

1. Indholdsfortegnelse

1.	Indholdsfortegnelse	1
2.	Idé og motivation for opgaven	2
2.1.	Problemformulering	3
3.	Organiseringen af træning hidtil:	3
4.	Teori	6
4.1.	Hvad er læring	6
4.2.	Hvordan sættes læring i gang	10
4.3.	Hvilke hindringer kan der være for læring	17
5.	Trænerrollen	18
6.	Organisering af træningen	20
7.	Sejltræning som redskab til personlighedsudvikling	22
8.	Konklusion	23
9.	Litteraturliste	24
10.	Figuroversigt	24

2. Idé og motivation for opgaven

Jeg har været optimistræner i 12 år og har trænet optimistsejlere på alle niveauer. I den periode har jeg ofte været rundt som konsulent i forskellige klubber i Danmark – først som regionstræner for Sjælland og senere som landstræner. Det er min oplevelse, at træning udføres forbløffende ens i mange klubber i landet, og det er yderligere min erfaring, at forskellen på om sejlerne bliver uengagerede hyggesejlere, som går til sejlads en gang om ugen, og som ikke bliver ved med at sejle, eller om de bliver topmotiverede sejlere med en iver efter at komme på vandet, og som får nogle erfaringer om deres udvikling, som de kan bruge i alle andre aspekter af deres liv, finder deres grund i tre aspekter: 1) Selve organiseringen af træningen, som fx opdeling af hold, prioritering af teori mv., 2) trænerens empati og forståelse for læringsprocesser og 3) selve miljøet i den lokale klub.

Efter de mange års erfaring som træner har jeg endelig under mit Cand. Merc. studie fået værktøjerne, som kan sætte ord på alle mine erfaringer, og jeg føler mig derfor motiveret til at prøve at dele nogle af mine observationer til andres inspiration. Dette er således ikke en manual i at træne optimistsejlere, for jeg tror simpelthen ikke på sådan et koncept. Havde jeg selv for ti år siden læst en manual for træning, ville jeg ikke have fået noget ud af det. Desuden er træning en personlig ting, som altid skal tage udgangspunkt i trænerens egen personlighed. Betyder det så, at denne opgave er overflødig? På ingen måde, for den er skrevet til de trænere, som har trænet i nogle år, og som har erfaret, at træning af optimistjollesejlere er mere end bare nogle timers instruktion på vandet. Disse trænere, som selv er i gang med deres egne læreprocesser, kan forhåbentlig blive inspireret af mine refleksioner.

For at fuldende argumentationen for mine tanker og idéer, tager de både udgangspunkt i empirien (mine erfaringer som træner) og i teorien (motivationsteori, læringsteorier, mv.).

Denne opgave har flere målgrupper:

- 1) Handelshøjskolen i Århus. Dette er et linjefagsseminar til min Cand. Merc. uddannelse. Den sidste brik, som afslutter mit studie. Derfor skal den naturligvis leve op til en række formelle krav samt være forankret i studierelevant teori.
- 2) Optimistjolletrænere i Danmark. De umiddelbart mest oplagte læsere af denne opgave er uden tvivl danske optimistjolletrænere, med et par års trænererfaring, som søger ny

inspiration. Denne opgave inspirerer ikke til nye træningsbaner eller ny teknik for sejlerne, men derimod til en ny forståelse af træning og trænerrollen med udgangspunkt i individets læring.

- 3) Sidst men ikke mindst kan denne opgave måske også inspirere andre til at se værdierne af sejltræning som et værktøj til udvikling af unge menneskers bevidsthed for egen udvikling og læring. Det er således mit argument, at børn som vælger at sejle, og som er heldige at finde en klub, hvor træningen tager udgangspunkt i den enkelte sejlers læring, vil gå videre i livet med en evne til og ansvarlighed for egen udvikling, som vil gavne dem resten af livet.

Det tredje og sidste punkt på listen kan måske virke lidt ambitiøst, men jeg har selv sejlet optimist, og kan i dag se, hvilken indflydelse det har haft på mit liv, at jeg har haft muligheden for at udvikle mig gennem sejlsporten, og derfor er det for mig oplagt at benytte denne mulighed for at slå et slag for sejlsportens værdi.

2.1. Problemformulering

Det er formålet med denne opgave at beskrive, analysere og om muligt komme med forslag til forbedringer af måden hvorpå træning af unge sejlere i sejlklubber i Danmark typisk organiseres og udføres. Der vil blive fokuseret på to forskellige, men på ingen måde uafhængige, områder, nemlig den reelle organisering af træningen (holdinddeling, pensum, mv.) samt de personlige egenskaber hos træneren. Hovedvægten vil være på at fremme læringen i det enkelte individ.

For at indføre læseren i sejlerverden præsenteres først en kort gennemgang af, hvordan træning plejer at foregå.

3. Organiseringen af træning hidtil

Som det er nu, deles sejlerne op i tre-fire hold efter deres faglige niveau. Det faglige niveau tager som oftest udgangspunkt i sejlernes formåen til kapsejladser. Alder samt sejlernes læringsmæssige niveau er ikke en del af overvejslen.

Disse tre-fire hold træner på samme tidspunkt, men hver for sig, med en træner til hvert hold. Det vil sige, at nybegynderne stort set aldrig ser de dygtige sejlere, når de er på vandet og vice versa.

Som oftest er der mest prestige i at træne de bedste sejlere, og det vil derfor være de mest erfarne trænere, som træner de bedste sejlere.

I de enkelte grupper sker træningen stort set på samme vis uafhængig af niveau. Den faglige feedback, som sejlerne modtager før og efter træningen på vandet, er tilpasset det faglige niveau, som sejlerne burde være på.

En træningsaften består af tre hoveddele på de forskellige hold uanset niveau:

1) Briefing på land inden træning. Her gennemgås programmet for aftenens træning af træneren samlet foran holdet af sejlere. Der anvendes som ofte tavle, og nogen gange små modeller af både, for at fremhæve specifikke punkter. Denne briefing tager typisk 10-15 minutter. Indholdet af briefing er fokuseret på den praktiske gennemførelse af aftenens øvelser.

2) Træning på vandet. Typisk trænes 10-15 sejlere sammen på hvert hold af en enkelt træner. Kommunikation på vandet er meget afhængig af vejret, trænerens grej og trænerens stil. Kommunikation kan kort deles op i to overordnede typer af kommunikation: a) høj snak til sejlere. Oftest samlede beskeder til hele eller dele af holdet på en gang. b) samtale med en enkelt sejler. Dette foregår som oftest ved at den enkelte sejler kommer hen til trænerbåden, og en almindelig samtale kan føres. Vejret spiller ind på den måde, at i blæsevejr er al kommunikation nødt til at foregå som råben, idet man ellers intet kan høre. Desuden er det nogen gange umuligt for en sejler at komme hen til trænerbåden, hvis der er for store bølger, hvilket udelukker samtale. Trænerens grej spiller ind på den måde, at hvis trænerbådens motor er gammel og støjende, er det stort set umuligt at høre, hvad sejlerne siger, og hvis ikke træneren sejler i en gummibåd, men derimod i en glasfiber- eller stålbåd, så er det problematisk for sejlere at komme tæt på trænerbåden, når der er bølger.

Trænerens stil spiller ind på den måde, at nogle trænere vælger at forholde sig meget passive og overvågende, mens andre er mere engagerede og engagerende i deres træning. Således ser nogle trænere det som deres opgave at sikre, at sejlerne gennemfører de gennemgåede øvelser korrekt, og så ellers at sikre, at ingen kommer til skade. Andre trænere vælger at have en mere aktiv rolle, hvor de konstant korrigerer og taler med de enkelte sejlere, mens de udfører øvelserne. Dette kan gøres på flere måder, og typisk er der tre forskellige niveauer af korrektion: i) den direkte korrektion, som fx, ”træk sejlet længere ind.” ii) den forklarende korrektion, som fx, ”du skal altid sørge for at have sejlet over hjørnet, når du sejler kryds, så går båden bedst.” iii) den coachende korrektion, som fx,

”kan du se sejleren der ved siden af dig? Hvad gør han/hun anderledes, som kan forklare, hvorfor han/hun kan sejle tættere til vinden end dig?”.

Den første type korrektion ses ofte hos helt nye trænere, som ikke helt har en forståelse for den enkelte sejlers udvikling. De ser en fejl, som de ønsker at korrigere. Denne korrektion skaber dog ingen forståelse og dermed heller ingen læring hos udøveren, idet træneren få sekunder senere igen vil være nødt til at komme med et nyt direktiv. Jeg kalder ofte dette for den fjernstyrende stil.

Den anden type korrektion ses hos trænere, som ved, hvordan tingene gøres korrekt. Måske har de selv en erfaring som sejlere, og de ønsker derfor, at få de nye sejlere til at gøre, som de selv havde lært at tingene gik bedst. Sådan her kan man skabe udmærkede sejlere, som ved, hvordan tingene bør gøres.

Den tredje type korrektion ses ofte hos toptrænere, som med stor empati forstår at sætte sig i den lærendes sted. Denne form for træning giver sejleren ansvar for egen udvikling og dermed læring, samt giver sejleren konkrete værktøjer til selv at arbejde videre.

Typisk trænes der på vandet i 1½ -2 timer. Heraf bruger træneren afhængig af vejr, grej, valg af træningsbaner samt erfaring mellem 30% og 80% af sin tid til at udføre den praktiske del af øvelserne, som fx at flytte mærker og lave nedtælling til starter.

Det betyder i praksis, at sejlerne gennemsnitligt får mellem 1,2¹ og 8,4² minutters træner tid hver i løbet af en træningsaften på vandet.

3) Evaluering på land efter træningen.

Efter den gennemførte træning på vandet, gennemgås aftenens hovedpointer på land ved tavle. Ofte er denne undervisning meget forelæsningsbaseret, og dermed meget lidt involverende. Efter nogle timer på vandet, er undervisning i et varmt lokale særdeles søvndyssende, og udbyttet af denne evaluering er da som regel også et direkte resultat af, hvor involverende undervisningen er. Jo mere sejlerne inddrages direkte, jo mere engagerede og vågne er de som regel.

Den overordnede træningsplanlægning er ofte i den enkelte træners hænder. Det vil sige, at der kun sjældent er et specifikt defineret pensum, som hver enkelt hold, skal have gennemgået og lært. Planlægningen af hver enkelt træningsaften er således også i den enkelte træners hænder, og det foregår desværre ofte ved, at træneren møder op på havnen, vurderer vejret og derudfra lægger et

¹ 20% af 90 minutter fordelt mellem 15 sejlere = $90 \cdot 0,20 / 15 = 1,2$ minutter

² 70% af 120 minutter fordelt mellem 10 sejlere = $120 \cdot 0,7 / 10 = 8,4$ minutter

program, efter hvad der er sjovt at træne i det pågældende vejr. Dette er i starten fint for sejlernes motivation, men efterhånden begynder sejlerne at søge udviklingen, og hvis ikke træningen planlægges overordnet, bliver det ofte for ensformigt, og der vil opstå ”huller” i læringen, som hindrer den videre udvikling.

4. Teori

Nu er træningen, som den ofte forløber blevet gennemgået. Lad os nu holde det op mod teorien.

Helt grundlæggende tager denne opgave udgangspunkt i teorier om læring. Hvad er læring?

Hvordan sættes læring i gang? Og hvilke hindringer kan der være for læring? For at forstå

hindringerne ordentligt diskuteres motivation ud fra en behovsbetragtning med udgangspunkt i Maslows behovspyramide.

Undervejs relateres den valgte teori hele tiden til praksis, og til sidst opsummeres de praktiske implikationer.

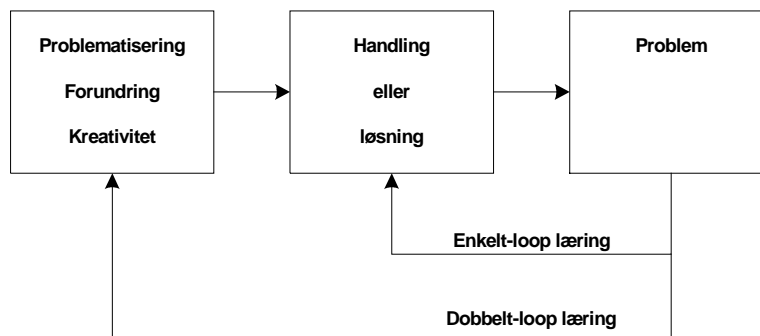
4.1. Hvad er læring

Læring er ikke bare indlæring. Indlæring er en optagelse af objektive fakta. Det kunne fx være bøjning af en række tyske verber, altså udenadslære. Læring er meget mere end bare optagelsen af viden. Læring er selve udviklingen af den lærende. Læring kan defineres som: *”Learning implies becoming able to be involved in new activities, to perform new tasks and functions, to master new understandings.”*³ Et taoistisk ordsprog lyder ”Rejsen er målet”, og det udtrykker en af de vigtigste pointer, når der tales om læring og faciliteret læring, nemlig at det ofte i højere grad er selve den gennemgaaede læreproces, som er det vigtige end selve det indlærte. Derfor er selve måden, man lærer tingene på, meget vigtig, idet man ikke nødvendigvis kun lærer det specifikke, som man fagligt arbejder med. Fx vil jeg påstå, at godt tilrettelagt sejltræning lærer én meget mere, end bare evnen til at kunne sejle. Det lærer én også at arbejde selvstændigt med - og tage ansvaret for - sin egen udvikling, ligegyldigt hvad emnet så måtte være.

For at kunne arbejde mere specifikt med læring er det nødvendigt med en ramme til at beskrive forskellige former for læring. Den mest grundlæggende, og vel bredest anerkendte, kommer fra forskerne Argyris og Schön. De taler om to forskellige former for læring: Enkelt-loop og dobbelt-loop læring. Nedenstående model illustrerer forskellen.

³ Lave og Wenger, *Situated Learning*, Cambridge University Press, 1999, side 53

Figur 1:⁴



Argyris og Schön skriver selv om de to former for læring:

- *"I enkelt-loop-læring overvejer man ikke sin problemløsnings-strategi, man løser problemet.*
- *I dobbelt-loop-læring går man den lidt besværlige og omkostningsfulde vej over grundlæggende antagelser. Man går ned i disse for der at blive udfordret på alt det, der i enkelt-loop-læringen er blevet rutiner, som man ikke reflekterede"*⁵

Dette kan illustreres med et eksempel. Lille Peter, er en tilfældigt udvalgt sejler, som skal træne starter med sit hold. Mellem hver start kommer han over til træneren, som fortæller ham, hvor der er fordel på startlinjen, hvorefter Peter pligtopfyldende starter der. Dette er et eksempel på Enkelt-loop læring. Lille Peter lærer mellem hver start, hvor der er fordel. Hvis nu træneren i stedet lagde energien i at give lille Peter værktøjer til selv at kunne finde fordelen på linjen og samtidig accepterede, at lille Peter selv måtte prøve og fejle og lære af sine fejl, så ville der være tale om dobbelt-loop læring. Dette skyldes, at lille Peter nu ikke blot skal starte i den af træneren definerede ende, men derimod selv er nødt til at analysere situationen, og lære af sine fejl, og der stilles dermed spørgsmålstejn ved nogle tidligere givne forudsætninger, altså hvor fordelen er. I modsætning til erhvervslivet, er der i sporten rig mulighed for at lære gennem experimentation, da konsekvenserne af at eksperimentere og tage fejl er ikke så omkostelige ved træning, som det er på arbejdspladsen. Argyris og Schöns model er meget udbredt og let tilgængelig. Nogle mener dog, at den er for generel, og at der er behov for en mere detaljeret opdeling end i to kategorier. Bateson har derfor lavet en model med fem grader af læring:

Læring 0: Læringen er svarorienteret, der svares således enten ja eller nej til spørgsmål.

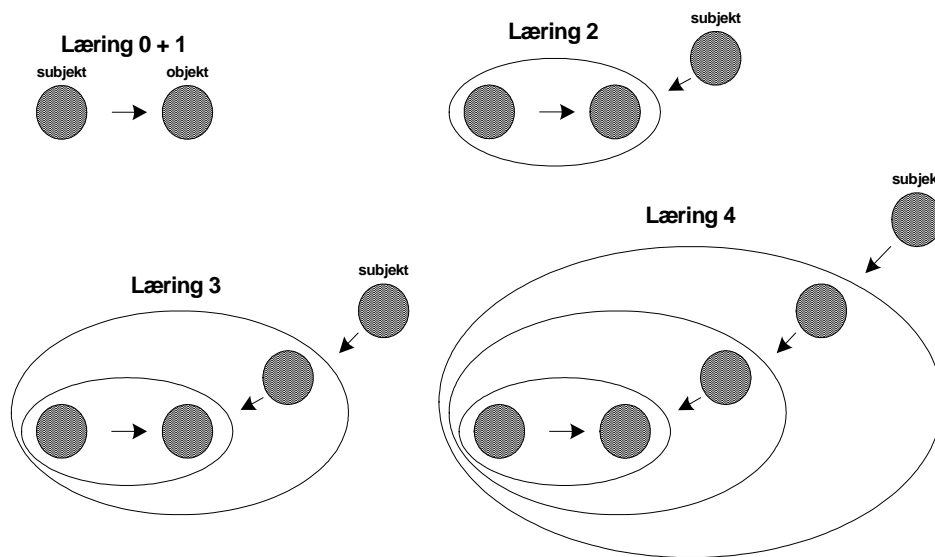
⁴ Mads Hermansen, Læringens univers, Forlaget Klim, 1998, side 123

⁵ Mads Hermansen, Læringens univers, Forlaget Klim, 1998, side 123

- Læring 1: Læringen er en smule mere avanceret end læring 0. Der er således flere svarmuligheder. Der tænkes således lidt dybere over problemstillingen, men der reflekteres ikke over de ydre omstændigheder, som stadig tages for givet.
- Læring 2: Læringen avanceres yderligere, Der tænkes over de før givne omstændigheder, og man lærer at lære. Der er også tale om læring 2, når man overfører noget lært fra et område til et andet ikke identisk område.
- Læring 3: Her søger man som det naturligste problemets løsning indenfor andre felter. Intet er givet, og alt er frit. Det er ikke kun resultatet, som kan undersøges, men også forudsætninger og præmisser. På læring 3 søger man aldrig de trykke rammer, men fastholder derimod, at alt er åbent.
- Læring 4: Dette niveau er udelukkende teoretisk, idet det reelt ikke eksisterer i den verden, vi kender i dag. Bateson foreslår, at det måske kan forekomme i en kombination af artens udvikling gennem evolution og individets udvikling.

Batesons læringsniveauer kan også illustreres grafisk som vist i næste model. Hver gang man tager et skridt tilbage og er i stand til at se analyserende på sin tidligere position, stiger læringen en grad. Udtrykket ”man kan ikke se skoven for bare træer” er egentlig meget beskrivende for forskellen i læringsniveauer.

Figur 2:⁶



For at sammenligne de to modeller kan Læring 0 og Læring 1 kategoriseres som enkelt-loop læring, mens Læring 2 og Læring 3 kan betegnes dobbelt-loop læring. Den teoretiske Læring 4 ligger udenfor Argyris og Schöns model. Målet med at arbejde bevidst med læring er, at så stor en andel som muligt af læringen foregår på så højt et læringsniveau som muligt.

For at vende tilbage til Argyris og Schön, så udtaler de sig også om, hvad der skal til, for at sikre et højere læringsniveau: ”Dobbelt-loop-læring tilbyder altså omstrukturering og fornyelse og dermed også potentielt bedre og mere effektive procedurer. For at facilitere denne ufærdige proces må følgende tre værdier være styrende for deltagernes læringsarbejde:

- nyttig og dækkende information om emnet,
- frihed til at vælge og søge informationer,
- aftalt forpligtelse på arbejdet.”⁷

Dette kan suppleres af en anden teoretiker, som også arbejdede med faciliteret læring, nemlig Carl Rogers. Rogers brugte dog nogle andre ord til at beskrive læringsniveauer: ”Ved signifikant læring forstår jeg læring, som er mere end en akkumulation af kendsgerninger. Det er læring, som betyder en forskel – i handlingsforløb som vælges i fremtiden og i holdninger og personlighed. Det er en gennemsyrende læring, som ikke kun er en forøgelse af viden, men som har betydning for alle dele af personens tilværelse.”⁸ Den signifikante læring er altså at sammenligne med dobbelt-loop læringen fra Argyris og Schön. Om facilitering af denne læring siger Rogers videre: ”Den

⁶ Mads Hermansen, Læringens univers, Forlaget Klim, 1998, side 142

⁷ Mads Hermansen, Læringens univers, Forlaget Klim, 1998, side 123

⁸ Mads Hermansen, Læringens univers, Forlaget Klim, 1998, side 91

undervisning, som mest effektivt skaber signifikant læring, er den, hvor 1) truslen mod det lærende selv er reduceret til et minimum, og 2) hvor forskellige synsvinkler på sagen bliver faciliteret.”⁹

Opsummerende kan det altså siges, at Læring på niveau 2 og opefter kræver, at der er frihed til at eksperimentere (frihed til at søge information samt facilitering af forskellige synsvinkler), og at flere muligheder præsenteres. Desuden skal det være risikofrit for den lærende at eksperimentere og vælge. Det sidste punkt hos Argyris og Schön om aftalt forpligtelse på arbejdet kan sammenlignes med, at den udøvende forpligter sig til at arbejde med udviklingen i samarbejde med de øvrige sejlere og træneren. Dette behøver ikke være en fast aftale, men vil oftest bare være en del af kulturen i den enkelte klub eller på det enkelte hold.

Lad os prøve at konkretisere dette lidt mere i relation til sejltræningen specifikt.

Som vi kommer ind på lidt senere under diskussionen om hindringer for læring, er den oplevede trussel for den lærende meget aktuell i sejlsporten. Det er således vigtigt for den lærende, at denne er tryk, for at der kan være fokus på egen udvikling. I børns udvikling i optimistjollen er der typisk to forskellige kilder, som kan fremkalde utryghed hos sejleren: 1) Unge sejlere kan de første par år blive skræmt i frisk vind, fordi de føler, at det er jollen og ikke dem selv, som styrer sejladsen. 2) Nogle børn kan opleve et meget stort forventningspres fra forældre og trænere, som jo lægger meget energi i børnenes sport. For at læring på et højere niveau kan foregå, er det essentielt, at disse former for utryghed elimineres.

4.2. Hvordan sættes læring i gang

En anerkendt teori om, hvad der skaber læring hos individet er teorien om frustration af det kognitive system. Eller sagt med andre ord – er der noget, som man ikke forstår, søger man at komme til at forstå det: *”Inden for psykoanalysen (Freud) og inden for objektrelationsteoriene (Kohut) arbejdes der med optimal frustration som grundlaget for udvikling. Hvis barnet frustreres for meget, vil det for tit og for markant blive konfronteret med sin egen afmagt. Barnet bliver så for selvkritisk og ikke-prøvende, ikke-undersøgende, eller som Berlyne ville sige det: ikke-nysgerrigt. Hvis barnet frustreres for lidt, sker der på den anden side ingenting. Barnet kan her uanfægtet opretholde forestillingen om, at det i forvejen kan alt. Resultatet bliver grandiositet, som over tid vil vise sig som selvovervurdering og selv fremførelse.”¹⁰* Det er altså hele tiden et spørgsmål om, at den lærende skal udfordres på et tilpas niveau, hvor tingene hverken er for svære eller for lette:

⁹ Mads Hermansen, Læringens univers, Forlaget Klim, 1998, side 91

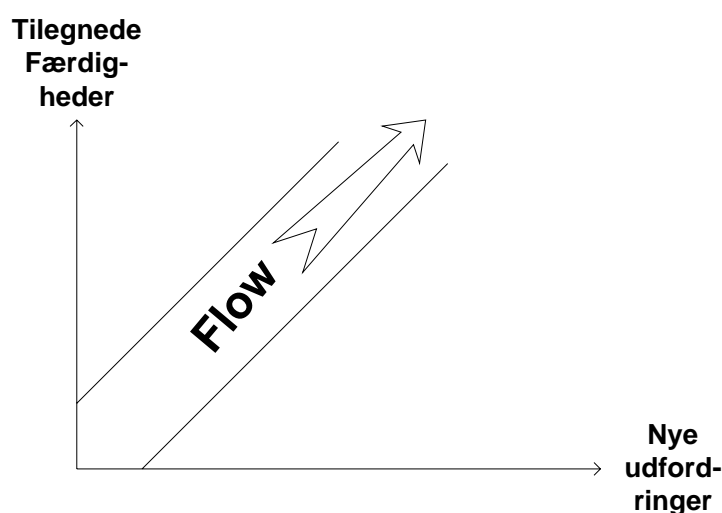
¹⁰ Mads Hermansen, Læringens univers, Forlaget Klim, 1998, side 16-17

”Hvis læreren eller forældrene ikke finder det optimale frustrationsniveau, vil kravet om læring blive afvist, enten fordi kravet er for svært, eller fordi det ikke er svært nok.”¹¹

I relation til sejladserne er det en meget interessant problemstilling, idet hver sejler udvikler sig vidt forskelligt, men samtidig undervises sammen på hold.

På et trænerkursus nogle år tilbage, faldt jeg over følgende model.

Figur 3:¹²



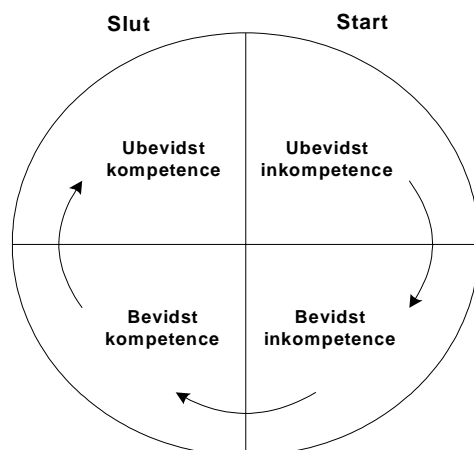
Modellen beskriver på den lodrette akse niveauet af tilegnede færdigheder, altså sejlerens evner, og på den vandrette akse de nye udfordringer. Når disse er i overensstemmelse, dvs. når sejleren hele tiden frustreres tilpas, så er der flow. Problemet er bare, at hvis der er tale om et helt hold af sejlere, er det meget usandsynligt, at de alle kan frustreres tilpas, hvis de modtager den samme undervisning og udfører de samme øvelser ved almindelig holdundervisning. Der er altså i høj grad et behov for individualiseret træning for at sejlerne ikke enten over- eller understimuleres. Senere i opgaven under punktet organisering vil jeg komme nærmere ind på, hvordan denne problemstilling løses. Altså det problem, at hver enkelt sejler har brug for individuelt tilpasset undervisning samtidig med, at vi tidligere har erfaret, at træneren maksimalt har 8,4 minutter til hver sejler per træningsaften. Det tilpasse niveau af frustration kaldes også af nogle teoretikere for ”zonen for nærmeste udvikling”, og denne zone vil blive berørt senere under trænerrollen.

John Whitmore har lavet en model, som forklarer, hvordan læring foregår, som et resultat af den tidligere nævnte frustration:

¹¹ Mads Hermansen, Læringens univers, Forlaget Klim, 1998, side 124

¹² Ukendt forfatter

Figur 4:¹³



Til modellen:

- Ubevidst inkompetence: Dårlig præstation, ingen differentiering eller forståelse
- Bevidst inkompetence: Dårlig præstation, erkendelse af fejl og svage områder
- Bevidst kompetence: Forbedret præstation, bevidst, men noget unaturlig indsats
- Ubevidst kompetence: Automatisk, naturlig integreret, bedre præstation

Det kan også forklares med ord. Som udgangspunkt præsterer man dårligt indenfor det valgte område, men man er ikke rigtig selv klar over det. Da det går op får én bliver man pludselig bevidst om den manglende kompetence. Der kan så ske to ting, enten bliver præstationen bedre alene gennem den øgede bevidsthed om aktiviteten, eller også søger man hjælp til forbedring. Derefter rykker man til den bevidste kompetence, og til sidst, når den nye aktivitet bliver rutine, er det slet ikke noget, man tænker over, og der er så tale om en ubevidst kompetence.

I relation til det ovenstående er et vigtigt redskab i træningen af fysiske aktiviteter skærpelsen af den fysiske bevidsthed: ”I udviklingen af fysiske færdigheder kan bevidstheden om kropslige fornemmelser spille en afgørende rolle. Inden for de fleste sportsgrene gælder det eksempelvis, at den mest effektive måde at øge den individuelle fysiske effektivitet på er, at udøveren bliver stadig mere bevidst om de fysiske fornemmelser under en aktivitet. Dette er ikke rigtigt gået op for flertallet af sportstrænere, der stædigt bliver ved med at overføre deres teknik udefra.”¹⁴

Dette er i høj grad tilfældet i sejlsporten, hvor de fleste trænere selv er sejlere, og de begår stort set alle den fejl, at de prøver at overføre deres egen teknik til sejlerne. I stedet bør fokus være på at lære sejleren selv at føle og analysere egen sejlads. Et eksempel kunne være træning af rullevendinger,

¹³ John Whitmore, Coaching på jobbet, Peter Asschenfeldts Nye Forlag, 1998, side 104

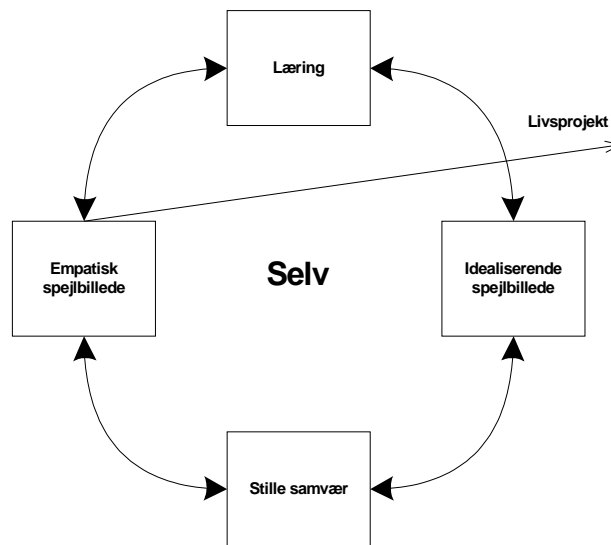
¹⁴ John Whitmore, Coaching på jobbet, Peter Asschenfeldts Nye Forlag, 1998, side 34

hvor det er oplagt som træner at følge hver enkelt sejler og stille og roligt perfektionere bevægelserne i vendingen, til alle laver de samme vendinger, som træneren selv lavede som sejler. Dette er bare ikke hensigtsmæssigt, for det tager ikke udgangspunkt i den individuelle sejler. Fokus bør i stedet være på at give sejleren redskaber til selv at kunne arbejde med teknikken, evt. i samarbejde med en anden sejler. Fx kunne man bede sejleren beskrive følelsen i fødderne i slutningen af vendingen for dermed at øge bevidstheden om en kritisk del af vendingen. En god sejler er den sejler, som selv kan mærke, om båden går godt. Det er ikke en ting, som man kan se eller høre, men derimod en fornemmelse i kroppen. For at nå til denne fornemmelse er det derfor snarere følingen end selve bevægelserne, som bør være objektet for undervisning. Dette vil også øge læringsniveauet, idet sejleren selv vil blive i stand til at overføre følingen fra vendingen til andre aspekter af sejladsen. Det er altså vigtigere at fremme den fysiske bevidsthed end at lære en række bevægelsesmønstre udenad.

En interessant tendens i forskellige sejlklubber er, at udviklingen aldrig er stabil. Det kører op og ned i de forskellige klubber på små bølger af 3-5 års varighed. Disse bølger har vist værdien af forbilleder i en klub. En af de klubber, som netop nu er på vej op igen efter næsten at være lukket for 4 år siden, er Egå Sejlklubs optimistafdeling. Det første kuld nye sejlere, som kom i gang for fire år siden er netop nu på toppen af deres optimistkarrierer, og det har været interessant at se, at selv om de har gjort alt, hvad de kunne, så er de bedste "kun" nået op omkring top 10-15 i Danmark. Det næste kuld, som er på vej, er dog langt mere interessant, for der er allerede nu ingen tvivl om, at de bliver langt bedre, end første kuld er blevet. Det er jo interessant, for de to grupper har haft den samme træner og de samme fysiske rammer, men hvad er forskellen? For at besvare dette inddrages to forskellige modeller. Den første er Heinz Kohuts læringsteori og den næste er Lave og Wengers refleksioner over mesterlære.

Kohut ser læring som en meget styret proces, styret af ambitionerne hos den lærende. Således taler han om det empatiske spejlbillede, som er den lærendes billede af sig selv i dag, og om det idealiserende spejlbillede, som er den person, som den lærende ønsker at være:

Figur 5:¹⁵



Læringen opstår i den lærendes forsøg på at flytte sig fra det nuværende empatiske spejlbillede til det idealiserende spejlbillede. Modellen har sin relevans i denne kontekst, idet mange af de små sejlere ser de ældre sejlere som idoler, som de ønsker at være ligesom. De gør derfor alt, hvad de kan, for at imitere og kopiere bevægelser og handlinger fra de bedre sejlere, og dette har fremmet selve læringen hos de yngre sejlere. For præcist at forstå, hvad der sker, inddrages Lave og Wengers observationer om mesterlære, idet de faktisk har vist sig at være ganske bidragende til forståelsen. Lave og Wenger taler om den legitime perifære deltagelse, som en måde at forstå samspillet imellem en mester og hans lærling: *”Legitimate peripheral participation is not itself an educational form, much less a pedagogical strategy or a teaching technique. It is an analytical viewpoint on learning, a way of understanding learning.”*¹⁶

I optimistafdelingen i Egå Sejlklub har det nye kuld næsten fra starten af fået lov at træne på samme bane som de mere erfarne sejlere, og udover at det har fremmet effekterne nævnt ovenfor i Kohuts model, så har det også fremmet udviklingen på et andet område. Det er sådan, at ikke alt i sejladsen kan beskrives med ord foran en tavle. Nogle ting skal simpelthen ses eller opleves, og det lærer man bedst som deltager ved siden af den mere erfarne – derfor parallellen til mester-lærlinge forholdet. Ved at lade de nye træne med de ældre har de allerede meget tidligt lært de gode træningsvaner fra de ældre sejlere. En af de ting, som virkelig viser forskellen på en ny og en erfaren sejler er netop, at de erfarne sejlere lærer på et højere niveau end de nye sejlere, og dette kan de nye lære, ved at

¹⁵ Mads Hermansen, *Læringens univers*, Forlaget Klim, 1998, side 30

¹⁶ Lave & Wenger, *Situated Learning*, Cambridge University Press, 1999, side 40

træne med de erfarne. Lave og Wenger udtrykker det: *“To take a decentered view of master-apprentice relations leads to an understanding that mastery resides not in the master but in the organization of the community of practice of which the master is part.”*¹⁷ De siger videre: *“There is anecdotal evidence that where the circulation among peers and near-peers is possible, it spreads exceedingly rapidly and effectively. The central grounds on which forms of education that differ from schooling are condemned are that changing is not the central motive of the enterprise in which learning takes place. The effectiveness of the circulation of information among peers suggests, to the contrary, that engaging in practice, rather than being its object, may well be a condition for the effectiveness of learning.”*¹⁸

Det vil altså sige, at hvis man lader nye sejlere sejle med erfarne sejlere, og begge kategorier er motiverede til at arbejde sammen, så er der et potentiale for en langt hurtigere og mere detaljeret udvikling af de nye sejlere: *“To be able to participate in a legitimately peripheral way entails that newcomers have broad access to arenas of mature practice.”*¹⁹

Det unikke er, at de nye sejlere bliver lukket direkte ind i en verden, hvor den ønskede viden er en del af kulturen: *“A community of practice is a set of relations among persons, activity and world, over time and in relation with other tangential and overlapping communities of practice. A community of practice is an intrinsic condition for the existence of knowledge, not least because it provides the interpretation support necessary for making sense of its heritage. Thus, participation in the cultural practice in which any knowledge exists is an epistemological principle of learning.”*²⁰

Under punktet organisering kommer vi nærmere ind på, hvorfor både de erfarne og de nye sejlere kan få udbytte af samarbejdet.

Nu er det dog tid til at inddrage Maslow i sammenhængen, og det gøres måske lidt bagvendt i forhold til det vante, idet vi starter oppefra i hierarkiet. Her er Maslows model, som John Whitmore har tegnet den:

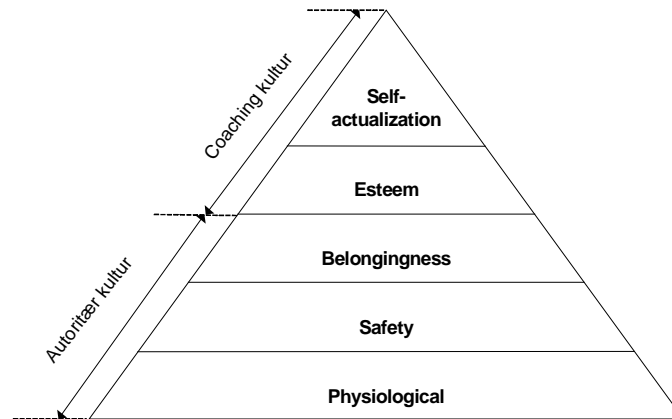
¹⁷ Lave & Wenger, *Situated Learning*, Cambridge University Press, 1999, side 94

¹⁸ Lave & Wenger, *Situated Learning*, Cambridge University Press, 1999, side 93

¹⁹ Lave & Wenger, *Situated Learning*, Cambridge University Press, 1999, side 110

²⁰ Lave & Wenger, *Situated Learning*, Cambridge University Press, 1999, side 98

Figur 6:²¹



Udover de normale fem niveauer, har Whitmore tilføjet lidt om kulturen. Dette er netop grunden til, at vi tager modellen oppefra, for først skal behovet for eller ønsket om udvikling og selvrealisering forklare motivationen for læring, hvorefter de mere grundlæggende behov vil blive diskuteret senere i kapitlet om hindringer for læring.

Sejleres ønske om at blive dygtige sejlere kan forklares ud fra pyramiden. De to øverste niveauer handler netop om anelse og selvrealisering. Disse ting kan jo netop opnås gennem gode faglige evner indenfor en idrætsgren. Kort sagt, man ønsker at være bedre end de andre. For at dette ikke bliver en hindring for vidensudveksling og læring, er det dog vigtigt, at kulturen understreger, at "de andre" ikke er éns træningkammerater, men derimod øvrige konkurrenter i landet, med hvem man konkurrerer om fx landsholdspladser. Som det fremgår af modellen, forbinder Whitmore denne udvikling med en coaching kultur. Dermed menes, at træningsformen er coachende og ikke så meget instruerende og bestemmende. Hvad dette vil sige, vendes der tilbage til i afsnittet om trænerrollen.

For overhovedet at kunne arbejde med de højere liggende behov i Maslows behovspyramide, er det dog en forudsætning, at de lavere rangerende behov er dækket. Dette vil nu blive behandlet under emnet hindringer for læring.

²¹ John Whitmore, Coaching på jobbet, Asschenfeldts nye Forlag, 1998, side 112

4.3. Hvilke hindringer kan der være for læring

De grundlæggende behov i Maslows behovspyramide er fysiske, trygheds og tilhørs behov. Det er alle behov, som skal være dækket, for at reel læring kan finde sted. Lad os tage dem fra bunden af og starte med de fysiske behov. De basale fysiske behov skal være dækket. Ikke at danske børn typisk lider nogen overlast, men hvis man har det forkerte tøj på, så kan man fryse eller svede, hvis man ikke har solcreme, blive man forbrændt, har man ikke solbriller i solskin, bliver man sneblind, har man ikke nok vand på en lang dag, mister man orienteringssansen og præsterer generelt dårligere. De grundlæggende fysiske behov får man relativt hurtigt styr på, idet man lærer af sine erfaringer. Desuden smitter det jo hurtigt af, hvis en ny sejler fx ser, at alle de erfarne sejlere tager varmt tøj på, selvom det føles dejligt varmt på land, så er der nok en god grund til det.

Truslerne mod sejlernes oplevede tryghed kan typisk være af to forskellige typer: 1) Utryghed pga. elementerne, altså fx angsten for at sejle i mere vind, end man egentlig kan håndtere. 2) Angsten for ikke at leve op til familie, træner eller andres ambitioner. Det første punkt kan træneren typisk klare ved at tage en helt ærlig snak med sejleren. Spørgsmål som fx: "hvad er det værste, der kan ske?" Hvortil svaret er, at man bliver våd, kan være med til at løsne op for ubegrundet angst. Sejlernes tillid til trænerens erfaring kan også hjælpe mange sejlere til at føle sig mere trygge. Det er derfor enormt vigtigt, at træneren aldrig skuffer denne tillid! Et par gode fif er: Pres sejlerne lidt til træning, og fortæl dem bagefter, at de virkelig har præsteret noget unikt, og så smil. Et godt eksempel på det sidste kommer fra en situation til et stævne i blæsevej, hvor en rimeligt uerfaren sejler kæmpede og kæmpede en hel dag, og til sidst var hun simpelthen så afkræftet og ked af det, over ikke at kunne klare det. Træneren sejlede hen forbi, da det var åbenlyst, at hun ønskede at give op, og lagde sig med et stort smil i sin trænerbåd ved siden af sejleren og begyndte at sprøjte vand efter sejleren. Sejleren opfattede situationen som så grotesk og komisk, at hun ikke kunne lade være med at grine ad det, da hun så trænerens store grin. Det er flere år siden, men sejleren fortæller stadig andre om historien. Dog var det også en situation, hvor det kunne have haft den helt modsatte effekt, hvis ikke træneren havde kendt sejleren godt, og havde kunnet forudse hendes reaktion. Dette emne vendes der tilbage til under diskussionen af trænerrollen.

Det andet af de tidligere nævnte punkter er angsten for ikke at leve op til andres forventninger. Her er det igen træneren, som skal lægge stilen for hele kulturen. Det er vigtigt, at kulturen afspejler, at man ikke bliver skældt ud for dårlige præstationer. Man kan blive det for uansvarlig eller usportslig opførsel, og man kan blive spurgt om dårlig indsats, men sejleren vil selv være frustreret og ked af det, og så hjælper det jo ikke at skælde ud. Her er det igen den coachende stil, som skal anvendes,

og så opstår problemet aldrig. Skulle forældrene være af en anden holdning, er det trænerens job at tage konfrontationen med forældrene uden sejlerens involvering.

Behovet for socialt tilhør er det øverste af de grundlæggende behov i pyramiden. Det er faktisk også et af de vigtigste, for det er her at det hele kan gå op i en større helhed, hvis alle arbejder fælles for at blive bedre og samarbejder om det. Nogen gange kan det være nødvendigt at fjerne forstyrrende elementer i kortere perioder som fx forældrene til sejlerne, for at sejlerne selv kan samarbejde om tilrigning og træning, men når sejlerne bliver til en velfungerende gruppe, som ønsker at lære, så er det virkelig at det går stærkt. Man siger jo, at trænerens fornemmeste opgave er, at gøre sig selv overflødig, og hvis det virkelig er lykkedes, så er succesen næsten sikker. Trænerens rolle er så at sikre, at der overordnet holdes et overblik, således at både præstation, læring og trivsel varetages: *”Præstation, læring og trivsel er indbyrdes forbundne. Alle tre øges ved højere bevidsthedsniveauer, men det er muligt at fokusere primært på udviklingen af en af dem med rimelig succes, om end kun for et stykke tid. Når en af disse bliver negligeret, vil de to andre før eller siden også lide under det.”*²²

I det gennemgåede er der mange gange blevet henvist til trænerrollen, hvorfor det nu vil blive gennemgået mere detaljeret. Dette er altså denne opgaves råd til træneren.

5. Trænerrollen

Der er ingen tvivl om, at træneren er meget indflydelsesrig i forhold til skabelsen af kulturen i træningen: *”I Argyris’ forståelse er ledelsen central for, at den lærende kultur kan blive en realitet. Det er altså ledelsen, som skal gå foran med åbning af kulturen.”*²³ I denne henseende ses træneren som ledelsen, idet det er træneren, som organiserer træningen og fordeler ressourcerne.

Idet der jo er tale om organiseret undervisning er der altså tale om, at træneren bedst muligt skal facilitere læringen. For at gøre dette bedst muligt, er der en række faktorer, som er vigtige:

”Den første og vigtigste faktor er:

- *oprigtighed, dvs. at den faciliterende person er til stede. Vedkommende har identitet, tør forholde sig som person og ikke som facade. Endvidere skal den faciliterende person være opmærksom og i stand til at vise, hvad det vil sige, at leve med sine følelser. Derved kommer han/hun i direkte forbindelse med den lærende person.*

Den anden vigtige faktor er:

²² John Whitmore, Coaching på jobbet, Peter Asschenfeldts Nye Forlag, 1998, side 101

²³ Mads Hermansen, Læringens univers, Forlaget Klim, 1998, side 124

- kompetencen til at rose, at acceptere og at stole på. Dvs. have omsorg for den lærende person med accept af og respekt for den lærendes integritet med egne rettigheder. Der skal være grundlæggende tro på, at man nok skal komme igennem læreprocessen trods midlertidig modstand, krise eller apati. Det er også kompetence til at kunne rumme aggression og vrede i kortere eller længere perioder, uden at det grundlæggende anfægter egen personlighed.

Den tredje faktor i faciliteringskompetencen er:

- kompetence til empatisk forståelse. Dvs. grundlæggende at kunne forstå eleven, at kunne leve sig ind i elevens situation eller bringe sig i øjenhøjde med eleven for netop der at kunne anskue verden, som eleven ser den. Læreren skal kunne læse, hvad der sker på den indvendige side af barnets hoved.²⁴

”En procesorienteret læring via erfaring vil forudsætte en coachingorienteret arbejdsform, der kendetegnes ved coachens (underviseren, træneren, etc.) deltagelse i fokuspersonens læreproces.”²⁵

Som det fremgår af det ovenstående, kan man være verdensmester i sejlads, og alligevel være verdens dårligste træner. Det er min opfattelse, at jo nyere sejleren er, jo mere vigtige er de personlige egenskaber hos træneren, for senere hen har sejleren allerede lært sig at lære. Eller sagt på en anden måde, så skal man have de mest erfarne trænere til at træne de mindst erfarne sejlere. Og det er jo et paradoks af dimensioner, idet det i høj grad er mest prestigefyldt at træne de ambitiøse kapsejlere, og det er typisk disse sejlere, som får de bedste trænere. Dette punkt vil blive berørt igen under organisering af træningen.

Som det tidligere blev erfaret, har træneren maksimalt 8,4 minutter per sejler på en træningsaften.

Den gode empatiske træner kender sejlerne godt og kan se, hvor der er behov for at sætte ind:

”Evnen til god, empatisk omsorg for børn og voksne skal her forstås som indføling og rettethed mod at forstå en anden person. Det handler således om, at man som lærer eller forældre hele tiden mentalt kan have en hånd i nakken på den lærende person og presse udfordringerne frem, men samtidig være parat til at støtte, når udfordringerne bliver for omfattende. Dette rum for mødet mellem aktuel kunnen og mulig kunnen kaldes inden for en virksomhedsteoretisk ramme for ’zonen for den nærmeste udvikling’. Denne kan beskrives således:

²⁴ Mads Hermansen, Læringens univers, Forlaget Klim, 1998, side 92

²⁵ Reinhard Stelter, Coaching, læring og udvikling, Psykologisk Forlag, 2002, side 48

Det er afstanden mellem det aktuelle udviklingsniveau som forudsætning for uafhængig problemløsning og det potentielle udviklingsniveau som forudsætning for problemløsning under en voksens vejledning eller i samarbejde med mere formående jævnaldrende.

L. Vygotsky, 1978”²⁶

Og det er så her, at tingene bliver hægtet sammen, idet vi kan se, at de personlige egenskaber, som vi har beskrevet hos den gode træner, samtidig er de rigtige for at sejleren kan lære ved at bevæge sig ind i sin nærmeste udviklingszone.

Det pointeres igen af Engström, at det er vigtigt, at man tager udgangspunkt i sejlerens verden og ikke i trænerens verden: ”*En situation i zone for nærmeste udvikling er en samtale mellem et barn og dennes fremtid – ikke en samtale mellem et barn og en voksens fortid.*”²⁷

6. Organisering af træningen

Den hidtidige træning i små hold, hvor alle løsninger bliver serveret af en træner, som har for travlt, tror jeg ikke på som den bedste ramme for læring.

Mit forslag er derimod, at man i sejlklubber har to hold. Det ene er et nybegynderhold, hvor sejlerne lige lærer at klare sig selv. Dette kan tage lige fra 2-12 måneder afhængig af alder og modenhed.

Dernæst skal alle sejlere trænes sammen på ét hold, men med mulighed for opdeling en gang i mellem for specifik teknisk træning. Det er vigtigt, at alle sejlerne føler sig som et samlet hold. Der er ingen tvivl om, at de unge sejlere kan se værdien af at sejle sammen med de bedste sejlere, idet de hele tiden har nogen, som kan hjælpe dem til at blive bedre. Hvis de er utilfredse med, at de altid ligger bagerst, så bare vent til de kommer ud og møder tilsvarende nye sejlere fra andre klubber, for da vil det gå op for dem, hvor godt det går. Udfordringen ligger i at få de til tider temmelig ambitiøse erfarne sejlere til at se værdien af at træne sammen med de relativt nye sejlere, og at investere tid og interesse i dem.

Udover at de for lov at vise, at de er bedre sejlere, så kan den rette kultur i klubben faktisk få de erfarne sejlere til at ønske at tage de små under deres vinger som en slags lærlinge. Et argument, som jeg selv ofte har brugt er, at jeg selv er blevet en langt bedre sejler af at træne sejlere, end jeg var, da jeg kun sejlede. Man forholder sig på en ny måde – læring på et højere niveau – og dette kan sejlerne jo hurtigt selv se, når de har prøvet et par gange. Der er en forening af en helt anden

²⁶ Mads Hermansen, Læringens univers, Forlaget Klim, 1998, side 16-17

²⁷ Mads Hermansen, Læringens univers, Forlaget Klim, 1998, side 158

karakter, som har gjort sig nogle tilsvarende tanker. Det er Anonyme Alkoholikere, som har et 12-trins program til at blive en fungerende ikke-drikkende alkoholiker. Det 12. og sidste punkt i deres udviklingsprogram er at kunne hjælpe andre i gang med den samme udvikling, som de selv har været igennem. Det er nemlig her, at refleksionen bliver et niveau dybere²⁸.

Selv om sejlerne trænes sammen, mener jeg stadig, at de fortsat skal have en træner per 10-12 sejlere. Hver sejler er så tilknyttet en træner, som dermed har mulighed for at blive specialist i denne sejlens udvikling. Det er også dette, som skal sikre, at hver enkelt sejlens behov bliver dækket. Det er således trænerens opgave at sørge for at planlægge træningen sådan, at sejlerne i løbet af sæsonen når at dække et vist pensum, igen tilpasset den enkelte. Det er muligt på relativt store baner, at give de enkelte sejlere små udfordringer, samt områder, som de skal arbejde med, og det er her, at det sikres, at hver enkelt sejler bliver trænet i sin zone for den nærmeste udvikling.

Samtræningen med flere trænere om samme hold giver samtidig trænerne langt større mulighed for selv at udvikle sig, idet de kan give hinanden feedback og refleksion over hinandens arbejde. Dette løser også til dels problemet med, at det er den bedste træner, som træner de bedste sejlere, men at det måske ikke er de bedste sejlere, som har det største behov for den bedste træner. I Egå har man løst det ved at den erfarne træner er overordnet træningsansvarlig for al træning, og hver enkelt sejlens udvikling diskuteres jævnligt igennem med de respektive trænere.

Som tidligere nævnt, så er coaching nok det mest værdifulde redskab for træneren. Dette skyldes, at coaching skaber to ting: 1) ansvarlighed for egen udvikling, og 2) bevidsthed om egen udvikling. Når disse to ting er på plads, er det pludselig sejlerne selv, som ønsker udviklingen, og så er træneren den store organisator, som skal sætte sejlerne i nogle situationer, som de selv kan lære af. Kort sagt, så gælder det om, at hver enkelt sejler skal blive sin og sine kammeraters egen træner, som reflekterer over egen udvikling og egne handlinger. Træneren er coachen, som kan være en udenforstående observatør, som kan hjælpe sejleren med at se nye sider af en problemstilling. Disse personlige egenskaber er ikke umiddelbart normale hos børn i skolealderen. Ikke desto mindre er de at finde hos stort set alle topsejlere i optimisten på landsplan. Det er derfor min forsigtige påstand, at optimistjollen kan være et meget nyttigt redskab i udviklingen af unge mennesker, og at sejlerne kan tilegne sig nogle færdigheder, som kan give dem stor gavn i andre aspekter af deres tilværelser.

²⁸ Lave & Wenger, *Situated Learning*, Cambridge University Press, 1999, side 83

Omkring træning generelt er jeg heller ikke den store tilhænger af teoretiske foredrag, medmindre det er som direkte svar på spørgsmål fra sejlere, som har oplevet frustration. Tingene bliver simpelthen glemt igen, hvis ikke de relateres til faktiske oplevelser. En interessant undersøgelse har dokumenteret dette:

Model:²⁹

	Hørt	Hørt og vist	Hørt, vist og oplevet
Stof husket efter 3 uger	70%	72%	85%
Stof husket efter 3 mdr.	10%	32%	65%

Derfor er skippermødet efter træningen ikke så vigtigt rent fagligt, men mere af sociale årsager. Den reelle læring skal foregå på vandet, hvor sejlerne ofte skal modtage direkte feedback fra trænerne.

7. Sejltræning som redskab til personlighedsudvikling

Som nævnt ovenfor, så får sejlere en evne til at administrere egen læring, og dette er evner, som kan gavne dem i andre aspekter af tilværelsen: *”Ændringer i læringsvaner kræver ændringer i personlige holdninger, opfattelser, begrebsapparat og færdigheder – ofte solidt rodfæstede egenskaber, der er medbestemmende for en persons individualitet og selvfølelse. Når disse egenskaber forandres, vil personen ændre sig grundlæggende.”*³⁰

Der er mange, som spekulerer i, om ikke sejltræning kunne bruges som udviklingsredskab til belastede unge, som har brug for nogle succeser og faste holdepunkter i tilværelsen. Det er min faste overbevisning baseret på ovenstående, at det kunne gøres med stor succes, men udfordringen er at finde en klub, som tør bringe utilpassede unge ind i deres ellers beskyttede og trygge verden. Aspekter, som gør sejlsporten specielt egnet som redskab til generel læring, er, at sejlads kræver, at man yder noget selvstændigt, mens at man også er afhængig af andre. Samtidig bliver det aldrig udtømt forstået på den måde, at der altid er mere at lære, og man kan altid dykke dybere ned og blive dygtigere.

²⁹ John Whitmore, Coaching på jobbet, Peter Asschenfeldts Nye Forlag, 1998, side 23

³⁰ Mads Hermansen, Læringens univers, Forlaget Klim, 1998, side 129

8. Konklusion

Denne opgave har nu gennemgået træning af optimistjollesejlere, som det typisk foregår i klubber rundt omkring i Danmark. Der er kommet begrundede forslag til anderledes organisering, og der er desuden opstillet krav til den gode træner som coach.

Ydermere er det postuleret, at træning i sejlads generelt kan bruges til udvikling af unge mennesker med tilpasningsvanskeligheder.

9. Litteraturliste

- John Whitmore, Coaching på jobbet, Peter Asschenfeldts Nye Forlag, 1998
- Lave & Wenger, Situated Learning, Cambridge University Press, 1999
- Mads Hermansen, Læringens Univers, Forlaget Klim, 1998
- Reinhard Stelter, Coaching, læring og udvikling, Psykologisk Forlag, 2001

10. Figuroversigt

- Figur 1: Enkelt- og dobbelt-loop læring
- Figur 2: Batesons læringsniveauer
- Figur 3: Flow i træningen
- Figur 4: Whitmores læringscirkel
- Figur 5: Kohuts empatiske og idealiserende spejlbilleder
- Figur 6: Maslows behovspyramide med Whitmores kulturelle tilføjelse