen med intervjuenes resultat, blir utgangspunktet for besvarelsen av problemstillingen: *Hvordan bruker håndballtrenere tilbakemeldinger for å danne sitt foretrukne motivasjonsklima?*

3. Metode

I dette prosjektet skal det ses på hvordan håndballtrenere bruker tilbakemeldinger for å danne sitt foretrukne motivasjonsklima. Dermed kan det være relevant å gjøre kvalitative intervjuer med håndballtrenere. For å få en variasjon av trenere, har det blitt valgt tre trenere i seniorhåndball og tre trenere i ungdomshåndball, som har blitt nådd gjennom egne og andres kontakter. Datamaterialet vil dermed være i form av deres erfaringer, handlinger, tanker og forståelser av temaet.

3.1 Kvalitativt dybdeintervju

Sparkes og Smith (2014) skriver det ikke finnes én måte å gjøre en kvalitativ undersøkelse på. Det finnes store mengder av metoder som har fellestrekk som overlapper hverandre, men det finnes også mengder metoder som ikke har åpenbare fellestrekk. Det er ingen fasit eller definitiv mal på hvordan en kvalitativ studie skal gjennomføres (Sparkes & Smith, 2014, s. 6-7). Målet med prosjektet handler om hvordan håndballtrenere er bevisste på sine tilbakemeldinger og hvordan de bygger et ønsket motivasjonsklima, samt deres forståelse av det. Studien ønsker å skape noe innsikt på hvilke tanker de har om ulike situasjoner og hvordan de responderer på spillerens og lagets prestasjoner, og hvordan de ønsker det skal være i lagets klima og kultur. Ved å gjøre et kvalitativt dybdeintervju kan man få innsyn i informantenes forståelse av temaet og deres erfaringer. Informantene er subjekter som er aktive i å skape forståelse og mening rundt temaet. Subjektene blir derimot påvirket av omgivelsene i hva de snakker om og hvordan. De er underlagt diskurser, maktrelasjoner og ideologier eller oppfatninger som påvirker valgene de gjør i sitt virke (Kvale & Birkmann, 2015, s. 20). Et kvalitativt intervju skal være en kunnskapsproduksjon der intervjuer og informanten skaper kunnskap gjennom en samtalerelasjon (Kvale & Birkmann, 2015, s. 36). Sparkes og Smith (2014) beskriver det videre som et subjekt-subjekt-forhold og ikke et subjekt-objekt-forhold. Intervjuer og den intervjuende skaper en gjensidig avhengighet der de smeltes sammen og den nye kunnskapen skapes gjennom en prosess (Sparkes & Smith, 2014, s. 13).

Denne masteroppgaven har en etnometodologisk tilnærming som ønsker å se på informantenes forståelse av temaet og hvordan de handler deretter. Dermed er en fenomenologisk tilnærming i denne kvalitative studien relevant. Fenomenologi er læren av fenomener og i dette tilfellet er de sett fra informantens perspektiv og ut fra deres forståelser av dem. Studien er ute etter deres virkelighetsoppfatninger av motivasjonsklima og bruk av tilbakemeldinger, som påvirker deres praksis i treneryrket (Kvale & Birkmann, 2015, s. 45). Trenerne har ulike erfaringer og

diskurser, så dette kan bli aktuelt i denne studien. Dette semistrukturerte intervjuet har som formål å innhente beskrivelser av informantenes perspektiver på motivasjon, mestrings- og prestasjonsklima og bruk av tilbakemeldinger. Intervjuet skal hverken være en helt åpen eller lukket spørreskjemasamtale, men mer som en daglig samtale med et formål. Intervjuguiden er utgangspunktet for samtalen, men det er åpent for oppfølgingsspørsmål. Lydopptaket og transkriberingen blir materialet som skal behandles og tolkes i analysen (Kvale & Birkmann, 2015, s. 46). Svarene i analysen vil i lys av hermeneutisk filosofi, bli påvirket av forskerens fortolkninger av det informanten svarer på spørsmålene. Hermeneutikk er læren om fortolkning av meningsfulle fenomener. Mye av samfunnsvitenskapen består av datamaterialet som inneholder meningsfulle fenomener som handlinger og muntlige ytringer (Gilje & Grimen, 1993, s. 144). Disse fenomenene må fortolkes for å forstås og dokumenteres. Så lenge de sosiale aktørene har mange felles kulturelle og sosiale forutsetninger, er det vanligvis ikke noe problem å fortolke hverandre (Gilje & Grimen, 1993, s. 142).

Formålet med fortolkningen er å gjøre svarene og teksten allmenn forståelig. Det er dermed viktig som forsker å være bevisst og oppmerksom på at ens fortolkning er betinget av konteksten og fordommer. Mennesker er selvfortolkende og kan forstå tekster ulikt basert på tradisjon og historie. Dataen handler om hva andre mennesker gjør og sier, og forståelse av dette er avhengig av visse fordommer. I lys av hermeneutikken er det derfor viktig at forskeren er bevisst på at man er en del av den sosiale konteksten man forsker på og siden forskeren har det samme arbeidsfeltet som informantene, blir sjansen mindre for feiltolkning av fenomenene (Kvale & Birkmann, 2015, s. 73-74; Gilje & Grimen, 1993, s. 144). Taylor m.fl. (2015) skriver at hvis man som intervjuer tar for stor avstand som en objektiv observatør og ikke tar en aktiv del i intervjuprosessen, fører til den verste sorten av subjektivism. En objektiv observatør i et intervju vil i etterkant fylle opp alle mulige tolkninger med egne antagelser i stedet for å være en del av prosessen der det skapes en felles forståelse av fenomenene som kommer fram. Forskeren må klare å sette til side alle egne perspektiver og ikke ta noe for gitt. Man skal oppleve det som at det skjer for første gang (Taylor et al., 2015, s. 21-22).

3.2 Intervjuguide

Som nevnt gjennomføres det semistrukturerte intervjuer der intervjuguiden er utgangspunktet for samtalen, se vedlegg 1. Den har som formål å skape kunnskap i intervjuprosessen med hjelp av listen med spørsmål den har (Dalland, 2020, s. 83). Denne intervjuguiden inneholder ulike temaer som har flere spørsmål. Som nevnt er dette intervjuet semistrukturert, som gir muligheten til å legge til spørsmål hvis intervjueren føler behov for det, men også fjerne

spørsmål hvis man føler man allerede har fått svar på det. Det å utarbeide en intervjuguide blir en viktig forberedelse både faglig og mentalt til å møte informanten og gjennomføre intervjuet. Forskeren og informanten skal snakke om et fenomen som man ønsker å forstå gjennom informantens perspektiv. Et av fenomenene som vil bli tatt opp er motivasjon, så her bør det være spørsmål om deres forståelse av motivasjon, og med hjelp av et åpent spørsmål, kan informanten fortelle om sitt perspektiv om motivasjon (Dalland, 2020, s. 83). Dette har til hensikt å lære om deres forståelse av temaene, erfaringer og refleksjoner, som kan brukes til å besvare problemstillingen.

3.2.1 Semistrukturert intervjuguide

Intervjuguiden, se vedlegg 1, er delt opp i seks deler for å dekke de ulike temaene og at det blir ryddig for informantene. Den starter med en introduksjon med blant annet å takke informanten for å stille, og med litt info rundt selve intervjuet. Så kommer det spørsmål om informanten som håndballtrener, dens erfaring, utdanning og trenerfilosofi. Det neste temaet handler om motivasjonsklimaet i laget som trenes. Her kommer først et spørsmål om hva treneren legger i ordet motivasjon, og de får en mulighet til å uttrykke sine tanker rundt det. Det vil også bli spurt om deres forståelse av ulike motivasjonsklimaer med formål om å avdekke deres teoretiske kunnskaper om feltet. Så blir de neste spørsmålene rettet mer om deres praksis om dette i deres lag. Her blir det også spurt generelt om tilbakemeldinger siden spørsmålene vil etter hvert bli rettet mot det.

I den neste bolken blir det brukt PMCSQ-2 som utgangspunkt for spørsmålene. Dette spørreskjemaet har som hensikt å avdekke utøvernes oppfattelse av motivasjonsklimaet i treningsgruppa basert på trenerens adferd og handlinger i visse situasjoner. Basert på svarene kan forskeren finne ut om treningsgruppens motivasjonsklima forsterker oppgaveinvolveringen eller egoinvolveringen til utøverne (Newton et al., 2000, s. 277). I denne intervjuguiden har det blitt selektert spørsmål fra PMCSQ-2, som originalt inneholder 33 påstander, og omformulert slikt at en trener kan svare. De er også omgjort fra påstander, der utøverne svarer fra helt enig til helt uenig, til spørsmål der treneren får mulighet til å utdype. Her kan det hende det kommer oppfølgingsspørsmål hvis man ønsker å forstå grunnen og refleksjonen rundt en handling som svares. I intervjuguiden er det 19 spørsmål fra PMCSQ-2.

Det siste temaet før avslutningen, er bevissthet på tilbakemeldinger. Her spørres det om deres syn på tilbakemeldinger og viktigheten av det. Her er flere spørsmål basert på kategoriene for tilbakemeldingene som er definert i Smith m.fl. (1977) sin CBAS. Spørsmålene omhandler hvor ofte og hvordan de, for eksempel roser spillere på trening (Smith et al., 1977, s. 402-404). Det

kommer også spørsmål om kroppsspråk og bevissthet rundt dette, og om treneren gir ulike tilbakemeldinger i ulike situasjoner. I avslutningen blir informantene bedt om å trekke frem de tre viktigste tingene som har blitt snakket om. Dette gir informantene muligheten til å få frem hva de vektlegger mest innenfor temaene. De får også sjansen til å legge til noe hvis de føler for det. Intervjuet avslutter med at intervjueren spør om man kan ta kontakt med dem igjen ved behov, og en takk for deltakelsen.

Spørsmålene varierer mellom svært åpne og svært spesifikke. Intervjuguiden starter hvert tema med åpne spørsmål rundt det og gir informanten muligheten til å svare bredt. I mine intervjuer har jeg flest mulig åpne spørsmål som gir samtalen større muligheten til å gi mer spontane og uventende svar. Et strukturert intervju gir derimot lettere arbeidsforhold under analyseringen av datamaterialet, men det kan begrense informantenes (Dalland, 2020, s. 83). Det ble dermed både åpne og spesifikke spørsmål i denne intervjuguiden for at informantene skulle få snakke nokså fritt om temaene, samtidig som at noen svar kan lettere sammenliknes i analysen. For at informantene skal kunne gi en mest mulig spontan og naturlig fremstilling, blir dem bedt om å fortelle mest mulig. De blir bedt om å beskrive et fenomen i lys av deres forståelse av det, som for eksempel motivasjon. Her kan det komme lange og ulike svar. Om bruk av «hvorfor»-spørsmål, skriver Dalland (2020) at det kan føre til at informantene opplever behov for å måtte forsvare det de gjør i større grad, men det også kan være fornuftige i noen sammenhenger (Dalland, 2020, s. 84). I intervjuene hender det at det stilles «hvorfor»-spørsmål med formål om å få en begrunnelse av og refleksjon rundt en handling. Hvis de for eksempel sier at de gir straff til spillere som gjør feil, kan det være fornuftig og interessant å vite hvorfor de gjør det og hva hensikten er.

3.3 Utvalg

En viktig del i et forskningsprosjekt er å velge ut informanter som skal bidra til å besvare problemstillingen. Formålet med en kvalitativ studie er nettopp det å få svar med kvalitet, altså mye relevant informasjon fra informantene om fenomenene som undersøkes, og dermed blir antall informanter begrenset til seks. Dette gjør at man ikke kan generalisere resultatene, men man får dypdykket inn i informantenes tanker og refleksjoner (Johannessen et al., 2021, s. 57).

En spesifikk beskrivelse av informantene kommer allerede fram i tittelen i prosjektet. Det skal ses på håndballtrenere sin bruk av tilbakemeldinger for å danne sitt foretrukne motivasjonsklima, så det er helt klart at informantene som kan besvare problemstillingen er håndballtrenere. Dette er dermed et strategisk utvalg, siden det ses etter personer med spesifikke

kunnskaper, erfaringer og yrker (Dalland, 2020, s. 79). Begrepet informant refereres til i kvalitativ forskning, og skal kunne dele førstehåndskunnskap med forskeren. Respondent er begrepet som benyttes i kvantitativ forskning, der personene responderer, altså svarer på forskerens spørsmål. Når man skal velge ut informanter, består prosessen av en serie av strategiske beslutninger (Johannessen et al., 2021, s. 57). Det er noen inklusjonskriterier for informantene. De er at de må være aktive trenere for ett eller flere lag og at de må være trenere på visse nivåer. Prosjektet inneholder totalt seks informanter, der tre informanter er trenere på et lag i ungdomsalder (alder 13-19) og tre som er trenere i seniorhåndball (over 20 år). Dette er for å se på potensielle forskjeller i ungdomslag og seniorlag med tanke på motivasjonsklima og bruk av tilbakemeldinger fra trener.

3.3.1 Utvalgsstrategi

I dette prosjektet blir det brukt både bekvemmelighetsutvelgelse og snøballmetoden. I en bekvemmelighetsutvelgelse gjør forskeren det enkelt for seg selv. Jeg som forsker brukte mitt eget kontaktnettverk for å rekruttere informanter (Johannessen et al., 2021, s. 68). Denne metoden er ikke mest ønskelig, men likevel valgte jeg denne strategien. Johannessen m.fl. (2021) argumenterer dette med at hensikten med en formålsutvelgelse er at man skal rekruttere informanter som er rike med kunnskaper om det aktuelle feltet. Min vurdering av eget kontaktnettverk er dermed avgjørende for at jeg skal få mye relevant og god informasjon til å besvare problemstillingen. Jeg så for meg tidlig i prosessen, hvem jeg ønsket å intervju og vurderte dem som svært kvalifiserte til å være gode informanter. De fleste informantene er trenere jeg selv har jobbet med og som jeg kjenner.

En av informantene er rekruttert gjennom snøballmetoden der jeg har fått kontaktinfo gjennom egne kontakter. I snøballmetoden forhører forskeren seg med informanter om andre potensielle informanter som kan mye om temaet som undersøkes. I en mer gjennomført snøballmetode vil den neste informanten foreslå nye informanter igjen, og slikt går det til man har ønsket antall informanter (Johannessen et al., 2021, s. 64). Dette ble som nevnt kun brukt for å rekruttere en informant. Alle informantene jeg tok kontakt med, godtok min henvendelse og silte til intervju.

3.4 Analyse av datamaterialet

I denne masteroppgaven gjøres det en tematisk analyse av datamaterialet som sattes igjen med etter intervjuene. Braun og Clarke (2006) skriver at en tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og rapportere mønstre i et datamateriale, og er ofte brukt i kvalitative studier innen psykologi. Hensikten er å organisere og kategorisere datamaterialet, og analysen

tar utgangspunkt i Braun og Clarke (2006) sine trinn i tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006, s. 79).

3.4.1 Transkribering

Rådataen som sattes igjen med er transkriberingene av intervjuene, og de blir utgangspunktet for analysen. Transkripsjon av intervjuene er jobben som gjøres som får muntlig intervjusamtale til å bli skriftlig tekst som gjør intervjuet tilgjengelig for analyse (Kvale & Birkmann, 2015, s. 204). Det blir gjort lydopptak av intervjuene, og dermed trengs det ikke å notere noe underveis. Da kan man heller fokusere på det informantene sier og intervjuenes dynamikk. Lydopptakene registrerer nøling, tonefall, pauser og liknende (Kvale & Birkmann, 2015, s. 205). I transkriberingen mister jeg mimikken og kroppsspråket til informantene, men det viktigste er hva de svarer på spørsmålene og eksemplene de kommer med (Dalland, 2020, s. 95). Tydelig mimikk noteres. Selve teksten i transkriberingen blir bearbeidet underveis, det vil si jeg kutter ut pauser, påbegynte setninger og nøling for å gi teksten en mer skriftlig form enn muntlig form (Dalland, 2020, s. 96). Det hender at informantene tenker mens de svarer og endrer setningene underveis. Det jeg ønsker å få fram er budskapet i det de sier som er svar på spørsmålene, men det blir også notert om informanten bruker lang tid på å tenke. Dette kan være et tegn på at de er usikre på deres egen praksis og begrunnelsen for det.

3.4.2 Tematisk analyse

Som nevnt blir det gjort en tematisk analyse av datamaterialet basert på Braun og Clarke (2006) sine seks trinn. Det starter med å se etter mønstre i datamaterialet, og ender med selve rapporteringen av funnene. Selve prosessen innebærer mye fram og tilbake i datamaterialet, og koding som blir utgangspunktet for analysen (Braun & Clarke, 2006, s. 86).

Det første trinnet som gjennomføres er at forskeren blir kjent med eget datamaterialet som man har etter intervjuene. Datamaterialet vil på dette tidspunktet være i form av tekst etter transkriberingen som er gjort. Dette må leses gjennom og gjerne enda en gjennomlesning for at man skal bli kjent med dataene man har innsamlet. Her noterer jeg noen tendenser til mønstre og koder som jeg registrer mens jeg leser, som vil bli brukt senere under analyseringen. Her kommer man opp med noen ideer om hva som er i datamaterialet og hva som er interessant ved det (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Etter at forskeren har gjort seg kjent med datamaterialet, går man videre på trinn 2 som er dannelsen av de første kodene. En kode er noe som identifiserer trekk i datamaterialet som virker interessante for forskeren. Det kan være en setning fra transkripsjonen som inneholder interessant informasjon om fenomenene som blir forsket på. Denne prosessen bidrar til organisering av data inn i meningsfulle grupper som blir

utgangspunkt for de neste trinnene (Braun & Clarke, 2006, s. 88). I arbeidet med koding, har jeg noen spesifikke spørsmål i hodet som jeg ønsker å besvare, som kodes mer rundt. Her jobbes det systematisk gjennom hele datasettet for å identifisere alle interessante funn som informantene har kommet med. I dette arbeidet leser jeg gjennom hele datamaterialet og bruker farget markørpenn og markerer setninger og avsnitt som informantene har svart som vurderes som relevant for videre bruk i prosjektet. Allerede her begynner jeg å sortere dem i temaer ved å bruke ulike farger til ulike aspekter av besvarelsen, hvis jeg ser tendenser og mønstre i materialet. Det noteres også ned ideer om bruk av setningen eller hvorfor den kan være relevant, ved enkelte koder (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Kodene blir markert med info om hvilket intervju det er fra, for eksempel I1.5, intervju nummer 1, kode nummer 5.

I trinn 3 handler det om å danne temaer. Her går forskeren litt bredere etter å ha lagd koder, og begynner å sortere kodene inn i temaer. For å få en oversikt over koder og temaer, skriver Braun og Clarke (2006) at det kan være svært hjelpsomt å lage en visuell oversikt som tankekart og tabell med potensielle temaer. I dette analysearbeid bruker forskeren begge deler for å få en oversikt. I tankekartet starter man med problemstillingen, og så deles det inn i aspekter, for eksempel motivasjon og tilbakemeldinger. Innen motivasjon deles det inn iblant annet motivasjonsklima og målorientering. Innen tilbakemeldinger, blir det delt inn iblant annet kroppsspråk og bruk av typer tilbakemeldinger. Alle disse undertemaene blir igjen delt inn i flere undertemaer. Alle temaene i tankekartet er potensielle temaer som senere blir vurdert og revidert. I tabellen sorterer jeg kodene inn under temaene så jeg får en god oversikt (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Dermed ender jeg med mange temaer og undertemaer som viser en oversikt over kodene som er samlet fra datamaterialet.

I trinn 4 skal forskeren gå igjennom temaene man har og revidere dem. Her fjerner jeg temaer som ikke har nok data i seg, slår sammen temaer som går inn i hverandre og splitter temaer inn i flere temaer. Dette trinnet inneholder to nivåer av gjennomganger av temaene, der det første nivået er på kodenivå. Her gjennomgår jeg de kodede datautdragene for hvert tema og vurderer om jeg finner et sammenhengende mønster mellom kodene og temaene. Hvis kodene og temaene samstemmer med hverandre, går jeg videre til det andre nivået i dette trinnet. Hvis det ikke gjør det, må jeg vurdere om temaet må endres, fjernes eller så må kodene flyttes til et annet passende tema (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Videre på det andre nivået gjøres det en lignende prosess, men her vurderes gyldigheten og hvor relevant temaene er i forhold til hele datasettet og det tematiske tankekartet med potensielle temaer. Når det tematiske tankekartet samstemmer med temaene og kodene, går man videre til neste trinn. Så lenge det ikke gjør det, må jeg

fortsette å vurdere og revidere temaene og kodene (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Her kan man ende med å finne nye temaer som må tilegnes koder, og dette kan bli en prosess som potensielt aldri tar slutt, så man må på et punkt stoppe og gå videre. Etter dette trinnet skal jeg ha en god oversikt over temaene og hvordan de passer sammen (Braun & Clarke, 2006, s. 92).

Det femte trinnet begynner når man er fornøyd med temaene og oversikten over dem. Etter å ha brukt et Excel-ark for å skape god oversikt over temaer og koder, startet jeg det femte trinnet. Her definerer og avgrensner jeg temaene videre til de temaene som ønskes å presentere i analysen for å så analysere dataene i dem. Her skal det identifiseres essensen i hvert tema og hva det handler om. Ved å skrive litt om hvert tema, får jeg redegjort budskapet i temaene og sette det i kontekst med resten av materialet som skal danne det jeg ønsker å formidle i studien. Her sørges det for at temaene ikke overlapper hverandre så mye. Braun og Clarke (2006) skriver at man identifiserer også om temaene har egne undertemaer som kan hjelpe med å gi struktur i store og komplekse temaer. Jeg avgjør hvilke temaer som blir viktige for å besvare problemstillingen og det er dermed viktig å velge gode temanavn som beskriver essensen av temaet. Navnene på temaene skal gi leseren en idé på hva som kommer (Braun & Clarke, 2006, s. 92-93).

I Braun og Clarke (2006) sitt sjette og siste trinn, handler det om å presentere datamaterialet sitt på en måte som overbeviser leseren om analysens validitet og nøysomhet. Braun og Clarke (2006) skriver at det er viktig at teksten, som inneholder datautdrag, gir en konsis, logisk og interessant presentasjon av datamaterialet. Teksten må også inneholde tilstrekkelig med eksempler fra temaene for å vise utbredelsen og viktigheten av temaene (Braun & Clarke, 2006, s. 93). Jeg kan velge mellom å presentere resultatene i relasjon med litteratur som allerede eksisterer eller å presentere det uten referanser i første omgang etterfulgt av en diskusjonsdel. I denne oppgaven blir resultatene presentert uten referanser for seg selv før diskusjonsdelen der datamaterialet ses på i relasjon med litteratur (Braun & Clarke, 2006, s. 93-94).

3.4.3 Svakheter ved tematisk analyse

Braun og Clarke (2006) skriver at denne formen for tematisk analyse er en relativ enkel metode det er noen potensielle fallgruver. Den første fallgruven er å rett og slett å ikke analysere datamaterialet i det hele tatt. I en tematisk analyse skal datautdragene fremstilles på en måte som støtter utdragenes mening og gjør det forståelig for leseren. Dette kreves at datamaterialet analyseres og ikke bare trekkes frem ukritisk. Den andre fallgruven er at intervjuguiden blir brukt som utgangspunkt for dannelsen av temaer. Dermed har det ikke blitt brukt analytisk arbeid for å identifisere temaer på tvers av hele datamaterialet for å finne mønstre (Braun &

Clarke, 2006, s. 94). Her velger jeg for eksempel å ikke bruke PMCSQ-2 som et eget tema siden det er en del av intervjuguiden. Under tematiseringen av kodene, havner svarene i denne delen, under andre temaer. Den tredje fallgraven er at temaene fungerer dårlig. Hvis de overlapper for mye eller er lite sammenhengende, er de ikke velfungerende ifølge Braun og Clarke (2006). Temaene bør henge sammen rundt en felles idé eller et konsept. Den fjerde fallgraven er dårlig samsvar og sammenheng mellom datamaterialet og det som presenteres etter analytisk arbeid. Hvis påstandene ikke kan støttes av datautdragene, og i verste fall være motsigende, blir analysen svak og resultatene lite troverdige. Her må jeg sørge for at datautdragene er konsise med fortolkningene og de analytiske poengene (Braun & Clarke, 2006, s. 95). Den femte og siste fallgraven er handler om ingen samsvar mellom teorien som anvendes og de analytiske påstandene. Fortolkningene av datamaterialet er nødt til å ha noe samsvar med det teoretiske rammeverket (Braun & Clarke, 2006, s. 95). For å unngå disse fallgruvene, har jeg dannet temaer ut ifra kodene og ikke intervjuguiden, gått nøye igjennom temaene for å sørge for at de ikke overlapper hverandre, og forsøkt å knytte kodene til presentert teori og forskning. Det har krevd flere nøysomme gjennomganger av datamaterialet.

3.4.4 Styrker ved tematisk analyse

Tematisk analyse er relativt rett fram og fleksibel i formen sin og kan trekke frem fellestrekk og forskjeller på tvers av datamaterialet. Det er heller ingen vanskelig metode å lære seg for en som er relativt ny og uerfaren med slike prosjekter som dette. Det kan være en god og oversiktlig måte å oppsummere en stor mengde data og legger stor vekt på fortolkninger. Dette kan føre til at forskeren får en dyp forståelse av eget datasett (Braun & Clarke, 2006, s. 97; Sparkes & Smith, 2014, s. 124). Sparkes og Smith (2014) legger til at tematisk analyse ikke er knyttet til noen spesifikk teori og er dermed mulig å bruke av forskere med ulike felt og tradisjoner. I min tematiske analyse, fikk jeg en god oversikt over temaene og kodene, og kunne enkelt sammenlikne svarene informantene ga om det samme temaet. Det var oversiktlig og enkelt å finne fellestrekk og ulikheter som blir viktige i presentasjonen av funnene.

3.5 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet er kort fortalt en vurdering på forskningens pålitelighet. Thagaard (2018) skriver at det stiller spørsmål om forskningen er gjort på en pålitelig og troverdig måte og at man vurderer kvalitativ med hensyn til dette. Reliabilitet kommer i utgangspunktet fra kvantitativ forskning og beskrev om to ulike forskere kunne gjøre samme metode på samme felt, og komme fram til samme resultat. Der har det vært et viktig kriterium, men i kvalitativ forskning har det ikke det (Johannessen et al., 2021, s. 256; Thagaard, 2018, s. 187). I kvantitativ forskning kan man gjøre

test-retest-metoder for å teste reliabiliteten, mens i kvalitativ forskning bruker man ikke strukturerte datainnsamlingsteknikker, det er det samtalen som styrer. Forskeren selv i kvalitativ forskning bruker seg selv som et instrument og påvirker datainnsamlingen. På grunn av forskerens erfaringsbakgrunn, som ingen andre har, er det ingen som kan tolke funnene på samme måte (Johannessen et al., 2021, s. 256). For at forskeren skal kunne styrke reliabiliteten i kvalitativ forskning må redegjøre fremgangsmåten i utviklingen av datainnsamlingen i forskningsprosessen og gi en inngående beskrivelse av konteksten (Johannessen et al., 2021, s. 256; Thagaard, 2018, s. 188). Det krever en detaljert beskrivelse av fremgangsmåtene for å utvikle datamateriale og gjøre den gjennomsiiktig. Her må også forskningsstrategi og analysemetoder beskrives, som det har blitt gjort ovenfor (Thagaard, 2018, s. 188). I denne studien har jeg som forsker brukt eget nettverk i utvelgelsesprosessen av informanter, og dermed blir det umulig å få tak i nøyaktig de samme informantene. Hvis man skal reproducere denne studien, vil man få andre informanter og muligens andre svar og man vil tolke det annerledes enn meg, men studien i seg selv er reproducerbar så lenge det er en tydelig og konkret beskrivelse av fremgangsmåten (Johannessen et al., 2021, s. 256).

Validitet handler om studien undersøker det den skal undersøke. Det handler om gyldigheten av tolkningene som forskeren har gjort i sitt analysearbeid og om funnene reflekterer formålet med studien og om det representerer virkeligheten (Johannessen et al., 2021, s. 256; Thagaard, 2018, s. 189). Thagaard (2018) skriver at validiteten i en kvalitativ kan styrkes ved å kritisk gå gjennom analyseprosessen og få ulike perspektiver på datamaterialet for å få ulike tolkninger (Thagaard, 2018, s. 189). Johannessen m.fl. (2021) viser til Lincoln og Guba (1985) sine to teknikker for å øke sannsynligheten for at studien frembringer troverdige resultater. Den ene teknikken som kunne blitt gjort hadde vært å gjøre observasjoner i tillegg til intervjuene (Johannessen et al., 2021, s. 256-257). Jeg kunne ha observert treningsøkter med trenerne i tillegg til intervjuene for å styrke validiteten, for da kunne mine fortolkninger blitt annerledes og dermed fått et annet blikk på datamaterialet. Med observasjon er det derimot en potensiell feilkilde med at trenerne hadde oppført seg annerledes fordi de vet at jeg observerer og registrer hendelser. Hvis min observasjon hadde påvirket trenernes adferd, hadde funnene blitt lite valide og genuine.

3.6 Etiske retningslinjer og refleksjoner

I dette prosjektet er menneskene som intervjuene helt avgjørende for å gjennomføre det og man får et innblikk i deres liv og trenervirke. For at forskeren skal få tilgang til denne kunnskapen og bruke den i oppgaven, er man helt avhengig av tillit om at informantens personvern blir

ivaretatt. Etiske prinsipper, regler og retningslinjer gjelder i all forskning, men spesielt i samfunnsvitenskapelig forskning siden det forskes direkte på mennesker (Dalland, 2020, s. 167; Johannessen et al., 2021, s. 83). Kvale og Birkmann (2015) presenterer fire områder som tradisjonelt diskuteres i etiske retningslinjer for forskere, informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle (Kvale & Birkmann, 2015, s. 102).

3.6.1 Informert samtykke

Dette innebærer at informantene får en oversikt over prosjektets formål og om hovedtrekkene i metoden. De må også få vite om mulige risikoer og fordeler ved å delta i undersøkelsen. Dette innebærer også at man sikrer at informantene deltar frivillig og at de blir informert om retten deres til å trekke seg underveis (Kvale og Birkmann, 2015, s. 105). For å beskytte både informantene og forskeren er det gjerne en skriftlig avtale mellom partene der informantene gir et skriftlig samtykke til å delta (Kvale og Birkmann, 2015, s. 106). I dette prosjektet har jeg brukt en samtykkeerklæring som alle informantene har signert. Skjemaet er hentet fra Norsk senter for forskningsdata (NSD). Se vedlegg 2.

3.6.2 Konfidensialitet

Dette prinsippet handler om enigheten mellom informanten og forskeren om hvordan dataen behandles, og da spesielt om private data som kan identifisere informanten. Noe data kan gjøre informanten gjenkjennelig for andre og dette må informanten være innforstått med, men forskeren forplikter seg til å sikre informasjon om ens privatliv. Dermed er anonymitet et viktig prinsipp som er et etisk krav i dette prosjektet for å beskytte deltakeren. Kvale og Birkmann (2015) skriver at anonymitet kan frata informantene muligheten til å si sin reelle mening som det som er forskningens formål. Dette kan være meninger som gjør dem gjenkjennelige (Kvale og Birkmann, 2015, s. 106). I dette prosjektet snakker informantene om sitt trenervirke og vi går dermed veldig lite inn på det private. Det som kan regnes som en individuell særegenhet er egen trenerfilosofi. Informantene blir holdt anonyme og blir bedt om å unngå å si navn på spillere, lag eller andre. Forekommer det, blir det sensurert i transkriberingen. I resultatdelen blir informantene tildelt et tilfeldig navn slikt at kapittelet blir mer lesbart.

3.6.3 Konsekvenser

Kvale og Birkmann (2015) skriver at i en kvalitativ undersøkelse bør man forholde seg og være bevisst på potensielle konsekvenser som både kan komme til skade for informantene og fordeler de kan forvente ved å delta. For informantene bør tyngden av fordeler veie mer enn risikoen for skade. I forkant av intervjuene bør forskeren reflektere over potensielle konsekvenser, ikke bare for informantene selv, men også ovenfor gruppen de representerer (Kvale og Birkmann, 2015,

s. 107). I dette prosjektet kunne jeg ikke gi noen andre fordeler enn at informantene kanskje får følelsen av at de bidrar til dannelse av kunnskap. Dermed er risikoen for å skade informantene større. Her handler det om at jeg som forsker er nøye med å ikke «angripe» deres metoder og ikke å sette dem i et dårlig lys i transkripsjonene og resultatdelen. De representerer hvert sitt lag og klubb, selv om dette er skjult gjennom anonymitet, og jeg er derfor forsiktig med akkurat dette. Min hensikt er å hente kunnskapene og refleksjonene deres angående de fenomenene jeg er interessert i, ikke å sette dem i et dårlig lys.

3.6.4 Forskerens rolle

For at en kvalitativ undersøkelse skal få sikret de etiske beslutningene og vurderingene, så er forskerens rolle som person og dens integritet helt avgjørende. Dette går på forskerens kunnskaper, erfaringer, ærlighet og rettferdighetssans. Resultatene av intervjuer med informanter skal offentliggjøres og dette krever at de er så nøyaktige og representative for forskningsområdet som mulig, og at det er god gjennomsiktighet i prosessen og prosedyrene som danner grunnlaget for konklusjonene. Alt dette går igjennom forskeren selv og man er da nødt til å vise god og etisk forskningsadferd (Kvale og Birkmann, 2015, s. 108). Jeg som forsker har svært liten erfaring med slike prosjekter, så det kan være vanskelig å bedømme min egen forskningsadferd. Kvale og Birkmann (2015) legger til at nøytralitet kan avgjøre presenteringen av data. Som nevnt kjenner jeg flere av informantene fra før av, og dette kan naturligvis påvirke min nøytralitet, som dermed kan påvirke fortolkningene og resultatene jeg får. Det kan hende at det er enkelte temaer jeg vektlegger i større grad enn andre basert på hvordan jeg kjenner personene, men dette er jeg bevisst på og forsøker å unngå (Kvale og Birkmann, 2015, s. 108).

3.6.5 Meldeskjema hos NSD

I forkant av datainnsamlingen min var jeg nødt til å sende inn meldeskjema til NSD. Her måtte jeg fylle inn informasjon om hvordan jeg skulle samle inn og behandle data, personopplysninger og gjøre en utvalgsprosess. NSD behandlet meldeskjemaet og godkjente etter å ha krevd noen justeringer. Der måtte jeg legge til prosjektbeskrivelsen og informasjonsskrivet som informantene måtte signere under, se vedlegg 2. I 2022 ble Sikt – Kunnskapssektoren tjenesteleverandør opprett som en sammenslåing av NSD, Uninett AS og Unit. Under Kunnskapsdepartementet skal de gi kunnskapssektoren god tilgang til infrastruktur og fellestjenester med høy kvalitet og sikre god informasjonssikkerhet og godt personvern (Sikt, 2020). Dermed har de tatt over behandlingen av meldeskjemaet i løpet av perioden prosjektet av pågått, se kvitteringen på vedlegg 3.

4. Resultatdel

Etter å ha intervjuet informantene og analysert datamaterialet grundig, skal jeg i denne delen av oppgaven gå igjennom datamaterialet mitt. Dette skal sammen med presentert teori og forskning, danne grunnlaget for å besvare problemstillingen: *hvordan bruker håndballtrenere tilbakemeldinger for å danne sitt foretrukne motivasjonsklima?* Jeg har delt resultatdelen i ulike temaer som er relevant for å kunne besvare dette. I de ulike temaene skal jeg sammenlikne svarene jeg har fått fra informantene. Dette kan være konkrete spørsmål, eller tendenser på svar på temaet. Intervjuene hadde de samme spørsmålene som utgangspunkt, men der jeg så muligheter til å grave litt ekstra, eller fjerne spørsmål som var besvart, så gjorde jeg det. Det korteste intervjuet var på under 40 minutter, mens det lengste var rundt 1 time og 15 minutter. Dette kom av informantenes lengde på svarene, hvor fort de pratet og hvor mye de nølte. Noen var raske med å komme med svar, mens andre brukte litt tid. For å holde informantene anonyme, har jeg gitt dem fiktive navn. I *Tabell 3* ser du de fiktive navnene og en liten beskrivelse av laget de trener, rollen deres og trenerutdanningen. Temaene som blir lagt fram i denne resultatdelen er motivasjon, motivasjonsklima, tilbakemeldinger og kroppsspråk. I de ulike temaene vil også trenernes individuelle trenerfilosofi komme fram underveis.

4.1 Informantene

I starten av intervjuet spør jeg om trenerens bakgrunn. Her spør jeg om deres spillerkarriere og trenererfaring, og litt om deres trenerfilosofi. Trenerutdanning er også relevant og blir dermed spurt om. *Tabell 3* gir en liten oversikt over informantene, men det er mer relevant kontekst.

Fiktivt navn	Lag	Rolle	Trenerutdanning
Bjarne	Herrelag, samlingsbasert. Høyt internasjonalt nivå	Hovedtrener	Trener 4/EHF Master Coach
Mikael	Herrelag, klubb. Høyt nasjonalt og europeisk nivå	Assistenttrener	Trener 4/EHF Master Coach
Espen	Damelag, klubb. Høyt nasjonalt nivå. Spiller på europeisk toppnivå	Hovedtrener	Trener 4/EHF Master Coach
Robert	Ungdomslag, gutter og toppidrettsskole, jenter og gutter	Hovedtrener og fulltidsansatt håndballtrener	Trener 3, instruktør og teknisk håndballcoach
Erik	Ungdomslag, gutter. Høyt nasjonalt nivå	Assistenttrener	Trener 2
Marit	Ungdomslag, jenter	Assistenttrener	Trener 1

Tabell 3 Informantene med fiktive navn

- Bjarne er trener for et samlingsbasert lag i sitt åttende år. Han har en lang spillerkarriere bak seg med mange år som utenlandsproff. Han er veldig opptatt av å ha en god relasjon til spillerne sine.
- Mikael er assistenttrener for et klubb lag i sin sjuende sesong. Han spilte håndball selv i rundt 20 år. I tillegg til jobb i klubb, er han også håndballtrener på en toppidrettsskole. Mikael er veldig opptatt av å være ærlig i sine tilbakemeldinger og at han skal være ekte som leder.
- Espen er hovedtrener for et topplag på damesiden. Han er hovedtrener i sin andre sesong med laget. Han spilte selv på toppnivå. Han startet som topp trener i ung alder. Han er opptatt av en tydelig struktur og gjensidig respekt mellom trenere og spillere.
- Robert er trener for et guttelag i ungdomsalderen og han er fulltidsansatt som håndballtrener på en toppidrettsskole. Han trener begge kjønn på skolen. Laget han trener i klubb, spiller i nasjonal serie. Selv spilte han håndball på det øverste nivået i løpet av sin 12 år lange karriere. Robert har stort fokus på at håndball skal være gøy for spillerne og elevene sine.
- Erik er assistenttrener på et guttelag som spiller i nasjonal serie. Han har fulgt laget i over 10 år ettersom han har sønnen sin på laget. Erik er utdannet kroppsøvingslærer. Han er opptatt av at det skal være lystbetont for spillerne sine og han ønsker å kjenne dem.
- Marit trener datteren sin på et ungdomslag. Hun har gått fra å være hovedtrener til assistenttrener. Laget spiller nasjonal serie. Marit er utdannet og jobber som lærer, og har dermed pedagogisk utdanning. Hennes største fokuspunkt er at alle skal bli sett på laget. Hun spilte håndball aktivt i rundt 20 år.

4.2 Motivasjon

Det første jeg spør om når det kommer til motivasjon, er hva de legger i det og hvordan de motiverer spillerne sine. Mange av svarene på hva de legger i motivasjon handler om drivkraften til å gjøre noe, der noen også nevner den indre motivasjonen som spilleren bør ha. Når det kommer til hvordan de motiverer utøverne sine, er det ulike svar, men dette kan være på grunn av ulike situasjoner. Tre av trenerne har spillere på høyt nivå der alle har høy motivasjon. For de som driver med ungdomshåndball, handler det i større grad å håndtere ulike nivåer av motivasjon blant utøverne sine. Bjarne nevner at han ikke ser på seg selv som en motivator, men heller en som kan være med å inspirere. Han har utøvere på et veldig høyt nivå

der det foregår uttak, så dermed er utøverne allerede veldig motiverte. Dermed handler det for Bjarne å inspirere i større grad. Robert som også jobber med utøvere på toppidrettsskole, sier at han opplever utøvere som mener at de har mistet motivasjonen. Hans svar på det er å si at de ikke har mistet den, men at den har endret retning. Utøvernes motivasjon hadde gått over til noe annet, ifølge Robert. Han sier også at han har en «overskrift» for sin tilnærming til spillerne, og det er ordet «gøy». Det betyr at det skal være gøy å komme på trening for spillerne, og det kan være kilden til å klare det utrolige. Espen fremhever det å ha en god plan for å få frem hvor gode de er. Dette mener han vil gi motivasjon til spillerne sine og et ekstra giv til å prestere bedre. Erik poengterer at hvis han skal kunne påvirke noens motivasjon, så må han kjenne dem. Han har et ungdomslag på guttesiden der spillerne har veldig ulike motiver for å spille håndball. Han sier at noen spiller håndball fordi de har ambisjoner om å spille topphåndball i fremtiden, mens andre kun spiller fordi kompisen gjør det. Han mener at måten han motiverer på er veldig persons- og relasjonsavhengig. Marit nevner noe av det samme. Hun er i en lignende situasjon med sitt jentelag. Hun påpeker bruken hennes av humor for å skape god trivsel i gruppa. I Mikael sitt lag er det vanlig at spillere er i laget i noen få år for å komme seg videre til en større klubb. Dette gir både en indre og ytre motivasjon ifølge Mikael.

4.2.1 Målsetting

De blir spurt om hvilke målsettinger de har i laget. Det jeg ønsker å vite, er om fokuset ligger på spillernes utvikling, prosessmål eller om det er konkrete resultatmål. De tre seniortrenerne har alle resultatmål, men har også prestasjonsmål. Espen og Mikael sier at laget har veldig høye resultatmål. Mikael er den eneste av dem som nevnte utviklingsmål for laget. Det kunne for eksempel være å utvikle seg i en spesifikk fase av spillet. Alle poengterer at prestasjonsmålet trengs for å kunne oppnå resultatmålene deres. Fokuset ligger i størst grad på prestasjonen som kommer av utviklingen. For ungdomstrenerne har alle noe til felles, laget deres deltar i nasjonal serie. Det var kun Robert sitt lag som har et resultatmål i nasjonal serie, mens Erik og Marit har kun utviklingsmål. Robert har ellers utviklingsmål i både laget og på toppidrettsskolen. Elever på toppidrettsskolen skal være der i tre år og det er ikke et eget lag, så det blir kun en utviklingsarena.

4.3 Motivasjonsklima

Dette er det temaet med flest koder i datamaterialet. Her lurer jeg først på deres forståelse av både prestasjonsklima og mestringsklima. Så går vi inn på deres oppfattelse av lagets motivasjonsklima og hvilke karakteristikker det har. Ved bruk av PMCSQ-2 i intervjuguiden,

får jeg svar som gir ulike karakteristikk og tendenser om motivasjonsklimaet fra trenerens perspektiv.

4.3.1 Forståelse av motivasjonsklima

Disse svarene er varierende siden det går inn på det rent teoretiske, men alle trenerne skal ha vært gjennom det på Trener 1-kurset. Dette er ingen utspørring av teori, men hensikten er å få et innblikk i deres forståelse av disse begrepene. Når jeg spør om deres forståelse av mestringsklima svarer Bjarne at det er der man som spiller ønsker å være og det er der man kan vokse. Han understreker det at alle idrettsutøvere ønsker å mestre og har det da best. Robert beskriver mestringsklima som et klima der spillerne selv blir stolte av hverandre over hva de får til og hvordan de utvikler seg. Han legger til at klimaet innebærer det å tørre å øve på ting de ikke er så gode på. Mikael drar opp begrepene resultatorientert og oppgaveorientert, og at det handler stort sett om hvilken orientering spillerne har. Han fortsetter med at det er vanskelig for en toppidrettsutøver å jobbe oppgaveorientert når man har ytre faktorer som pusher dem til å være resultatorienterte. Han opplever likevel at de beste utøverne har en fin kombinasjon mellom de to orienteringene i en resultatorientert hverdag. De klarer å jobbe godt med utviklingen for å kunne oppnå ønsket resultat. Espen forstår mestringsklima som et klima der utøverne skal kunne vise at de mestrer det med rom for utvikling. Erik beskriver det som et klima der utøverne og trenerne drar hverandre i den retningen man ønsker. Han nevner også utvikling som viktig i et slikt klima. Marit beskriver mestringsklima slikt;

«Jeg tenker jo at det handler om at gleden av å få til ting, er større en redselen til å ikke lykkes. Jeg hadde selv en trener en periode som var veldig streng da, som var sånn som kjefta. Så jeg var livredd for å gjøre feil, så frykten for å gjøre feil var mye større en den motivasjonen og gleden av å faktisk få til noe. Det er litt sånn skrekk og gru da, som ikke eksisterer så mye lenger, i hvert fall som jeg har sett i de trenerne og lagene vi har møtt. Så det handler om at man føler at man lykkes, at man får til ting og, ja. Og det gjør at man trives også vil jeg tro da».

Hun oppsummerer hennes forståelse av mestringsklima på en forståelig måte og trekker også fram en erfaring som spiller selv. Som nevnt er jeg ikke ute etter hva de kunne om teorien om motivasjonsklimaene og om de hadde rett eller galt. Jeg er ute etter deres forståelse av begrepene for å kunne vite hva de mener når de sier at de for eksempel har et mestringsklima.

4.3.2 Deres motivasjonsklima

Jeg spør informantene om hva slags motivasjonsklima de har i sine lag, og her var det kun Bjarne som sa at de har et prestasjonsklima på sitt samlingsbaserte lag. Han beskriver det klimaet som tøft og at det stilles tøffe krav til spillerne. Det er fokus på å prestere best mulig i hver aksjon og i hvert moment. Bjarne sier at de ønsker konstant å få ut deres fulle potensialet og han legger til at de er avhengig av gode prestasjoner for å kunne få marginene på sin side. Så spør jeg om han synes at han har klart å skape ønsket motivasjonsklima, og han svarer at han synes det er vanskelig på grunn av at laget er samlingsbasert og at han har dem totalt i under to måneder i løpet av et år. Spillerne er i mellomtiden i sine respektive klubber med egne kulturer. Dette kan være en utfordring ifølge Bjarne. Espen svarte at laget hans har en fin blanding mellom mestrings- og prestasjonsklima. Resten av informantene beskrev sitt klima som et mestringsklima. Mikael snakket en del om målorienteringene og hvordan det fungerer i toppidretten som i seg selv er veldig resultatorientert;

«Det gjør at i toppidrett så er det sånn at hvis du skal lykkes, så må du hele tiden hige etter å jobbe med utvikling og jobbe så oppgaveorientert som mulig i et lag hvor ytre faktorer hele tiden pusher deg og oppfordrer deg til å være veldig resultatorientert. Så du må hele tiden ha fokus på oppgave i en resultatorientert hverdag».

Han opplever lagets motivasjonsklima som et mestringsklima der det handler mye om prestasjoner. Laget hadde en hendelse kort tid før intervjuet, der de spilte en stor kamp med mange tilskuere, der en spiller bommer på det avgjørende skuddet og laget endte med å tape. Mikael fikk en følelse av at alle spillerne og alle i støtteapparatet kommuniserte til spilleren at det var riktig å ta det skuddet, og at han kommer til å treffe neste gang fordi han tok skuddet nå. Resultatet ble dårlig fordi han bommet, men det var en kollektiv aksept i gruppa som gjør at det er lov til å feile. Mikael forklarer senere at han selv hadde irritert seg hvis spilleren ikke hadde tatt skuddet. Hvis spilleren hadde valgt å ikke ta skuddet, hadde det vært en indikasjon på at laget ikke er der Mikael og hans kollega ønsker å være.

Alle trenerne på ungdomsnivå beskriver sine klimaer som mestringsklima. Både Erik og Marit nevner også at klimaet deres har en liten grad av prestasjonsklima i seg, men det er mestringsklimaet som blir forsterket i aller størst grad. Robert beskriver sitt klima som kun mestringsklima. I hans klima er det rom for å feile og bruke masse tid på det man ikke er så god på.

4.3.3 Motivasjonsklimaenes karakteristikk

En ting er å si hvilket motivasjonsklima de har i sitt lag, men det er noe annet å beskrive hvordan det faktisk er. Her forsøker jeg å spørre om konkrete situasjoner og hvordan de håndterer det, som for eksempel hva som skal til for at en spiller gjør treneren sint og kjefter. Her er også PMCSQ-2 aktuelt fordi spørsmålene handler om oppfattelse av motivasjonsklimaet. Bjarne sier at i hans prestasjonsklima er det lite rom for å feile i kamp, men på trening er det lov til å prøve nye ting og lære av feilene. I kampsituasjon kan det hende at han bytter ut spillere som feiler. Han begrunner dette med at marginene i konkurranse er så små, og at det sitter spillere på benken som har kompetansen og ferdighetene til å bidra og prestere bedre. Jeg spør Bjarne om hva som skal til for at han skal bli sint på en spiller, og her svarer han illojalitet. Hvis spillere går imot det som de har blitt enige om som lag, som for eksempel verdier, så kan han bli forbanna. I hans lag er det en del spillere som ikke får spille kamper. De er nødt til å sitte på tribunen der de muligens har noen oppgaver knyttet til de som spiller og de må bidra på treninger. Bjarne sier at han pleier å påpeke rollen deres foran de andre og sier at han er stolt over det de gjør. Han synes det er viktig at de får den anerkjennelsen. Bjarne er også opptatt av at de skal få eierskap til det de gjør. Han setter dem i grupper ut ifra posisjoner der de kan samarbeide om å finne ulike løsninger på ulike situasjoner. Her bygger de opp produktet selv gjennom sine egne erfaringer. Bjarne svarer at han ikke har noen favorittspillere, men det er noen han får bedre relasjon til enn andre, men det er ingen som blir forfordelt. Det handler om prestasjonen de gjør sammen som lag. På spørsmålet om han kun gir ros til den som scorer mål, så svarer han at rosen ofte går til den som er nest sist eller tredje sist på ballen, siden det er ofte de som skaper sjansen. I laget hans er det naturlig at det kan oppstå konkurranse spillerne imellom om spilletid. Her svarer han at konkurransen er der, men de forsøker å bygge sterke roller. Han har opplevd som spiller at det var tydelig konkurranse i klubben han spilte, for der ble det sett på som en arbeidsplass. Bjarne bruker ikke straff som middel til spillere som feiler og han er mest styrende når laget ikke spiller godt. Ellers gir han spillerne mye rom til å styre selv. Han har opplevd spillere som er redde for å feile og at de har lagd seg et sikkerhetsnett og kommer med eksterne unnskyldninger i forkant. Dette har det blitt mindre av jo lengre han har vært i laget.

Robert har både lag i klubb og på skole, men klimaene er ikke ulike. I hans mestringsklima har han stort fokus på at spillerne skal få et avslappet forhold til det å feile. Han opplevde kulturen som stressende da han kom inn, men han har påpekt for utøverne at det går helt fint å feile. Robert prøver å lære utøverne sine å se hverandre og bli stolte av hverandre når noen har fått

til noe de ikke fikk til før. Det å se utvikling hos hverandre og anerkjenne det. Robert sitt lag har også et fokus og forståelse for at kamper i regional serie er trening der resultatet er irrelevant. Spillerne må lære seg å tåle å tape noen av de kampene. Dette begrunner han med at det er en del av prosessen for å gjøre det bra i nasjonal serie. Han trekker også fram det at spillerne skal hjelpe hverandre og bli enige om hvordan de skal spille og fremstå. De er også nødt til å hjelpe hverandre med tilbakemeldinger, for Robert påpeker at det er vanskelig å se alle hele tiden, så han setter dem i grupper ut ifra posisjon, så får de instruks på hva de skal se etter hos hverandre. På skolen bruker han de som er eldst aktivt til å trygge de yngste. Det er tre forskjellige alderskull der de yngste er nye på skolen og de eldste allerede har gått to hele skoleår der. Han forklarer de eldste at de er nødt til å støtte de yngste som trenger det, for de har selv vært der. Klimaet på skolen blir også påvirket av at det både er jenter og gutter som trener sammen. For at Robert skal bli sint på en spiller, så må spilleren oppføre seg urettferdig mot egen lagkompis og slenger med kjeften når de ikke er noe bedre selv. Men dette forekommer ikke ofte. Han belønner spillere som presterer godt mer spilletid, kanskje de får starte en kamp i stedet for å starte på benken, og han unngår å bytte ut spillere som gjør feil. Han lar dem ofte få et angrep til, så de ikke går av banen med en dårlig følelse. Han opplever at spillere er livredde for å bli byttet ut når de har gjort en feil, spesielt i nasjonal serie, og dermed lar han dem spille et angrep til. Robert gir heller ikke kun ros til spilleren som scorer mål, her har han samme tankene som Bjarne. Når det kommer til bruk av straff, så er det ingen straff etter kampsituasjon, men på trening kan de ha konkurranser der taperne får straff i form av styrke. Det hender også at det er vinnerne som får en «premie» som også er styrke. Robert anerkjenner at spillerne på samme posisjon i laget kan oppleve hverandre som konkurrenter, men de er samtidig i et team der de skal hjelpe hverandre og samarbeide i treningshverdagen. Robert er mest styrende ovenfor laget når de spiller nasjonal serie og i jevne kamper. Da kan han gå inn å styre hvilket trekk de skal gjøre i angrep, men han ønsker at spillerne skal se det selv. Han ønsker å få kreative og spillesmarte spillere som selv finne løsninger, så han gir dem noen angrep for å finne dem, men gjør de ikke det så sier Robert hva de skal gjøre.

For Mikael sitt lag på elitenivå der resultater er svært sentralt, sier han selv at de har et mestringsklima der det også handler om prestasjoner. Han trekker også fram fokuset på at spillerne skal kunne gi hverandre tilbakemeldinger. Han setter det på spissen og forklarer at de ønsker et miljø der man har 20 trenere i stedet for en, der spillerne tar stor eierskap i prestasjoner og utviklingen. For at Mikael skal bli sint på egen spiller, så må det være klare brudd på verdisetet laget har bestemt seg for før sesongen. Så kan han også bli sint hvis han opplever at

spillere ikke gjør sitt beste, men dette forekommer sjeldent på det nivået det er snakk om her. I hans hverdag er det et selvfølge at spillere gjør så godt de kan. Når det kommer til spillerens roller, svarer Mikael;

«Fordi at i et lag, det er som et sjakkbrett, alle brikkene har en rolle. Noen må ofres for at du skal kunne sette det andre laget i sjakkmatt. Og i et håndballag så har alle en rolle. Enten så er du en viktig bidragsyter på banen, i en eller annen rolle som tilfører mye spilletid. Og hvis du ikke er det, så har du en vesentlig rolle i treningsarbeidet og det å bygge opp forberedelsene. Og har du ikke en av de ... har du ikke en rolle som har en betydning, så er du ikke en del av laget på det nivået jeg jobber. Så i mitt lag så har alle spillerne en, i utgangspunktet en definert rolle. Alle er ikke nødvendigvis fornøyde med rollen. Noen skulle nok ønske at de hadde fått en større rolle enn det dem får, men alle rollene er viktige for at vi skal kunne nå målene våre».

Mikael og hans hovedtrener har som oftest en plan når det kommer til bytting av spillere. Planen handler om hvordan kampbildet utvikler seg og bytter ut ifra det. Det er sjeldent at de bytter ut spillere som gjør en enkel feil, men hvis en kantspiller bommer på fire skudd på rad, og det sitter en som er omtrent like god, så bytter de. Det skjer også med målvaktene hvis de ikke redder nok skudd. Dette er tydelig avklart med dem på forhånd. De legger også rette til at spillerne skal samarbeide. I deres hverdag ser de ganske mye video og her kommer spillerne tilbake med tilbakemeldinger, og sammen finner de taktiske nyanser for å gjøre prestasjonen best mulig. De involverer også spillerne mye i treningsarbeidet så de får et eierskap til egen utvikling. Hvis de har en spiller som sliter med det taktiske, kobler de den spilleren på en av lagets playmakere så de kan hjelpe hverandre. Det samme gjør de med en definert sjef i forsvaret deres, som da hjelper noen som sliter defensivt. Så de setter spillere sammen ut ifra behov og hva de kan hjelpe hverandre med. Her utvikler begge spillerne seg og samspillet blir bedre. På spørsmålet om han har en favorittspiller på laget, svarer han ja. Mikael har vært i klubben lenge og det er ofte sånn at spillere er der i en kort periode før de reiser videre. Men han har en spiller som han har trent i mange år, og har dermed et bedre forhold til. Han sier selv at kravene er like sammenlignet med de andre, men eierskapet er større. Spilleren blir ikke forfordelt, men Mikael er åpen om at de har en tettere relasjon og ser på det som naturlig i hverdagen deres.

I Espen sitt lag er det en god blanding mellom mestringsklima og prestasjonsklima. Han påpeker at det er stort fokus på prestasjoner og resultat i toppidretten. I kamper mot antatt bedre lag, er fokuset på prestasjonen foran resultatet. På spørsmålet om hva som skal til for at han blir sint på en spiller, så svarer Espen at hvis de har en klar plan på hvordan ting skal gjøres, og de som lag feiler flere ganger, da kan lunta bli kort. Men han legger til at han var oftere sint før, men ikke så mye lenger. Espen sier at han har favorittspillere og mener det er naturlig i den situasjonen han er i. Han sier at han behandler ikke alle likt basert på hvor godt han kjenner dem og hvordan de foretrekker å bli behandlet. Laget til Espen jobber også i grupper i dannelsen av verdigrunnlag og kultur. Dette gjør de i forkant av en sesong, og så har de flere evalueringprosesser etter konkurranseperioder. Espen ønsker at spillerne skal få et eierforhold til det de gjør, og velger derfor å ha disse møtene. Den eneste formen for straff han gir, er at spillere ikke får spille videre i kampen, hvis de har prestert dårlig. Dette avhenger av kampsituasjonen, er det en jevn kamp, så bytter han ut de som presterer svakt. Er det derimot en ujevn kamp, kan han la dem stå på banen for lærings skyld. Espen bruker mye tid på samtaler med spillerne. Der snakker de om at konsekvensene av å feile, ikke er så store som de skal ha det til. Det å tørre å feile er en viktig del av læringsprosessen ifølge Espen, og det er der man lærer mye. Espen er også veldig opptatt av at det er takhøyde og at spillerne er ærlige tilbake til trenerteamet;

«Nei, da håper jeg at vi har et klima i laget der vi er veldig opptatt av ærlighet og at hvis det er noen som på en måte føler seg urettferdig behandla, så er den eneste måten ... altså frykt skal ikke forekomme. Frykt for å ta kontakt med meg som trener skal ikke forekomme, men ærlighet skal forekomme».

Han legger til at ærlighet fra spillere er viktig for hans egen utvikling som trener.

I Erik sitt ungdomslag er det et mestringsklima der stikkordene er mestring og lystbetont. I nasjonal serie skal alle få være med uavhengig av treningsoppmøte og ferdigheter. I treningshverdagen prøver Erik og resten av trenerteamet å gi spillerne rom til å utvikle nye ferdigheter, selv med mye styrt spill. Erik blir selv med i spillet og hjelper dem med å se muligheter. Slikt manipulerer han dem til å prøve nye ting. Spillerne blir også oppfordret til å snakke sammen og finne løsninger i treningssituasjoner, og etter hvert i kampsituasjoner. De bruker også spillere som ikke kan trene aktivt. Spillere som er ute med skade, får beskjed om å være med på trening og hjelpe de som erstatter dem på posisjonen. Erik kan bli sint på egne spillere hvis han opplever dem som usportslige og at de gir blaffen. Han legger til at han kan

bli forbanna hvis det er noen som ikke følger med i en jevn kamp og ødelegger for de andre. Erik mener også at alle spillerne er viktige for laget uavhengig av ferdigheter. For å kommunisere dette ut til spillerne, bruker de spillermøter der de legger opp til samtaler om hvordan de ønsker å ha det i laget. Spillere blir svært sjeldent byttet ut etter feil ifølge Erik. De kan bytte ut hvis de ser at noen sliter over tid, men spillere blir ikke byttet direkte ut etter en feil. På spørsmålet om han har favorittspillere på laget, svarte han at han ikke har det, men han har spillere han foretrekker å for eksempel sitte på bussen med fremfor andre. Erik er veldig opptatt av å ha gode relasjoner med spillerne og kjenne dem. Det som avgjør måten han kommuniserer med spillerne på er basert på det han vet om dem og hva som fungerer;

«Jeg kommuniserer forskjellig med ... jeg synes det er så viktig at jeg kjenner dem godt, alle sammen. Det er helt forskjellig på hvordan jeg snakker med høyre backen og venstre backen, selv om de to er i første 6'eren, så prater jeg litt annerledes med midt backen, og helt annerledes med linjespilleren».

Erik opplever at spillere er redde for å feile, og det håndterer han med å gi spillerne mange forsøk til å mestre det og gi anerkjennelse for forsøkene. Han sier også at språket hans blir litt mildere, og så blir veiledningen mer omfattende. I trenerteamet jobber de generelt mye med å forsterke det som er positivt.

Marit beskriver klimaet til laget sitt som et mestringsklima og begrunner det med at laget hennes har hatt en tøff sesong resultatmessig, og likevel har ikke spillerne gitt seg. Hun tror at hvis de hadde hatt et prestasjonsklima, hadde de hatt frafall. Marit er veldig opptatt av å se alle og gi alle like muligheter, og dette kommuniseres gjennom lagets motto som er «Best for laget». De har snakket om at sosiale ferdigheter også er viktig i et lag for å skape samhold og glede sammen. Det er ikke bare håndballferdigheter som teller. Når Marit oppfordrer spillerne til å øve på nye ferdigheter, påpeker hun at spilleren for eksempel har skutt samme skuddtypen tre ganger på rad, og at nå kan hun øve på innspill til linjespilleren i samme situasjon. Marit gir dem konkrete oppgaver som de kan jobbe med og forsøker å finne balansen mellom utfordrende og overkommelige oppgaver. For å legge til rette for at spillerne skal hjelpe hverandre, så oppfordrer hun dem til å kommunisere og finne ulike løsninger i valgsituasjoner på trening. Hun kan bli irritert over spillere som ikke prøver sitt beste og når det ser ut som de ikke gidder. Det kan være provoserende sier hun. Marit føler ikke at hun kjefter så mye på spillerne sine, men innrømmer at det kan forekomme. Måten hun kommuniserer på kan bli oppfattet som kjefting og dette er summen av stemmebruk og kroppsspråk. Marit beskriver seg selv som en

ivrig trener, og dermed kan hun bli såpass ivrig at det kan oppleves som kjeft. Kjeft kan forekomme hvis spillere for eksempel ikke løper hjem i forsvar. Hvis en spiller gjør en enkel feilpasning en gang, gir ikke Marit kjeft til spilleren. Hun ser ikke et poeng i å forsterke det. Som assistenttrener er hun veldig bevisst på å ikke gi de beste spillerne mer oppmerksomhet enn de andre. Marit er som nevnt opptatt av lag og at håndball er en lagidrett der alle bidrar. Dette blir kommunisert til spillerne i samtaler før og etter kamp i garderoben;

«Uansett om du sitter på benken eller om du den som scorer 10 mål eller den som er nest sist da, så bidrar du. Og det snakker vi om når har vi samtaler før og etter kamper, spillersamtaler, og litt hva vi kommuniserer ut til foreldre og spillere, at alle er like viktig, det er et lagspill. Det er ingen stjerner som kan vinne en kamp alene. Man trenger jo alle».

Dette fører til at flere enn den som scorer mål får ros i kamp, og at man gir alle flere sjanser. Spillere blir ikke byttet ut hvis de har gjort noen feil, men hvis en spiller har en dårlig periode og trenger veiledning, kan det hende at de gir henne en pause på benken. Marit har også datteren sin på laget, og på spørsmålet om hun blir forfordelt, svarer Marit at det er nærmest motsatt. Der har hun faktisk fått tilbakemelding fra andre på at hun ikke trenger å bortprioritere datteren sin såpass ofte. Marit opplever også spillere som går helt i kjelleren av å feile, og da bruker hun mye tid på å bygge dem opp igjen ved å gi dem litt enklere øvelser for å tilrettelegge for mestring. I kamper der de taper mot bedre lag, har Marit og resten av trenerteamet størst fokus på hva de fikk til og ikke resultatet, men Marit blir veldig engasjert i jevne kamper og glad hvis de vinner. Hun er mest styrende hvis laget ikke får til ting, men nå har hun ikke lenger det ansvaret. Disse karakteristikene av deres respektive motivasjonsklimaer, gir informasjon om hvordan klimaene faktisk er og kan settes i perspektiv med teorien. Videre ser vi på tilbakemeldinger som virkemiddel.

4.3 Tilbakemeldinger

Bruk av tilbakemeldinger kan være med å regulere og forme motivasjonsklimaet og spillerens oppfatning av det (Staley & Moore, 2016, s. 52). I dette prosjektet blir det rettet et fokus på bruken og balansen av positiv og negativ forsterkning, og at dette kan være det som danner motivasjonsklimaet. Alle trenerne er enige i at tilbakemeldinger fra trener til spiller, er veldig viktig i trenings- og konkurransesituasjonen. Bjarne sier at det er en menneskerett å bli sett og at vi må se hverandre for å hjelpe hverandre med å vokse. Dette krever mye tilbakemeldinger. Ord som «kjemp viktig», «superviktig» og «avgjørende» blir brukt om viktigheten av

tilbakemeldinger. Espen trekker også frem tilbakemeldingen fra spiller til trener. Han er opptatt av det at det skal være en gjensidig ærlighet og takhøyde imellom trenerteam og spillergruppe. Dette er for at han som trener også skal utvikle seg og være best mulig for spillerne sine. Bjarne og Mikael trekker også frem ærlighet. Bjarne sier at han er brutalt ærlig i sine tilbakemeldinger, men han skal samtidig ordlegge seg slikt at de blir mer motivert av samtalen enn brutt ned. Mikael har to sentrale ord i sin lederfilosofi. Det er at han skal være ekte og ærlig som leder og i sine tilbakemeldinger. I spørsmålet om hva slags type tilbakemelding de gir mest av, svarer alle at det er positive tilbakemeldinger. Espen svarer at han gir mest direkte tilbakemeldinger der og da, men legger til at det er stort sett positive tilbakemeldinger. Mikael svarer at han forsøker å gi mest positiv feedback, men på trening blir han ofte veiledende på forbedringer framfor å rose. I denne delen av resultatkapitlet presenteres det videre hvilke typer tilbakemeldinger trenerne gir og ikke gir.

4.3.1 Positiv feedback

Når det nevnes positive tilbakemeldinger, er de som oftest i form av ros. Bjarne sier at han roser så mye at det kan se dumt ut;

«Ros, det gir jeg mest av. Det kan nesten se litt dumt ut fordi jeg kan stå å klappe mens vi bommer. Fordi alt frem til skuddet er veldig kvalifisert. Og så vet jeg jo at utøveren ønsker å sette den i mål, så prøver jeg heller å klappe for å gi han det signalet på at du har min fulle tillit, bare fortsett».

Marit nevner noe av det samme når hun sier at spillerne har sagt at de ikke trenger å påpeke alt som er bra hele tiden. Spillerne opplever at det kan bli litt for mye iblant, og der er Bjarne bevisst på hvem han gir mye ros til. Hvis man har en dominerende spiller og man gir den ros hele tiden, så kan spilleren ende med å ta for mye ansvar, mener Bjarne. Han påpeker at det kan være viktig å gi litt mer ros til de som er litt bakpå for at de ikke gir alt ansvar til den dominerende spilleren.

Når Robert blir spurt om ros og hvor ofte han gjør det og hva som skal til, så svarer han at han pleier å spøke med at han ikke gir ros til spillerne når de gjør det han forventer. Men han innrømmer at det ikke er helt sånn og at han roser mye. Når han ser spillere som gjør så godt de kan eller øver på noe de har snakket om, så får de ros av Robert, men hvis en spiller gjør som han forventer, så kan terskelen være litt høyere for å gi ros. Mikael sier at han opplever at han roser spillerne sine ofte, men i hans hverdag er gode prestasjoner en del av normalen og dette fører til at han ikke gir så mye ros. Han har såpass høye forventninger til spillerne sine, så

det skal en del til for å få ros, men han sørger for å gi en form for anerkjennelse med kroppsspråk. Espen sier at han roser mye både på og etter trening, i kampsituasjoner og under oppsummeringer og evalueringer. Han mener terskelen for å gi ros på laget er lav, og han anser det som viktig. I Erik sitt ungdomslag, roser han mye på trening og i kamp. Gir spillerne stor innsats eller gode valg i valgspill, så roser han. Spillerne må ikke lykkes helt med det de gjør for å få ros. Hvis en spiller for eksempel gjør riktig valg i spillsituasjon, men bommer på pasningen, får han likevel ros av Erik. Marit roser spillerne sine når de gjør det hun anser som gode aksjoner og når hun ser at de prøver så godt de kan. Det spillerne gjør som er positivt for seg selv og laget, som for eksempel å kommunisere i forsvar og rose andre medspillere, er kvalifisert for ros fra Marit. Som nevnt tidligere opplever spillerne at det kan bli for mye ros iblant. Trenerne blir spurt om hvordan de sørger for at spillerne får god selvfølelse når de prøver sitt beste og nødvendigvis ikke lykkes. Her svarer alle at de anerkjenner og roser dem for forsøket. Mikael forsøker å poengtere hva de lykkes med, og Espen forsøker å trygge dem på at dette går fint og at de er på rett vei. Erik kan rose like mye om spiller bommer på et skudd som om han scorer.

4.3.2 Negativ feedback

Her spør jeg om de kjefter på spillere som feiler, og her er det kun Mikael og Espen som sier at det kan forekomme. For Espen sin del så sier han at han ikke kan si at han ikke gjør det. Han prøver å være bevisst på det og de har snakket om det innad i laget. Når han kjefter, kommer det i form av korte meldinger og ikke lange triader, men han kan derimot ta det i plenum hvis de kollektivt leverer under det de kan forvente av laget og det de har bestemt seg for. Mikael svarer at han kan kjeft litt på trening hvis en spiller gjør gjentakende feil i situasjoner der Mikael mener at spilleren har evnen til å klare det. Da sier han generelle ting som «skjerpings» for eksempel. Tilbakemeldingen er myntet på at spilleren ikke leverer som han skal.

De andre trenerne svarer at de aldri kjefter når en spiller feiler, men flere av dem anerkjenner at det kan oppfattes slikt. Bjarne sier at flere kan oppleve han som streng, men at det kommer av at han er veldig skarp i øyeblikket. Der og da kan han være veldig direkte, og dette kan oppfattes som kjeft. Han legger til at han sørger for at han prater med dem i etterkant så spillerne ikke går fra trening med en opplevelse av at han fikk kjeft på trening. Robert er også bevisst på at spillere kan oppfatte han som kjeftende eller aggressiv i tilbakemeldingene hans, men i likhet med Bjarne, tar han også en prat med dem i etterkant. Han sier at han ser det i øynene og på kroppsspråket deres etter å ha mottatt tilbakemeldingen. Da snakker Robert med dem og forklarer hva han forsøkte å kommunisere ut, men han legger til at spillere kan ha opplevd han

slikt uten at han har oppfattet det selv. Marit sier at hun ikke føler at hun kjefter så mye på spillere som ikke prøver sitt beste. Hun er også bevisst på hvordan det kan tolkes av spillerne;

«Men det er ikke sånn at jeg skjeller ut noen hvis de kaster en feilpasning sånn, men altså summen av hvordan du kanskje ser ut og hvordan du sier ting, kan kanskje oppfattes som kjefting for noen da, men jeg prøver å unngå det. Det er som sagt lite konstruktivt da».

Mikael bruker sjeldent aggressive tilbakemeldinger til spillerne sine, men når han bruker det, er det med en hensikt. I en situasjon er en spiller kjefter på seg en utvisning til dommeren og er i en modus der han er lite mottakelig for konstruktiv prat, velger Mikael å «smelle til» for å få han ut av den modusen. Da ber han spilleren og komme bort til benken og rett og slett holde kjeft, på en tydelig måte med både stemme og kroppsspråk. Han forsøker å vekke dem fra den tilstanden. Mikael blir spurt om han føler om det har effekt, og her svarer han:

«Ja, særlig hvis det er kombinert. Hvis du klarer å skifte. Hvis du er aggressiv og få de til å roe seg, så bruker jeg autoriteten min til å få de ned, og så endrer jeg måten jeg er på, når jeg skal snakke med dem, altså til dem. Så for å få oppmerksomhet så har det effekt for å få til endring, så må du ha en annen inngangsvinkel etterpå da».

Det finnes flere situasjoner der trenerne benytter seg av kjefting eller irettesettelse i enten trening eller kamp. Hvis fokuset sklir ut i løpet av en trening, så kan Robert heve stemmen og rope at nå må de ta seg sammen. Dette gjør han ikke ofte og spillerne responderer godt på det. Espen kan også si ifra på en sånn måte under treningen, men legger til at konstruktive tilbakemeldinger om å få opp fokuset igjen, fungerer bedre. Erik opplever at laget hans tar selv tak i det hvis fokuset sklir ut, men han må noen ganger stoppe dem opp og si ifra tydelig. Det hender også at trenerne velger å ignorere feiling. Bjarne sier at han tror som oftest at spilleren selv vet når han har feilet og det trengs ikke å forsterkes. Robert sier at han ikke gjør det på trening og at de får ros hvis han ser at innsatsen var der. I kamp kan det hende han ignorerer feiling, men hvis spilleren søker med blikket til benken, kan han gi en liten kommentar eller et blikk. Mikael sier også at hans spillere vet at de har feilet, men han gir alltid tilbakemelding hvis det kan hjelpe spilleren til å unngå å feile neste gang. Andre ganger trenger spilleren støtte, men han sier at han bevisst ignorerer det hvis han ser at spilleren jobber med seg selv og at prosessen til å forbedre seg, er der. Espen sier at det er en dårlig egenskap å ignorere feil, men

det forekommer for han også. Erik og Marit sier det samme om at det å ignorere feiling kan være fornuftig, og de begrunner det med å ikke forsterke det negative.

Motivasjonsklima blir forsterket ut ifra hva trenerne vektlegger som verdifullt (Duda & Balaguer, 2007, s. 120), og dette blir kommunisert gjennom tilbakemeldinger, nærmere sagt bruken av positiv og negativ forsterkning. Dermed er bruken av dette relevant for problemstillingen.

4.4 Kroppsspråk

En ting er hva trenerne sier, men en annen ting er det kroppsspråket deres, eller mangel på kroppsspråk, non-verbalt sier til spillerne. En form for non-verbal kommunikasjon er kroppsspråk og jeg spurte trenerne om de er bevisste på det og om å beskrive det. Bjarne beskriver seg selv som aktiv og engasjert i kroppsspråket sitt som er følelsesbasert. Han sier han det er nesten sånn at han er med i kampen selv. Kroppsspråket ble satt på utfordring under Covid 19-pandemien da det var lite eller ingen publikummere på tribunen og det påvirket adrenalinet. Da har han opplevd å ligge for lavt med kroppsspråket sitt og dette ble han mer bevisst på med tomme tribuner.

Robert beskriver sitt kroppsspråk som åpent, aktivt og tydelig. Han er bevisst på at hans kroppsspråk er veldig tydelig og at det må samsvare med det som sies. En ting han har hatt fokus på er å unngå å krysse armer mens han gir en verbal tilbakemelding. Roser han en spiller mens han krysser armene, mener han at rosen mister litt effekt fordi kroppsspråk og muntlig beskjed samstemmer ikke med hverandre. Han sørger også for å gi en feedback med kroppsspråket sitt til spillere som feiler. Han opplever at spillere som gjør feil søker blikket mot benken, og da forsøker Robert å støtte dem med å gi et blick og en tommel opp. Han legger til at kroppsspråket hans er likt på både trening og kamp. Når jeg spør Robert om å trekke frem tre ting han anser som det viktigste som vi hadde snakket om, så trekker han frem kroppsspråk.

Mikael er også bevisst på at han har et tydelig kroppsspråk og derfor jobbet mye med mimikken i ansiktet og aktivt bruke den. Han beskriver mimikken sin som relativ negativ i utgangspunktet og at han ser alvorlig ut. Så han bruker smil og tommel opp bevisst for å vise positivitet. Espen beskriver kroppsspråket sitt som varierende og synes det er vanskelig å være bevisst på det underveis i kamp. Da pleier han å få tilbakemelding fra konen sin om at kroppsspråket er dårlig og negativt, eller givende og positivt. Eksempler på negativt kroppsspråk som han får tilbakemelding på er himling med øynene, rister på hodet og at han slår ut med armene. Dette ser han på i ettertid på video og ser at det er negativt. Hans positive kroppsspråk er smil, god

utstråling og tydelig blick når han gir tilbakemeldinger. Kroppsspråket hans kan påvirkes av situasjonen. Jevne kamper i sluttminuttene skaper mer engasjement og kroppsspråk.

Erik svarer at hans kroppsspråk er levende og engasjert. Han kan også ha et negativt kroppsspråk der han himler med øynene og slår ut med armene, men han sier at han ikke gjør det så ofte og ikke mot spillerne. Det kan fort komme i retning dommerne innrømmer han. Marit sier at hun ikke er så bevisst på det, men beskriver det som mye og engasjert. Hun tror selv at hun er mest glad og at kroppsspråket er positivt i størst grad og at hun jubler mye. Det forekommer også at hun kan tydelig være litt sur og misfornøyd. Det er i kampsituasjonen hun har mest kroppsspråk. Kroppsspråk kan være med på å forsterke budskapet som sies, og kan både være positivt og negativt, og er dermed med på å påvirke motivasjonsklimaet.

4.5 Hvordan tilbakemeldinger påvirker motivasjonsklima

Alle trenerne blir spurt om de tror at tilbakemeldinger påvirker motivasjonsklimaet og her trekker de fram ulike faktorer. Bjarne trekker fram at så lenge det er motivasjon hos spillerne, så er det noe å jobbe med så lenge man opprettholder det med gode tilbakemeldinger. Han trekker fram at en god relasjon mellom han og spillerne er helt avgjørende. Det samme gjør Erik som legger til at hvis relasjonen er dårlig, er det nesten ingen grunn til å komme med tilbakemeldinger, fordi de tar det ikke til seg uansett. Noe alle trenerne svarer at de gjør, er å prate med spillerne om andre ting enn håndball. Dette er for å bygge gode relasjoner, noe Bjarne og Erik trekker fram. Bjarne reiser ofte rundt og besøker spillerne sine i de respektive klubbene, og da handler flere av samtalene om andre ting enn håndball. Dette kan være om hvordan det går med familien, eventuell kjæreste eller bare hvilken TV-serie de følger med på.

Robert sier at mangel på tilbakemeldinger kan påvirke motivasjonen til spillerne svært negativt. At spillere opplever at de ikke blir sett og at de ikke får positive og konstruktive tilbakemeldinger, kan føre til at spillerne ikke oppnår mestring og at det er drepen for et godt motivasjonsklima, ifølge Robert. Mikael opplever at spillere som er nye i deres miljø og kultur, som kanskje kommer fra et miljø der man er mer resultatorientert, så kan det føre til litt usikkerhet innad i hans lag. Dette er da spillere som trolig har fått tilbakemeldinger basert på resultater, og når de kommer inn i laget til Mikael, som beskrives som et mestringsklima, så blir det en prosess for å tilvenne dem det. Han opplever også at bruk av tilbakemeldinger har stor effekt på motivasjonsklimaet i en satt gruppe. Espen svarer at det kan påvirke klimaet i mange forskjellige retninger og at det kan slå ut både den riktige og gale veien. Han synes det er et vanskelig spørsmål å svare på. Marit er også enig at det har stor påvirkningskraft, og da handler

det om hva man gir tilbakemeldinger på. Gir man mye ros til spillere, så fører det til et bedre humør i laget og bedre klima, ifølge Marit.

At tilbakemeldinger har noen effekt på motivasjonsklimaet, er en viktig forutsetning for å besvare problemstillingen. Trenerne er enige i at det påvirker klimaet og svarer ulikt på hvorfor de mener det. I påfølgende diskusjonsdel, skal disse funnene knyttes med presentert teori og forskning for å besvare problemstillingen.

5. Diskusjon

I denne delen skal jeg knytte sammen svarene jeg har fått fra informantene mine i de kvalitative intervjuene, med presentert teori og forskning for å se om det er noen sammenheng og besvare problemstillingen: *hvordan bruker håndballtrenere tilbakemeldinger for å danne sitt foretrukne motivasjonsklima?* I lys av den fenomenologiske tilnærmingen som har blitt gjort om motivasjon og motivasjonsklima har det vært interessant å se på trenernes ulike forståelser av disse fenomenene. Jeg har forsøkt å få et innsyn i deres forståelse av dette og hvordan de bruker det i sitt trenervirke (Kvale & Birkmann, 2015, s. 45). Intensjonen var ikke å spørre ut informantene om motivasjonsteori og hva de kunne, men deres forståelse og syn på det. Det er selve teoriene på motivasjon, motivasjonsklima og tilbakemeldinger (Robert & Treasure, 2012; Roberts & Papaioannou, 2016; Smith et al., 1977) som er utgangspunktet for diskusjonsdelen og hva de har svart om de ulike temaene. Siden utvalget ble rekruttert gjennom eget nettverk, hadde jeg kjennskap til samtlige trenere og vurderte dem som kvalifiserte til å kunne bidra til besvarelsen av problemstillingen.

Denne diskusjonsdelen blir delt opp i temaene motivasjon, motivasjonsklima, tilbakemeldinger og kroppsspråk diskutert basert på svarene som ble fremstilt i resultatkapittelet og teori og forskning som ble presentert i teorikapittelet. Dette legger grunnlaget en konklusjon på hvordan håndballtrenere bruker tilbakemeldinger for å danne sitt foretrukne motivasjonsklima.

5.1 Trenernes forståelse av motivasjon og motivasjonsklima

I spørsmålene om motivasjon, var flere av informantene innovent ordene «drivkraften til å gjøre noe». Det de svarer ellers om motivasjon og hvordan de motiverer dem, kan knyttes til presentert teori (Nicholls, 1984; Roberts, 2012; Weinberg & Gould, 2018). Det virker som at de forstår fenomenet motivasjon sammenliknet med teorien, men det interessante her er å se på hvordan de motiverer spillerne sine. Bjarne sitt utsagn om at han ikke ser på seg selv som en motivator, men heller en som kan inspirere, forutsetter at utøverne har en indre motivasjon som har behov for inspirasjon. I hans tilfelle er spillerne allerede på et så høyt nivå at en sterk indre motivasjon er et selvfølge, men Bjarne anerkjenner at selv de trenger inspirerende ord. Det er lignende situasjoner for Espen og Mikael som også driver med topphåndball. Mikael legger til at det er en grad av ytre motivasjon for spillerne for å bruke hans lag som et springbrett til større klubber. Dette refererer til egoinvolveringen i spillerne til Mikael, siden denne ytre motivasjonen handler om resultater og prestasjoner de kan produsere på den tiden de er i klubben. Spillerne ønsker å demonstrere ferdigheter for å kunne lokke til seg større tilbud, og

dette avhenger av andres ferdigheter (Nicholls, 1984, s. 333). I sitatet til Mikael som ble presentert i resultatkapittelet, der han snakker om at spillere må hige etter utvikling og jobbe oppgaveorientert i toppidretten som i seg selv er prestasjonsorientert, stemmer med det Roberts (2012) nevner som den mest adaptive motivasjonsprofilen. Utøvere med den mest tilpasningsdyktige motivasjonsprofilen har høy grad av både ego- og oppgaveinvolvering. Målorienteringene er ortogonale, de er uavhengig av hverandre og det er ikke enten eller (Roberts 2012, s. 14). De som har høy grad av egoinvolvering og lav grad av oppgaveinvolvering blir nærmest avhengig av å vinne for å få oppfatte sine egne ferdigheter som høye og for å få en god selvfølelse (Weinberg & Gould, 2018, s. 67), men denne motivasjonsprofilen er den minst adaptive (Roberts, 2012, s. 14).

I spørsmålet om hvordan de forsto de ulike motivasjonsklimaene, svarte de relativt tett opp mot teorien (Ames, 1992; Duda & Balaguer, 2007; Roberts & Papaioannou, 2016). Dette skal de ha vært gjennom i Trener 1-kurset Modul 12 om trenerrollen og motivasjonsklima (Norges Håndballforbund, Region Innlandet, 2020). De har noen ulike perspektiver og prioriteringer i hva de velger å trekke fram i svarene sine. Om mestringsklima svarer Bjarne fra et individuelt perspektiv, at det er der spillere ønsker å være og der man er best egnet til å vokse. Robert snakker om det fra et lagsperspektiv, der klimaet fører til at spillerne blir stolte over hverandres prestasjoner og utvikling, og at de tør å feile. Dette stemmer overens med det Duda og Balaguer (2007) skriver om kjennetegn i et godt mestringsklima.

5.2 Lagenes motivasjonsklima

Det er kun Bjarne som sier at laget hans har et prestasjonsklima. Siden laget er samlingsbasert og tiden han har med dem er veldig begrenset, så må de skape gode prestasjoner i løpet av kort tid. Prestasjonsklima blir knyttet til en rekke negative konsekvenser i jakten på gode resultater, som forekomst av angst, bekymringer og press relatert til prestasjon og utbrenthet (Duda & Balaguer, 2007, s. 123; Vitali et al., 2014, s. 106). Bjarne forsvaret det med at i konkurranseshverdagen de har, er det små marginer som man kan påvirke med gode prestasjoner. På bakgrunn av at laget er samlingsbasert og Bjarne har dem totalt i under to måneder i løpet av året, kan det være lite hensiktsmessig å danne et mestringsklima, som kan ta tid basert på kjennetegnene fra TARGET-modellen (Roberts & Papaioannou, 2016, s. 61). På den korte tiden de har, er Bjarne nødt til å gjøre det så konkret som mulig. Likevel, i Bjarnes svar på spørsmål revidert fra PMCSQ-2, er det lite som tyder på at de har et typisk prestasjonsklima. Han trekker fram spillerne som nesten ikke spiller, som viktig for lagets suksess, legger opp til samarbeid mellom spillerne og har fokus på å se alle. Trekk som tyder på et prestasjonsklima, er at han

kan bytte ut spillere som feiler og begrunner dette med at marginene er små og at det sitter spillere som er omtrent like gode på benken som kan bidra. Bjarnes lag virker å ha et prestasjons- og resultatorientert klima, men det er på ingen måte et ytterpunkt på skalaen mellom prestasjons- og mestringsklima. Klimaet inneholder kjennetegn fra mestringsklima.

De andre trenerne fra seniorhåndballen, som er i klubbhåndballen og dermed har langt flere måneder med laget, svarer at de har et mestringsklima som handler om prestasjoner. Espen svarte at de har en fin balanse i laget og Mikael sier at det handler mye om prestasjoner. Mikael sin historie om måten laget håndterte at en spiller bommet på et avgjørende skudd i en stor kamp, indikerer at han og hans trenerkollega har skapt et motivasjonsklima der spillerne viser aksept for at han feilet der og da. Spilleren hadde fått kraftigere reaksjoner fra medspillere hvis han hadde valgt å ikke ta skuddet. Resultatet ble bom og tap, men at han var trygg i valget sitt på å skyte og lagkameratene hans håndterte det som Mikael ønsket, viser at lagets motivasjonsklima er der Mikael ønsker. Gruppekohesjonen og fokuset på oppgaven og utviklingen sto sterkt i laget, og tyder på et mestringsklima (Duda & Balaguer, 2007, s. 122). TARGET-modellen er også relevant her. E for evaluering sier at i et mestringsklima er det å feile en del av læringsprosessen. Hadde laget til Mikael hatt et sterkt prestasjonsklima, ville bommen til spilleren blitt ansett som tegn på svake ferdigheter og en fiasko (Roberts & Papaioannou, 2016, s. 61). I litteraturen er fokuset på det trener-skapte motivasjonsklimaet (Ames, 1992; Duda & Balaguer, 2007), og det er nok trenerne som legger grunnlaget for det, men det tyder på at Mikael legger mye av ansvaret over på spillerne til å bære og drive klimaet. Gir man mye ansvar og medbestemmelse til spillerne, blir det et klima som drives av hele laget, et kollektivt ansvar, både trenere, spillere og støtteapparat. Mikael snakker ikke om hans og hovedtrenerens reaksjon etter bommen, men spillerne og støtteapparatet sin reaksjon og hvordan de håndterte det ovenfor spilleren. Alt dette er myntet på troen på at denne bommen fører til at han treffer neste gang han er i en lignende situasjon. Denne situasjonen alene viser sterke preg av et motivasjonsklima og oppgaveinvolverte utøvere, i et lag som drives av resultater.

Trenerne i ungdomshåndballen sier at lagene deres har et mestringsklima, og Erik og Marit legger til at det er en liten grad av prestasjonsklima i laget. Dette støtter tanken på at motivasjonsklima i likhet med målorienteringene er ortogonale (Roberts, 2012, s. 14). Her er det størst grad av mestringsklima ifølge informantene. Robert nevner ikke noen grad av prestasjonsklima i sitt lag, men svarer de har et resultatmål som er i nasjonal serie. Målet innebar

å kvalifisere seg til hovedrunden. Resultatmål er vektlagt i et prestasjonsklima (Duda & Balaguer, 2007, s. 123).

5.2.1 Kjennetegnene i motivasjonsklimaene

Etter å ha sett på hva trenerne selv sier om motivasjonsklimaet sitt, så er karakteristikken og kjennetegnene potensielt bedre indikatorer på hvordan klimaet faktisk er. Et sterkt motivasjonsklima påvirker utøvernes målorientering i stor grad, og er dermed avhengig av tydelige kjennetegn og kriterier. Basert på det Roberts og Papaioannou (2016) skriver, har trenerne som har ungdomslag bedre forutsetninger til å forme lagets motivasjonsklima, sammenliknet med trenerne i seniorhåndballen. Dette er fordi at jo yngre utøvere er, jo større påvirkning kan treneren ha over deres målorientering (Roberts & Papaioannou, 2016, s. 58).

Bjarne er den som har de dårligste forutsetningene siden hans lag er samlingsbasert, og tiden med dem er veldig begrenset. Samtidig er spillerne i andre klubber i hverdagen med andre trenere, kulturer og klimaer. Kriteriet for suksess i laget, handler om resultater. Det er derfor han bytter ut spillere som feiler, fordi marginene er så små, og at det er spillere som ikke får spilletid i løpet av konkurranseperioden. Ellers, er det få andre kjennetegn til prestasjonsklima. Bjarne blir kun sint på spillere som bryter verdier som de har blitt enige om, han forsøker å gi spillerne mest mulig eierskap til det de gjør og han roser oftest den som skaper målsjansen fremfor den som scorer målet. Han gir også ros til spillere som bommer i et skudd, så lenge det i forkant er bra. Der spillere kan føle konkurranse om spilletiden, sørger han for å bygge sterke roller, og ingen spillere blir forfordelt. Det virker som at selv med et resultatfokusert miljø, er både Bjarne og spillerne opptatt av at innsats og utvikling av ferdigheter er det som skal skape resultater og suksess. Siden dette er spillere som allerede er på et høyt internasjonalt nivå og er på mange måter i sine beste år som håndballspiller, er det nærliggende å tro at de har en høy oppgaveinvolvering som har utkonkurrert de med lav oppgaveinvolvering i løpet av årene. Likevel er det noen spillere som Bjarne opplever som redde for å feile, og lager seg et sikkerhetsnett, men dette har det blitt mindre av, noe som viser til at Bjarne skaper et ganske oppgaveinvolvert miljø for spillerne. Med et resultatfokus og noe konkurranse om spilletid, så kan oppgaveinvolveringen svekkes og styrke egoinvolveringen (Van-Yperen & Duda, 1999, s. 362-363), men det virker som at Bjarnes foretrukne motivasjonsklima bærer mye preg av et mestringsklima. Tar vi TARGET-modellen, går Bjarnes klima under prestasjonsklima på minst tre av seks punkter (Task, Grouping og Time). Det legges vekt på gode ferdigheter, laginndelingen er basert på det og tiden er kort. Bjarne lar likevel spillerne få mye medbestemmelse og ros som ikke utelukkende er basert på prestasjon (Authority og

Recognition). I evalueringen handler det både om resultat og prestasjon. Laget har resultatmål og når de ikke opp til det, kan de anse det som en fiasko, samtidig som de er opptatt av prestasjonen deres. Så under det siste punktet (Evaluation) faller de innenfor begge (Roberts & Papaioannou, 2016, s. 61).

Mikael og Espen sine lag har det som beskrives som et mestringsklima som preges av prestasjoner og resultater. I motsetning til Bjarne, har de mye tid med lagene sine og kan prege klimaet i større grad, men dette er også seniorspillere som varierer i alder fra sent tenårene til 30-årene. Dermed kan innflytelsen trenerne har på spillerne, variere ut ifra alder (Roberts & Papaioannou, 2016, s. 58). Begge trenerne er opptatt av at spillerne skal få et eierskap til egen utvikling og basert på funnene til Van-Yperen og Duda (1999), er det viktig at Espen og Mikael klarer å øke og opprettholde graden av oppgaveinvolvering blant spillerne sine. Det er stort fokus på resultater fra omstendighetene rundt. I deres hverdag er det en økonomi som påvirkes direkte og indirekte av resultatene deres, og dette kan skape et ekstra press på spillerne. Så det er mange forsterkende faktorer på spillernes egoinvolvering, men kombineres dette med høy oppgaveinvolvering, får spillerne bedre forutsetninger til å prestere og utvikle seg (Van-Yperen & Duda, 1999, s. 362). Det virker som at Espen og Mikael jobber for å gjøre nettopp dette. Ser vi på TARGET-modellen, faller begge lagene under mestringsklima på flere av punktene. I intervjuet ble det ikke gått inn på valg av øvelser og treninger, men basert på svarene til Espen og Mikael, jobber de både med individuell utvikling og opp mot motstander. Så under Task, blir det blanding mellom mestrings- og prestasjonsklima. Begge trenerne lar spillerne få delta i avgjørelser og samarbeide om hvordan de som lag skal komme fram til best mulig prestasjon. Mikael legger opp til samarbeid spillerne imellom for å gi eierskap til spillerne over det taktiske (Authority). De har, i motsetning til Bjarne, god tid med lagene sine og har mulighet til å utvikle spillerne over tid, som kjennetegner et mestringsklima (Time). Laginndelingen baseres på ferdigheter og for at laget skal få best mulig resultat. Ikke alle spillerne får spilletid i hver kamp (Grouping). I evalueringene trenerne gjør med laget, så handler det ofte om egen prestasjon og hvor gode resultatene er ut ifra deres forutsetninger og kapasitet. Espen poengterer at dette er en viktig del i læringsprosessen, og dette faller under mestringsklima (Evaluation). Begge trenerne sier at de roser ofte og Espen sier at terskelen for ros er lav. Mikael sier at han har høye forventninger til utøverne sine og gode prestasjoner er en del av hverdagen. Ut ifra svarene deres, virker det som at det blir en blanding mellom mestrings- og prestasjonsklima under Recognition (Roberts & Papaioannou, 2016, s. 61).

For de tre ungdomstrenerne, virker det som at motivasjonsklimaene har mange likhetstrekk og faller godt innenfor mestringsklima. De har alle et fokus på at det skal være lystbetont og trygt for spillerne, og de forsøker å skape et avslappet forhold til det å feile. De legger et fokus på utvikling i kamper og påpeker at resultatene er irrelevante, med Robert sitt resultatmål i nasjonal serie som unntak. De jobber bevisst på å skape og opprettholde et mestringsklima der spillerne deres skal ha det gøy med håndball og dermed skape positive opplevelser og god selvfølelse (Duda, 1989, s. 330). Lag med et mestringsklima og spillere med sterk oppgaveinvolvering, opplever høyere grad av gruppekohesjon (Duda & Balaguer, 2007, s. 122), og trenerne påpeker ovenfor spillerne, hvor viktige alle i laget er. Det som trenerne slår ned på er dårlig adferd fra spillerne der de bryter med verdier og regler. Erik legger til at usportslig oppførsel er noe han ikke godtar, som kan knyttes til det Duda og Balaguer (2007) skriver om at oppgaveinvolverte spillere viser bedre moralsk adferd og har dermed gode forutsetninger til å følge lagenes verdier og regler. Ved å slå ned på dette, jobber de med å fjerne slike holdninger og adferd for å forsterke oppgaveinvolveringen (Duda & Balaguer, 2007, s. 122-123). De legger også til rette for samarbeid i lagene, som Robert gjør når han bruker aktivt de eldste elevene på skolen og gir dem ansvar til å ta seg av de yngste og gjøre dem trygge. Erik sørger for at spillerne hjelper hverandre på trening og eksemplifiserer med en skadet spiller som hjelper erstatteren. Marit legger opp til samarbeid mellom spillerne i treningssituasjoner der de kan finne løsninger sammen. At spillerne får ansvar og medvirkning, gjør at de oppfyller kjennetegnet om autoritet innen mestringsklima i TARGET-modellen (Authority). I resten av punktene, viser kjennetegnene seg til å være under mestringsklima, med noen momenter av prestasjonsklima under Task, siden Robert hadde resultatmål i nasjonal serie. Ellers viser svarene til ungdomstrenerne og punktene i TARGET-modellen, at de jobber for å forsterke mestringsklima i laget og oppgaveinvolveringen blant spillerne (Roberts & Papaioannou, 2016, s. 61). At spillere oppfatter sitt klima som et mestringsklima, styrker deres indre motivasjon og fremmer positive holdninger og adferd, noe Robert, Erik og Marit ønsker å oppnå (Papaioannou, 1997, s. 428). De forsøker også å skape de mest tilpasningsdyktige motivasjonsprofilene blant spillerne sine gjennom å bygge og forsterke et godt og adaptivt mestringsklima (Ntoumanis & Biddle, 1999, s. 662)

5.3 Trenerens bruk av tilbakemeldinger

Store deler av all kommunikasjon mellom trener og utøver under treninger og kamper kan anses som tilbakemeldinger. Alt fra tydelig ros eller kjeft til å ikke reagere til en prestasjon, er former

for tilbakemeldinger (Smith et al., 1977, s. 402-404; Øiestad, 2004, s. 37), og i intervjuene blir trenerne testet på deres bevissthet rundt dette og hvordan de bruker det.

Alle trenerne svarer at tilbakemeldinger fra trener til spiller er veldig sentralt i trenings- og konkurransesituasjoner og gir spillerne mulighet til å vokse. De legger til at det kan skape selvtillit og motivasjon for spilleren. Øiestad (2004) skriver at med den selvtilliten og motivasjonen, vil spilleren tro på at den kan mestre oppgaver den har potensialet til å klare. Tilbakemeldinger anses som en viktig motivasjonsfaktor (Øiestad, 2004, s. 131), noe trenerne er enige i. Spillerne får en tydelig pekepinn på hva de gjør bra, og dette kan også gjelde trenerne. Espen trekker fram viktigheten av tilbakemeldinger fra spillergruppe til trenerteam, og han selv kan tydelig få en forståelse av hva som gjøres bra og hva som kan forbedres fra hans side, noe som kan gjøre han mer bevisst på egen kompetanse (Øiestad, 2004, s. 131). Bjarne sier at han er brutalt ærlig, men sørger for å bygge opp spilleren i tilbakemeldingen. Det samme gjelder en av trenerne i forskningen til Smith og Cushion (2004), der han alltid la inn ros innbakt i instruksjonene med intensjon om å bygge opp spillerne. Trenerne i denne forskningen brukte mer positive tilbakemeldinger enn negative, noe alle trenerne i dette prosjektet også svarer (Smith & Cushion, 2004, s. 363).

5.3.1 Reaksjon på feiling

I en håndballtreners hverdag er det naturlig å se spillerne sine feile på trening og i kamp. Det å håndtere feiling er en av forskjellene mellom målorienteringene i AGT (Elliot & Dweck, 1988, s. 5; Roberts, 2012, s. 12-13), og måten trenerne reagerer på det, kan bidra til å forsterke den ene eller andre målorienteringen (Duda & Balaguer, 2007, s. 120). I CBAS er det seks kategorier av tilbakemeldinger som kan komme av at en spiller feiler. Feilbetinget oppmuntring handler om å oppmuntre til innsats og forsterke det positive, og blir dermed plassert under et annet kapittel. Det å ignorere feiling blir satt som et eget kapittel. Dermed har man feilbetinget instruksjon, straff, fiendtlig feilbetinget teknisk instruksjon og beholde kontrollen igjen fra CBAS, og i denne delen skal jeg ta for meg tre av disse reaktive tilbakemeldingene fra trener til spiller som feiler eller viser uønsket adferd (Smith et al., 1977, s. 402-404).

5.3.1.1 Straff

Trenerne blir spurt om de bruker former for straff i sitt lag som blir konsekvens av at man feiler. Dette kan være straffetrening eller mindre spilletid (Staley & Moore, 2016, s. 48). Her svarer Bjarne, Mikael, Erik og Marit at de ikke bruker straff i det hele tatt. Marit begrunner sitt valg med å ikke ha straff med at det kan forsterke de negative følelsene rundt det å feile. Robert bruker det i konkurranser på trening, som han føler øker innsatsen. Espen kan straffe spillere

med å redusere spilletiden, og dette vil forsterke egoinvolveringen hos spillerne og intern rivalisering (Ames, 1992, s. 264; Staley & Moore, 2016, s. 49). Her kan spillerne bli redde for å feile i kampsituasjoner hvis de har opplevd tidligere at man blir tatt av banen og ikke får spille. At spillere opplever at de kan bli straffet for svake prestasjoner, forsterker et prestasjonsklima i laget der spillerne fokuserer på prestasjons- og egoinvolverte mål og normative sammenlikninger (Smith et al., 2005, s. 176). Espen snakker om at han bruker mye tid på tydelig rolleavklaring og på kulturen i laget, så hvorvidt spillerne er bevisste på dette kan være avgjørende for hvordan de opplever å bli «straffet».

5.3.1.2 Fiendtlig feilbetinget teknisk instruksjon

Når en teknisk instruksjon blir gitt på en aggressiv måte med høy stemme eller sarkasme, faller tilbakemeldingen innenfor kategorien fiendtlig feilbetinget teknisk instruksjon (Smith et al., 1977, s. 402). Det er lett å forstå denne kategorien som kjeft, og Bjarne, Robert, Espen, Erik og Marit svarer at de er bevisste på at det kan oppfattes som aggressivt fra deres side. Mikael trekker frem eksempelet om en spiller som kjefter på dommeren og får utvisning. Her er Mikael bevisst i bruken av aggressiv tilbakemelding for å få spilleren ut av modusen og så velger han å finne en ny inngangsvinkel for å nå igjennom til spilleren. Her kommer det trolig mer konstruktive tilbakemeldinger, men i den modusen spilleren var i, var han ikke mottakelig for dette. Det virker som at Mikael har reflektert mye rundt det å bruke aggressive tilbakemeldinger som et middel, og finner en fornuftig hensikt i det. Det skal også legges til at feilen som gjøres av spilleren er å bryte med verdiene til laget og fair play, og dette slås ned på av trenerteamet. Aggressiv tilbakemelding på spillere som feiler i en teknikk, forekommer ikke fra trenerne, men de er bevisste på at det kan oppfattes slikt iblant. Bjarne og Espen sier at de sørger for å snakke med spilleren i etterkant. Staley og Moore (2016) skriver at mye bruk av fiendtlige og aggressive tilbakemeldinger på feiling, kan føre til at spilleren blokkerer ut treneren på sikt og kan slutte å høre på treneren. Dette kan også føre til at spilleren sin frykt for å feile blir større og relaterte negative emosjoner blir forsterket (Staley & Moore, 2016, s. 51). I slike situasjoner er feilbetinget teknisk instruksjon en mindre aggressiv metode å kommunisere på, og har ikke de samme konsekvensene for spilleren. Det er lettere for spilleren å være mottakelig for slike instruksjoner som er konstruktive og ikke-fiendtlige (Staley & Moore, 2016, s. 51).

5.3.1.3 Beholde kontrollen

Trenerne opplever at fokuset på trening sklir ut og tilbakemeldingen som da kommer fra trener går under kategorien beholde kontrollen. Her må treneren opprettholde fokuset og ta tak når det sklir ut (Smith et al., 1977, s. 403). Dette kan gjøres verbalt som Staley og Moore (2016)

eksemplifiserer med fraser som «nå må dere slutte å tulle» og lignende. Alle trenerne svarer at de kan bruke slike fraser som «skjerpings!» og «fokus!», men de trekker frem andre typer metoder for å forebygge at det sklir ut. Bjarne, Mikael og Espen, som driver med seniorhåndball der utøverne holder et høyt nivå, trekker fram planlegging og det å holde trykket oppe på trening. Robert og Marit sørger for å gi nok pauser og variere nok. Erik flytter seg bevisst rundt på gulvet og sørger for at spillerne holder seg konsentrerte. Han sier også at spillerne selv jobber aktivt med å opprettholde fokuset på trening. Det virker som at det å holde fokus i lagene sine, ikke er så problematisk for disse håndballtrenerne, og at de har skapt et klima som har gjort spillerne mer selvdrevne.

5.3.2 Ignorere feiling

Å ignorere feil er å rett og slett ikke gi en tilbakemelding til spiller, enten verbalt eller non-verbalt, og dette er en kategori under reaktiv adferd i CBAS (Smith et al., 1977, s. 402-404). Det som ble observert mest i observasjonene til Smith og Cushion (2004) var stillhet, og når jeg spør håndballtrenerne om de ignorerer spillernes prestasjoner, svarer de at det forekommer. Flere av trenerne ignorerer noen ganger at spillerne feiler fordi de tror at spillerne vet det selv og de har ikke troen på at det å forsterke det negative hjelper. Fotballtrenerne i Smith og Cushion (2004) sin forskning, begrunner stillheten med at de ønsker at spillerne skal klare seg selv uten så mye påvirkning av treneren og fordi de analyserer det som foregår ellers i kampen. Etter at en spiller feiler kommer det ofte en instruks, og fotballtrenerne brukte langt mindre tid på å gi instruksjoner sammenliknet med stillhet, og begrunnet det med at det kunne bli for mye bråk for spillerne (Smith & Cushion, 2004, s. 361). Dette kan også være noe av grunnen til at håndballtrenerne velger å ignorere feiling. De ser at spillerne skjønner selv at de har feilet og Mikael sier at han velger å ikke gi noe tilbakemelding når han ser at prosessen hos spilleren pågår. Da føler han at det ikke er nødvendig. Når Erik blir spurt om han ignorerer feil, nøler han i noen sekunder og det virker som at det er noe han ikke har tenkt noe særlig på. Han klarer likevel å reflektere seg fram til et utfyllende svar. Det å ignorere feil kan dermed være noe trenere ikke er så bevisst på, men man kan også gjøre det bevisst som Mikael gjør. Det er nærliggende å tro at det krever mye refleksjon rundt det i forkant, men det skjer også mye ubevisst. Å ignorere feil blir sett på som en form for negativ tilbakemelding og blir ikke assosiert med et mestringsklima (Smith et al., 2005, s. 174). Undersøkelsene til Smith m.fl. (2005) viser at spillere som får positiv oppmuntring når de feiler fremfor ingen tilbakemelding, opplever i større grad et mestringsklima. I stedet bør spillerne, ifølge Staley og Moore (2016),

enten få positiv oppmuntring eller en teknisk instruksjon etter å ha feilet. Dette er for å støtte og forsterke mestringsklima (Staley & Moore, 2016, s. 49).

5.3.3 Bruk av ros

Typen tilbakemeldinger trenerne selv sier de bruker mest er ros og positiv forsterkning. Dette går under kategoriene positiv forsterkning eller belønning og feilbetinget oppmuntring fra CBAS, og kommer etter en prestasjon som ikke nødvendigvis er positiv (Smith et al., 1977, s. 402-404). Typiske fraser som «bra jobba!» blir eksemplifisert av trenerne og dette er et eksempel på en generell tilbakemelding. Dette er en form for enkel tilbakemelding som det fort kan bli for mye av og miste tyngde (Øiestad, 2004, 37). Bjarne sier selv at han roser så mye at det ser dumt ut, men eksemplet han bruker er en spiller som bommer etter en svært god aksjon, og hensikten hans er å forsterke det positive han gjør i forkant av skuddet. Det kan for eksempel være en finte som spilleren gjør svært bra, men bommer på skuddet. Bjarne opplever trolig at spilleren sitt fokus havner på bommen og ikke finten som var bra. I denne situasjonen, kan han spesifikt og tydelig rose spilleren for finten. Dette blir da en spesifikk tilbakemelding som gir spilleren informasjon om hva som verdsettes av Bjarne og dette kan styrke mestringsstroen og motivasjonen til videre innsats (García et al., 2019, s. 177; Øiestad, 2004, s. 38). Trenerne gir ros når spillerne gjør noe de anser som gode prestasjoner og at de viser god innsats. Når de ser at spillerne prøver sitt beste og likevel mislykkes, oppmuntrer de dem og forsterker det positive. Her vektlegger de det å ikke gi opp og at det å feile er en del av læringsprosessen. Dette er i tråd med hva Smith m.fl. (2005) skriver om hvordan idrettsutøvere opplever tilbakemeldinger og hvordan det forsterker mestringsklimaet. Mikael påpeker det de lykkes med og andre trenere roser over innsatsen. Slik feilbetinget oppmuntring er for å motivere dem til å prøve videre (Smith et al., 2005, s. 176; Staley & Moore, 2016, s. 49; Øiestad, 2004, s. 131).

5.3.4 Trenerens kroppsspråk

Den non-verbale kommunikasjonen skjer gjennom kroppsspråk og mimikk i ansiktet (Øiestad, 2004, s. 19). Trenerne blir spurt om de er bevisst på det og hvordan de vil beskrive det, og her er noen trenere svært bevisst på det og hvordan de bruker det, mens andre var ikke like bevisst på det. Mikael er klar over at han har et tydelig kroppsspråk og mimikk, og legger bevisst til smil og tommer opp. Han sier at han generelt ser alvorlig og negativ ut, og hadde han ikke vært bevisst på å smile, så ville fort ikke tilbakemeldingen som i utgangspunktet er positiv, ikke virket så positiv for mottakeren. Dette tar Robert opp, at han er opptatt av at verbal tilbakemelding skal samsvare med kroppsspråk. Han er bevisst på at han ikke krysser armer når han gir positiv tilbakemeldinger, fordi han opplever at den mister effekt på grunn av

kroppsspråket. Dette er et eksempel på dobbeltkommunikasjon som Øiestad (2004) skriver om. Blir ordene som sies undergravd av et motsigende kroppsspråk, blir troverdigheten lav og effekten blir ikke ønsket (Øiestad, 2004, s. 68). De andre trenerne, Bjarne, Espen, Erik og Marit beskriver kroppsspråkene sine som engasjert og levende. De opplever at det kan bli litt for mye til tider og Espen synes det er vanskelig å være bevisst på det underveis i kampen. Hvis trenerne vurderer seg selv som ærlige i sine tilbakemeldinger, er det nærliggende å tro at kroppsspråket, som beskrives som aktivt, er i tråd med det som sies. Forskningen til Mason m.fl. (2020), Mouchet et al (2014) og Smith og Cushion (2004) observerte og registrerte verbale tilbakemeldinger, men registrerte ikke kroppsspråk og stemmetone. Det kunne vært relevant å se på og identifisere potensiell dobbeltkommunikasjon.

5.4 Hvordan tilbakemeldinger påvirker motivasjonsklima

Alle trenerne er enige i at tilbakemeldinger påvirker motivasjonsklimaet, og to av dem trekker fram relasjonen til spillerne som en avgjørende faktor. Det å kjenne spillernes behov og hvordan de responderer på ulike typer tilbakemeldinger, blir trukket fram av flere av informantene. Litteraturen som er presentert, nevner veldig lite om relasjonen mellom trener og spillere. Det Marit sier om at klimaet blir påvirket av tilbakemeldinger basert på hva man gir tilbakemeldinger på, samsvarer med det Smith m.fl. (2005) skriver, at utøvere som opplever sitt klima som et mestringsklima, opplever å få flere positive tilbakemeldinger og oppmuntringer selv etter å ha feilet. Ros og positive tilbakemeldinger er en av tre former for tilbakemeldinger Smith m.fl. (2005) hadde fokus på i sine undersøkelser på kvinnelige basketballspillere. Alle trenerne i denne studien sier at de roser mye uavhengig av hva resultatet blir, så lenge innsatsen er der, noe som får støtte av forskningen som har blitt gjort fra spillernes perspektiv (Smith et al., 2005, s. 176). Som Marit sier, roser man innsats framfor kun prestasjon, blir det et bedre klima, i dette tilfellet et mestringsklima, basert på at innsats blir verdsatt blant oppgaveinvolverte utøvere og i et tilsvarende klima (Duda & Balaguer, 2007, s. 120; Nicholls, 1984, s. 333). Hvis man som trener kun roser gode prestasjoner og resultater, og kjefter når det feiles, forsterker man et prestasjonsklima ettersom ego- og prestasjonsrelaterte mål blir vektlagt og feiling neglisjeres (Ames, 1992, s. 246; Duda & Balaguer, 2007, s. 123). De to andre formene for tilbakemeldinger som Smith m.fl. (2005) fokuserte på var straff og ignorering av feiling. Kjeft blir i denne sammenhengen en form for straff. Trenerne bruker kun kjeft i situasjoner der spillere viser uønsket adferd i forhold til verdiene lagene har, eller viser at de ikke bryr seg. Det blir ikke sagt at de kjefter når noen feiler, men de ignorerer ganske ofte feil, basert på svarene de gir. Å ignorere feil er som nevnt, en form for negativ tilbakemelding og bør erstattes med positiv

oppmuntring eller teknisk instruksjon, hvis et mestringsklima er målet å forsterke (Staley & Moore, 2016, s. 49). Likevel er flere trenere bevisste på at de ignorerer feiling. De begrunner det med at de ikke ønsker å forsterke det negative, noe som indikerer at det å ignorere feil hadde blitt erstattet med kjeft. De sier at de fleste spillere vet når de har feilet, og hvis en spiller bommer grovt på en enkel pasning, har det liten hensikt å kjeft på den. I lys av teorien og forskningen, bør dette erstattes av positiv oppmuntring for å forsterke mestringsklima, som er tilfellet for fem av seks trenere (Smith et al., 2005, s. 176). For Bjarne som beskriver lagets klima som et prestasjonsklima, kan det å ignorere feil og kjeft forsterke det, men basert på Bjarne sine svar om både klimaet og tilbakemeldinger, er det lite som tyder på at dette er et typisk prestasjonsklima der resultater er det som gjelder med en trener som neglisjerer negative prestasjoner. Det er på ingen måte et ytterpunkt som litteraturen ofte skildrer et prestasjonsklima (Duda & Balaguer, 2007; Roberts & Papaioannou, 2016).

5.5 Konklusjon

Så hvordan bruker håndballtrenere tilbakemeldinger for å danne og opprettholde sitt foretrukne motivasjonsklima? Fem av seks trenere sier at de har et mestringsklima i sitt lag, og jobber aktivt med å forsterke oppgaveinvolvingen blant sine spillere. Bruken av ros og positiv forsterkning er det som blir beskrevet som den hyppigste formen for tilbakemelding, og den kommer uavhengig av om spilleren lykkes eller feiler så lenge innsatsen er der. Trenerne er bevisste på bruk av straff som en konsekvens av å ikke prestere og oppnå gode resultater, som er med på å forsterke spillernes egoinvolvingen (Ames, 1992; Duda & Balaguer, 2007; Smith et al., 2005). Robert bruker det i konkurranser på trening i form av styrkeøvelser. For Espen kan svake prestasjoner hos en spiller, føre til mindre spilletid i den kampen. Resten av trenerne sier at de aldri benytter seg av straff. Det som får trenerne til å kjeft på spillerne, er brudd på verdier og regler. Flere av dem er bevisste på at det kan oppfattes som at de kjefter når spillere ikke presterer, men de tar en prat med de aktuelle i etterkant. Når det kommer til kroppsspråk, beskriver alle trenerne at det er aktivt og engasjert. Det er noen forskjeller på hvordan kroppsspråket blir til. Det virker som at Bjarne, Marit, Espen og Erik sitt kroppsspråk blir til spontant og at de lever seg inn i kampen i større grad. Her er det nærliggende å tro at dette kan føre til både positivt og negativt kroppsspråk. Forskningen som har blitt presentert, sier ingenting om kroppsspråket til trenerne som har blitt observert (Mason et al., 2020; Mouchet et al., 2014; Smith & Cushion, 2006). Robert og Mikael virker som at de er bevisste på hvordan de bruker kroppsspråket sitt ovenfor spillerne sine. De bruker smil, tommel opp og blikket sitt bevisst for å rose, oppmuntre og gi bekreftelse til spillerne. Robert adresserer muligheten for

dobbeltkommunikasjon, der det verbale og non-verbale ikke samstemmer med hverandre, som kan føre til at spillerne blir usikre på hva som menes og at det som sies blir lite troverdig (Øiestad, 2004, s. 68). Han opplever at spillere som feiler i kamp, søker ofte til treneren med blikket, og her er Robert bevisst på å gi en bekreftelse tilbake på at dette går fint og det å feile ikke er farlig.

Dette prosjektet konkluderer med at for at man som håndballtrener skal danne sitt foretrukne motivasjonsklima, bør man være bevisst på bruk av ros, kjeft, straff og kroppsspråk. Man bør være bevisst på hva som skal til for at man roser, fordi ros er det som blir brukt mest i dannelsen og forsterkningen av et mestringsklima. Roser man alle prestasjoner der innsatsen blant utøveren er til stede, er det gode sjanser for at man fremmer et mestringsklima og oppgaveinvolvingen hos spillerne. Hvis man kjefter og straffer svake prestasjoner og resultater, gjør man det motsatte, nemlig forsterker egoinvolvingen og prestasjonsklima, som har sine dokumenterte konsekvenser som prestasjonsrelatert angst, utbrenthet og dårlige moralske holdninger (Duda & Balaguer, 2007; Vitali et al., 2014). I korte trekk virker det som at balansen mellom og kriteriene for positive og negative tilbakemeldinger er helt sentrale for dannelsen av et motivasjonsklima. Disse håndballtrenerne har mange likhetstrekk i hvordan de roser og gir tilbakemeldinger, og basert på svarene deres og presentert forskning og litteratur, har dette stor påvirkning på motivasjonsklima og målorientering. Forskjellen mellom trenere på toppnivå og ungdomsnivå er liten. Topptrenerne svarer at resultater er viktige, men holder likevel et fokus på utvikling og oppgaveinvolving i sine mestringsklimaer. Prosjektet svarer i større grad på hvordan man kan bruke tilbakemeldinger for å danne et mestringsklima i forhold til et prestasjonsklima, etter som at Bjarnes svar er nokså like de andres. Forskjellen her blir at fokuset på resultater og det å vinne momenter er større hos Bjarne sitt samlingsbaserte seniorlag der han må skape gode resultater på kort tid.

5.5.1 Svakheter ved studien

I denne delen skal jeg kritisk reflektere over potensielle fallgruver som har blitt gjort og svakheter i dette prosjektet. Jeg tror en svakhet ved studien er at dette er den første gangen jeg gjennomfører en så omfattende studie med seks intervjuer. Som intervjuer hadde jeg lite erfaring i utgangspunktet og stien har blitt litt til mens jeg har gått den. Det gjelder hele prosjektet for øvrig. Under analysearbeidet og skrivingen, har jeg samtidig reflektert over egne intervjuer og tenkt på hva jeg burde ha spurt om. Jeg kunne ha spurt mer spesifikt om ulike kategorier for tilbakemeldinger fra CBAS av Smith m.fl. (1977) og om viktigheten av trener-

spillerrelasjonen. Det er flere situasjoner der jeg har tenkt i etterkant at jeg kunne ha gravd mer med oppfølgings spørsmål, og dette kommer av liten erfaring som intervjuer.

Min fortolkning av svarene er også en potensiell svakhet. Gjennom det omfattende tematiske analysearbeidet, krever det mye fortolkning av svarene som danner kodene og temaene (Braun & Clarke, 2006). Med min bakgrunn som håndballtrener, så kan dette ha formet mine fortolkninger i noen grad og det kan hende at en intervjuer uten den bakgrunnen, hadde tolket svarene annerledes.

En siste svakhet er at trenerne sier en ting og gjør noe annet. Det kan hende at trenerne svarer det som er «politisk korrekt» og det som er anbefalt i denne settingen. De kan pynte på svarene sine, siden jeg ikke har mulighet til å verifisere dem. Det at flere av trenerne kjenner meg, kan også påvirke hva de svarer. Jeg er nødt til å stole på at de ærlige i svarene sine og skildrer det som faktisk skjer på gulvet i hverdagen deres.

5.5.2 Videre forskning

Med oppgavens formelle krav og begrensede omfang, kan det være spennende å se nærmere på flere av kategoriene i CBAS for å se hvilke tilbakemeldinger trenerne bruker enn kun positiv og negativ forsterkning. Det kan også bli gjennomført observasjoner kombinert med intervju for å styrke funnene, i likhet med Mason m.fl. (2020), Mouchet m.fl. (2014) og Smith og Cushion (2006). Man kan bruke CBAS til å kvantifisere og kategorisere tilbakemeldingene som blir gitt i både trening og kamp. Noe man også kan undersøke nærmere er viktigheten av relasjonen mellom trener og spiller, og hva det har å si for tilbakemeldinger. Trenerne i denne studien snakker en del om relasjonen, og dette kunne vært et mer omfattende tema i denne besvarelsen av problemstillingen.

Referanseliste

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Duda, J. L. (1989). Relationship between Task and Ego Orientation and the Perceived Purpose of Sport among High School Athletes. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 11(3), 318–335. <https://doi.org/10.1123/jsep.11.3.318>
- Duda, J. L., & Balaguer, I. (2007). Coach-Created Motivational Climate. I S. Jowette & D. Lavallee (Red.), *Social Psychology in Sport* (s. 117–130). Human Kinetics.
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5–12. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.1.5>
- García, J. A., Carcedo, R. J., & Castaño, J. L. (2019). *The Influence of Feedback on Competence, Motivation, Vitality, and Performance in a Throwing Task*. 90(2), 172–179. <https://doi.org/10.1080/02701367.2019.1571677>
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger – innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P., & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Kvale, S. & Birkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

- Mason, R. J., Farrow, D., & Hattie, J. A. (2020). An analysis of in-game feedback provided by coaches in an Australian Football League competition. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(5), 464–477. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1734555>
- Mouchet, A., Harvey, S., & Light, R. (2014). A study on in-match rugby coaches' communications with players: a holistic approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(3), 320–336. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.761683>
- Newton, M., Duda, J. L. & Yin, Z. (2000). Examination of the psychometric properties of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire - 2 in a sample of female athletes, *Journal of Sports Sciences*, 18(4), 275-290, <https://doi.org/10.1080/026404100365018>
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328–346. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.91.3.328>
- Norges Håndballforbund, Region Innlandet. (2020, 25. mai). *Trener 1, Modul 12 – Trenerrollen* [Power Point-presentasjon]. [file:///C:/Users/andre/AppData/Local/Packages/microsoft.windowscommunicationsapps_8wekyb3d8bbwe/LocalState/Files/S0/3/Attachments/Modul%2012%20-%20Trenerrollen%20\(ppt\)%20-%20Ny%20mal\[758\].pdf](file:///C:/Users/andre/AppData/Local/Packages/microsoft.windowscommunicationsapps_8wekyb3d8bbwe/LocalState/Files/S0/3/Attachments/Modul%2012%20-%20Trenerrollen%20(ppt)%20-%20Ny%20mal[758].pdf)
- Ntoumanis, N. & Biddle, S. J. H. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sports Sciences*, 17(8), 643-665. <https://doi.org/10.1080/026404199365678>
- Papaioannou A. (1997) Perceptions of motivational climate, perceived competence, and motivation of students of varying age and sport experience. *Percept Mot Skills*. 85(2), 419-430. <https://doi.org/10.2466/pms.1997.85.2.419>
- Roberts, G. C. (2012). Motivation in sport and exercise from achievement goal theory: After 30 years, where are we? I G. C. Roberts, & D. C. Treasure. *Advances in motivation in sport and exercise* (3. utg., s. 5-58). Human Kinetics.
- Roberts, G. C. & Kristiansen, E. (2012). Goal setting to enhance motivation in sport. I G. C. Roberts, & D. C. Treasure. *Advances in motivation in sport and exercise* (3. utg., s. 207-228). Human Kinetics.

- Roberts, G. C. & Papaioannou, A. G. (2016). Achievement motivation in sport settings. I A. G. Papaioannou, & D. Hackfort. *Routledge Companion to Sport and Exercise Psychology, Global perspectives and fundamental concepts* (s. 49-66). Routledge.
- Sikt. (2020, 1. januar). *Om Sikt – Kunnskapssektoren tenesteleverandør*. <https://sikt.no/om-sikt>
- Smith, A. L., Balaguer, I. & Duda, J. L. (2006). Goal orientation profile differences on perceived motivational climate, perceived peer relationships, and motivation-related responses of youth athletes. *Journal of Sports Sciences*, 24(12), 1315-1327, <https://doi.org/10.1080/02640410500520427>
- Smith, M., & Cushion, C. J. (2006). An investigation of the in-game behaviours of professional, top-level youth soccer coaches. *Journal of Sports Sciences*, 24(4), 355–366. <https://doi.org/10.1080/02640410500131944>
- Smith, R. E., Smoll, F. L., Hunt, E. (1977). A system for the behavioral assessment of athletic coaches. *Research Quarterly*, 48(2), 401–407. <https://doi.org/10.1080/10671315.1977.10615438>
- Smith, S. L., Fry, M. D., Ethington, C. A., & Li, Y. (2005). The Effect of Female Athletes' Perceptions of Their Coaches' Behaviors on Their Perceptions of the Motivational Climate. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17(2), 170–177. <https://doi.org/10.1080/10413200590932470>
- Sparkes, A. C., & Smith, B. (2014). *Qualitative Research Methods in Sport, Exercise and Health*. Routledge.
- Staley, A., & Moore, E. W. G. (2016). Proper Use of Feedback Leads to an Optimal Motivational Climate. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 87(8), 47–52. <https://doi.org/10.1080/07303084.2016.1216483>
- Taylor, S. J., Bogdan, R., & DeVault, M. (2015). *Introduction to qualitative research methods* (4. utg.). Wiley.
- Thagaard, Tove. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (5. utg.). Fagbokforlaget.

Van-Yperen, N. W., & Duda, J. L. (1999). Goal orientations, beliefs about success, and performance improvement among young elite Dutch soccer players. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 9(6), 358–364. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.1999.tb00257.x>

Vitali, F., Bortoli, L., Bertinato, L., Robazza, C., & Schena, F. (2014). Motivational climate, resilience, and burnout in youth sport. *Sport Sciences for Health*, 11(1), 103–108. <https://doi.org/10.1007/s11332-014-0214-9>

Weinberg, R., S., & Gould, D. (2018). *Foundations of sport and exercise psychology* (7. utg.). Human Kinetics.

Øiestad, G. (2004). *Feedback*. Gyldendal akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide	70
Vedlegg 2: Informasjonsskriv fra NSD	72
Vedlegg 3: Vurdering av behandling av personopplysninger.....	75

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide – Hvordan bruker håndballtrenere tilbakemeldinger for å danne sitt foretrukne motivasjonsklima?

Kategorier Spørsmål

Innledning	<ul style="list-style-type: none">- Takke informanten for at han/hun stiller opp- Fortelle hva formålet med intervjuet er- Fortelle hvordan dataene blir behandlet. Avklare tillatelse til å ta opp intervjuet. (Infoskriv)- Kort gjennomgang av hva intervjuet skal handle om.- Minne informanten på at han/hun ikke skal omtale lag eller spiller med navn.- Hvor lang tid kan informanten regne med at intervjuet tar?
Treneren, utdanning og bakgrunn	<ul style="list-style-type: none">- Hvor lenge var du aktiv spiller?- Hvor lenge har du vært trener?- Hvilken trenerutdanning har du?- Hvor lenge har du trent ditt nåværende lag?- Hva er din rolle i laget?- Hvor godt føler du at du har påvirket kulturen i laget?- Hvordan vil du beskrive din trenerfilosofi?- Hva slags mål har dere i laget?
Motivasjonsklimaet i laget som trenes	<ul style="list-style-type: none">- Hva legger du i ordet motivasjon, og hvordan motiverer du spillerne dine?- Hva er din forståelse av et mestringsklima?- Hva er din forståelse av et prestasjonsklima?- Hva tror du er konsekvenser av motivasjonsklima?- Hvordan vil du beskrive motivasjonsklimaet i laget? (Er det et mestringsklima, eller et prestasjonsklima?)- Føler du at du har dannet ditt ønskede motivasjonsklima?- Hvor viktig vil du si at tilbakemeldinger fra trener til spiller er i treningshverdagen og kamp?
Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 (PMCSQ-2)	<ul style="list-style-type: none">- Hvordan gir du tilbakemeldinger til spillerne dine?- Er det forskjell på måten du gir tilbakemeldinger i trening og i kamp? <ol style="list-style-type: none">1. Hvordan oppfordrer du som trener spillerne til å lære nye ferdigheter?2. Hva skal til for at du blir sint på en spiller?3. Kjefter du på spillere som gjør feil?4. Hvordan kjefter du?5. Gir du mer oppmerksomhet til de beste på laget?6. Alle spillere i laget bidrar på hver sin viktige måte – hvorfor?7. Hvordan kommuniserer du at alle spillere er viktige for lagets suksess, uavhengig av ferdighetsnivå?8. Tror du at bare de som starter kampen, bidrar til lagets suksess?9. Hvordan sørger du for at spillerne får en god selvfølelse når de prøver sitt beste?10. Hender det at spillere blir byttet ut i kamp når de gjør feil?11. Legger du til rette for at spillerne hjelper hverandre til å lære, og eventuelt hvordan?

12. Har du dine favorittspillere på laget? – Behandler du dem ulikt? Er måten du kommuniserer på annerledes? Er kravene annerledes?
13. Hvordan sørger du for at spillerne øver på ferdigheter de ikke er gode på?
14. Gir du bare ros til spilleren som scorer mål?
15. Får spillere straff når de gjør feil?
16. Hvordan belønner du spillere som prøver hardt?
17. Hvordan oppfordrer du spillere til å hjelpe hverandre på trening og kamp?
18. Hvordan kommuniserer du til spillere at man alltid skal prøve sitt beste?
19. Opplever du at spillere er redde for å feile?

**Bevissthet på
tilbakemeldinger**

- Hva er viktigheten med tilbakemeldinger?
- Hvilke typer tilbakemeldinger gir du mest av?
- Hvor ofte roser du spillerne dine, og hva skal til for at du gir ros?
- Roser du hver gang spillere lykkes, eller hender det at du ikke gir feedback?
- Hvor viktig er det å rose spillerne?
- Hender det at du ignorerer/ikke gir feedback når en spiller feiler?
- Oppmuntrer du ofte spillerne dine? Hvordan gjør du det?
- Gir du tilbakemeldinger på en «fiendtlig»/aggressiv måte?
- Gir du kollektiv eller individuell straff?
- Eventuelt, hva skal til for at du gjør det?
- Er du bevisst på kroppsspråket ditt? Hvordan vil du beskrive det?
- Hvordan holder du fokuset oppe i treningsgruppa i løpet av en trening?
- Hvor ofte tar du deg tid til å snakke med spillere om andre ting enn håndball? F.eks. om skole etc. Intensjonen?
- Er måten du gir tilbakemeldinger på avhengig av ferdighetsnivå?
- Er det forskjeller på feedbacken du gir i kamp sammenliknet med trening? Er kroppsspråket annerledes?
- Endrer adferden din seg avhengig av resultatet/prestasjonen til laget og enkeltspillere i kamp?
- Når er du mest styrende?
- Hvordan tror du tilbakemeldinger kan påvirke motivasjonsklimaet?
- Har forholdet mellom trener og spillergruppe noe å si på bruk av tilbakemeldinger?

Avslutning

- Hvis du skulle trekke ut tre ting som du mener er det viktigste vi har snakket om, hva ville det vært?
- Er det noe mer du vil si eller legge til?
- Kan vi kontakte deg igjen hvis det blir aktuelt?
- Tusen takk for at du stilte opp!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv fra NSD

Vil du delta i forskningsprosjektet:

Hvordan håndballtrenere bruker tilbakemeldinger for å danne sitt foretrukne motivasjonsklima

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvordan håndballtrenere bruker tilbakemeldinger til å danne sitt foretrukne motivasjonsklima. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å studere hvordan håndballtrenere er bevisste på bruk av tilbakemeldinger og hvordan dette skal skape et motivasjonsklima de ønsker i sitt lag. Ved hjelp av kvalitative intervjuer av trenere på både ungdoms- og seniornivå kan vi også dekke noen potensielle forskjeller mellom lag der utvikling er i fokus, og lag der resultater har mye å si. Problemstillingen som skal besvares er; Hvordan bruker håndballtrenere tilbakemeldinger for å danne sitt foretrukne motivasjonsklima? Dette blir besvarelsen på min masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Andreas Krogstad (student ved Høgskolen i Innlandet) og Frank Eirik Abrahamsen (veileder ved Høgskolen i Innlandet) er ansvarlige for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Studiepopulasjonen for oppgaven er håndballtrenere, 4 informanter som trener ungdomslag (13-19 år), og 4 informanter som trener seniorlag. Antallet trenere kan endre seg. Informantene er valgt ved bruk av mitt nettverk, der jeg enten har mulighet til å kontakte informanten selv, eller ved hjelp av andres nettverk. Kriterier for å bli valgt, er at man er aktiv håndballtrener og at man trener enten ungdomslag eller seniorlag.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden for datainnsamlingen i prosjektet er kvalitativt dybdeintervju. Intervjuet blir tatt opp på lydopptak som lagres sikkert på Nettskjema. Opplysningene som samles er litt om deg som trener, det vil si erfaring, relevant utdanning og litt om laget du trener. Intervjuet gjøres etter avtale, og kan gjøres digitalt ved behov, men vi foretrekker å gjøre det ved fysisk møte. Intervjuet varer i maksimalt 1 time.

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 skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er student og veileder som vil ha tilgang til dine opplysninger som er lagret på lydfilen på Nettskjema som blir kryptert gjennom Feide. Personopplysninger blir kodet og anonymisert. Skulle det forekomme at informanten nevner navn på personer eller informasjon som kan identifisere laget, blir dette erstattet i transkriberingen og databehandlingen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 17.11.2022. Personopplysninger og opptak vil da bli slettet fra Nettskjema.

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 Høgskolen i Innlandet, Campus Elverum 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:

- Høgskolen i Innlandet, Campus Elverum ved veileder Frank Eirik Abrahamsen, tlf: 94188982 og student Andreas Krogstad, tlf: 91636387

Vårt personvernombud: *[sett inn navn og kontaktopplysninger til personvernombudet hos behandlingsansvarlig institusjon]*

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

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

Med vennlig hilsen

Frank Eirik Abrahamsen
(Forsker/veileder)

Andreas Krogstad
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Hvordan håndballtrenere bruker tilbakemeldinger for å danne sitt foretrukne motivasjonsklima*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i kvalitativt dybdeintervju
- at Andreas Krogstad gjør lydopptak av intervjuet

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Vurdering av behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Tilbakemelding og motivasjonsklima i håndball](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
877036

Vurderingstype
Standard

Dato
30.03.2023

Prosjekttittel

Tilbakemelding og motivasjonsklima i håndball

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for helse- og sosialvitenskap / Institutt for folkehelse og idrettsvitenskap

Prosjektansvarlig

Frank Eirik Abrahamsen

Student

Andreas Krogstad

Prosjektperiode

17.11.2021 - 16.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 16.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen i prosjektsluttdato.

Vi har nå registrert 16.05.2023 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger.

Vi vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson: Sturla Herfindal

Lykke til videre med prosjektet!