

Trenerrollen i Norsk Toppidrett

Norske lagspilltreneres beskrivelser av hvordan de støtter utøveres opplevelse av autonomi, relasjon og kompetanse i trenings- og kampsituasjoner

Kathrine Gilbert



Masteroppgave i pedagogikk, allmenn studieretning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Pedagogisk forskningsinstitutt

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2011

© Kathrine Gilbert

2011

Trenerrollen i Norsk Toppidrett. Norske lagspilltreneres beskrivelser av hvordan de støtter utøveres opplevelse av autonomi, relasjon og kompetanse i trenings- og kampsituasjoner.

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Representeren, Universitetet i Oslo

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

TRENERROLLEN I NORSK TOPPIDRETT. Norske
lagspilltreneres beskrivelser av hvordan de støtter
utøveres opplevelse av autonomi, relasjon og kompetanse
i trenings- og kampsituasjoner.

AV:

GILBERT, Kathrine

EKSAMEN:

Masteroppgave i pedagogikk, allmenn studieretning.

SEMESTER:

Våren 2011

STIKKORD:

Trenerrollen, norsk toppidrett, psykologiske behov

Sammendrag

Tema og problemområde:

Utgangspunktet for denne masteroppgaven er at i trenings- og kampsituasjoner er tre psykologiske behov viktig for utøvere; autonomi, relasjon og kompetanse.

Toppidrettstrenerer som støtter utøveres opplevelse av de tre behovene kan fremme utøveres motivasjon, øke deres engasjement for aktiviteter, gi forbedret ytelse og påvirke utøveres utholdenhet og kreativitet.

Formålet med masteroppgaven er å få detaljerte beskrivelser, av hvordan fem lagspilltrenere i norsk toppidrett støtter utøvere i trenings- og kampsituasjoner. Dette munner ut i tittelen "Trenerrollen i Norsk Toppidrett. Norske lagspilltreneres beskrivelser av hvordan de støtter utøveres opplevelse av autonomi, relasjon og kompetanse i trenings- og kampsituasjoner".

Hovedproblemstillingen lyder "Hvordan støtter norske lagspilltrenere sine utøvere i trenings- og kampsituasjoner?".

Underproblemstillingene konkretiserer hvert behov; (1) "Hvilke beskrivelser gir norske lagspilltrenere av hvordan de støtter utøveres opplevelse av autonomi?", (2) "Hvilke beskrivelser gir norske lagspilltrenere av hvordan de støtter utøveres opplevelse av relasjon?" og (3) "Hvilke beskrivelser gir norske lagspilltrenere av hvordan de støtter utøveres opplevelse av kompetanse?".

Tittelen på og problemstillingene til masteroppgaven er aktuell(e) og i tråd med det arbeidet som legges ned for å utvikle toppidrettstreneres kompetanse i Norge. Olympiatoppen er Norges Idrettsforbunds toppidrettsorgan, og har ansvar for og myndighet til å utvikle norsk toppidrett. Coachingavdelingen ved Olympiatoppen har som mål å utvikle trenere/ ledere, slik at de får økt kompetanse for å takle de mange utfordringer som er knyttet til det å være toppidrettstrener/leder på høyt internasjonalt nivå.

Metode:

Metodevalget falt på kvalitativt forskningsintervju. Informantene som ble intervjuet bestod av fire menn og en kvinne, som er eller har vært lagspilltrenere for utøvere som driver med norsk toppidrett.

Data/ kilder:

Teorigrunnlaget for denne masteroppgaven er selvbestemmelsesteorien av Deci & Ryan (2002). For utfyllende teori på behovet for relasjon, er teori rundt en trener-utøver modell kalt 3C-modellen (Jowett 2001; Jowett & Meek 2000) brukt. Litteratur fra en studie av Becker (2009), Cock & Halvari (2001) og en rapport av Seippel (2004) er beskrevet for å sammenligne og problematisere funnene som er gjort i denne undersøkelsen.

Resultater:

Resultatene i denne masteroppgaven viser fyldige og detaljerte beskrivelser av hvordan fem lagspilltrenere i norsk toppidrett støtter utøveres opplevelse av autonomi, relasjon og kompetanse. Videre kommer det frem hvilke forhold ved trenernes beskrivelser som faktisk *kan* være med på å støtte utøveres opplevelse av de tre behovene.

Hos noen av trenerne er det samsvar mellom deres lederfilosofi og deres beskrivelser av hvordan de støtter utøvere i trenings- og kampsituasjoner, mens hos andre er det en større avstand.

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven, vil jeg beskrive som en lang og lærerik reise gjennom et område jeg virkelig brenner for. Det å få muligheten til å spørre norske landslagstrenerne og klubbtrenerne i norsk toppidrett om spørsmål jeg lenge har lurt på, ser jeg på som et privilegium. Jeg har lenge fundert over *hva* som gjør at de beste utøverne er så gode som de er, og blitt mer og mer nysgjerrig på hvordan *trenerne* støtter sine utøvere i trenings- og kampsituasjoner. Jeg har gjennom denne lange og lærerike reisen fått et innblikk i nettopp det. Gjennom å ha studert selvbestemmelsesteorien, tidligere forskning gjort på trenerrollen, samt mine funn, har jeg fått et godt innblikk i hvordan de støtter utøvernes opplevelse av autonomi, relasjon og kompetanse.

Underveis i prosessen har jeg allikevel blitt mer og mer nysgjerrig på hva *utøverne* til trenerne jeg har intervjuet ville ha svart på tilsvarende spørsmål. Dette er et godt utgangspunkt for videre forskning.

Innledningsvis beskrev jeg arbeidet med masteroppgaven som en lærerik reise. I tillegg til at jeg har lært mye om hvordan trenere støtter utøvere i trenings- og kampsituasjoner, har jeg lært mye om metodebruk, om kvalitativ forskning og mye om min måte å jobbe med et prosjekt over et helt år. Dersom jeg skulle ha gjort en tilsvarende masteroppgave *i dag*, er det flere ting jeg ville ha gjort på en litt annen måte. Grunnen til det, er at jeg har utviklet min evne til å forstå hva det innebærer å forske konsentrert rundt et tema. Jeg har utviklet meg mye gjennom denne prosessen, både faglig og personlig.

Jeg vil rette en stor takk til mine to veiledere Eystein Enoksen og Christian W. Beck for god faglig støtte og veiledning underveis i prosessen. Uten dere hadde jeg ikke kommet i havn. Jeg vil også takke mine gode studievenninner for konstruktive diskusjoner og hyggelige lunsjer i løpet av dette året. Har det gått litt trått, har dere vært gull verdt å ha. Mamma og pappa og øvrig familie samt venner fortjener også en takk for å ha vist interesse og engasjement for arbeidet med oppgaven. Sist men ikke minst vil jeg takke Øyvind, min samboer, som har vært med på denne lange reisen sammen med meg. Takk!

Oslo, 31. mai 2011

Kathrine Gilbert

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Problemstillinger	2
1.2	Oppgavens gang	3
2	Trenerrollen og norsk toppidrett	4
2.1	Trenerrollen	4
2.2	Norsk Toppidrett	6
3	Teori	9
3.1	Self Determination Theory	9
3.1.1	Behovet for autonomi	11
3.1.2	Behovet for relasjon	14
3.1.3	Behovet for kompetanse	16
3.2	Trener-/lederstil	17
4	Annen relevant forskning	20
4.1	Utøveres opplevelse av sine trenere	20
4.2	Forskning på elevers motivasjon, prestasjon og tilfredshet	25
5	Metode	27
5.1	Valg av metode	27
5.2	Fordeler og ulemper ved det kvalitative forskningsintervju	29
5.3	Utvalg	31
5.4	Validitet	32
5.5	Utarbeidelse av intervjuguide	35
5.6	Gjennomføring av intervjuene	37
5.7	Dataanalyse	39
6	Resultater	42
6.1	Autonomi	42
6.2	Relasjon	49
6.3	Kompetanse	58
6.4	Lederfilosofi	71
7	Diskusjon	74
7.1	Hvilke forhold ved norske lagspilltreneres beskrivelser <i>kan</i> være med på å støtte utøveres opplevelse av autonomi?	74

7.2	Hvilke forhold ved norske lagspilltreneres beskrivelser <i>kan</i> være med på å støtte utøveres opplevelse av relasjon?	77
7.3	Hvilke forhold ved norske lagspilltreneres beskrivelser <i>kan</i> være med på å støtte utøveres opplevelse av kompetanse?.....	81
7.4	Sammenheng mellom trenerstil, lederfilosofi og trenernes beskrivelser av hvordan de støtter utøvere i trenings- og kampsituasjoner	84
7.5	SDT og verdigrunnlaget i norsk toppidrett	87
8	Sammenfattende konklusjoner.....	88
8.1	Treneres støtte til utøvere i trenings- og kampsituasjoner	88
8.2	Autonomi.....	89
8.3	Relasjon.....	89
8.4	Kompetanse	90
8.5	Lederfilosofi og trenerstil.....	91
9	Videre forskning.....	92
	Litteraturliste	94
	Vedlegg	103

1 Innledning

Etter en karriere som idrettsutøver og trener i rytmisk gymnastikk i til sammen 19 år, samt at jeg har vokst opp i en familie hvor samtlige har drevet med idrett på et høyt nasjonalt nivå, var det ikke uten grunn at jeg ønsket å skrive en masteroppgave om toppidrett. Noe som alltid har fasinert meg er gode idrettsutøvere. Etter at jeg begynte å jobbe som trener, har jeg fundert mer og mer over *hva* som gjør disse utøverne så gode, og blitt mer og mer nysgjerrig på hvordan *trenerne* til disse utøverne fungerer i trenings- og kampsituasjoner. I hvilken grad involverer disse trenerne utøverne sine? Hva slags relasjon har disse trenerne til utøverne sine? Hva gjør og sier trenerne dersom utøverne deres gjør en kamp over all forventning? Eller hva gjør og sier disse trenerne dersom utøverne presterer en mindre god kamp? Dette er spørsmål jeg lenge har vært nysgjerrig på å få svar på. Jeg har lenge hatt en tro på at dersom utøvere skal bli best, må det ligge et fundament i bunnen, som er bygget på trygghet, trivsel og troen på at man selv er god. I konstruksjonen av dette fundamentet, har jeg en sterk tro på at *treneren* spiller en viktig rolle. Førsteamanuensis Eystein Enoksen ved Norges Idrettshøgskole uttaler i en artikkel at treneren er en nøkkelperson i idretten, og at treneren har avgjørende innflytelse på utøvernes prestasjoner (Enoksen 1998).

Jeg håper at mine funn kan være med å bidra til en økt bevisstgjøring hos kommende trenere i norsk toppidrett, når det gjelder hva som skal til for å fremme utøveres motivasjon, hvordan trenere kan bidra til at utøvere blir engasjert i idretten sin, og hvilke faktorer som gir utøvere forbedret ytelse, utholdenhet og kreativitet. Jeg mener min problemstilling og mine data fra studien er aktuelt og i tråd med det arbeidet som legges ned for å utvikle toppidrettstreneres kompetanse i Norge. Olympiatoppen er Norges Idrettsforbunds toppidrettsorgan, og har ansvar for og myndighet til å utvikle norsk toppidrett.

Coachingavdelingen ved Olympiatoppen har som mål å utvikle trenere/ ledere, slik at de får økt kompetanse for å takle de mange utfordringer som er knyttet til det å være toppidrettstrener/leder på høyt internasjonalt nivå. Ved å kombinere og utvikle teoretisk og praktisk kunnskap, er Olympiatoppens mål videre å øke handlingskompetansen i landslagsmiljøene. Et fundament der trenere er bevisste på hva som motiverer hver enkelt utøver, hva som skal til for at den enkelte utøver klarer å yte maks av det han/hun kan, og hva utøvere tenker i situasjoner som er preget av medgang eller motgang, er et fundament

som jeg har sterk tro på må være tilstede, dersom man ønsker at utøverne skal oppnå topp resultater. Menneskekunnskap er en forutsetning for å lykkes, og noe av det viktigste er å skape et godt fungerende lærings- og prestasjonsmiljø. Olympiatoppen understreker at gode samtaler og det å bygge tillit i relasjonene, er viktige brikker for å oppnå et godt fungerende lærings- og prestasjonsmiljø (Olympiatoppen 2011a). På grunn av dette, ønsker jeg å studere nærmere hvordan trenere støtter utøvere i trenings- og kampsituasjoner.

1.1 Problemstillinger

Utgangspunkt for masteroppgaven:

I trenings- og kampsituasjoner er tre psykologiske behov viktig for utøvere; autonomi, relasjon og kompetanse. Toppidrettstrenerne som støtter utøveres opplevelse av de tre behovene *kan* fremme utøveres motivasjon, øke deres engasjement for aktiviteter, gi forbedret ytelse og påvirke utøveres utholdenhet og kreativitet.

Hovedproblemstilling:

Hvordan støtter norske lagspilltrenere sine utøvere i trenings- og kampsituasjoner?

Underproblemstilling 1:

Hvilke beskrivelser gir norske lagspilltrenere av hvordan de støtter utøveres opplevelse av autonomi?

Underproblemstilling 2:

Hvilke beskrivelser gir norske lagspilltrenere av hvordan de støtter utøveres opplevelse av relasjon?

Underproblemstilling 3:

Hvilke beskrivelser gir norske lagspilltrenere av hvordan de støtter utøveres opplevelse av kompetanse?

1.2 Oppgavens gang

I kapittel 2 gir jeg en generell og bred beskrivelse av trenerrollen. Jeg gir videre en definisjon av norsk toppidrett, og presenterer noe av det som skal gjennomsyre norsk toppidrett i perioden 2007-2012.

Kapittel 3 er et rent teorikapittel hvor jeg gjør rede for selvbestemmelsesteorien (SDT) og fundamentene i teorien. Ulike trener- og lederstiler vil også bli beskrevet.

I kapittel 4 presenterer jeg annen relevant forskning som omhandler forskning som er gjort på utøveres opplevelse av sine trenere, forskning som er gjort på elevers motivasjon, prestasjon og tilfredshet i skolen, og en rapport som viser utøveres svar på hvordan de vil vurdere treneren sin. Rapporten og forskningen som er gjort på utøvere er relevant for temaet jeg har valgt, fordi jeg i min undersøkelse ikke har intervjuet utøvere som trenerne trener eller har trent. Det er interessant å se om det er noen likheter mellom mine funn og denne forskningen. Forskningen som er gjort på elever i skolen vies oppmerksomhet fordi den belyser et viktig aspekt som kan problematisere teorien som ligger til grunn for denne oppgaven.

Kapittel 5 er et rent metodekapittel der jeg gjør rede for metoden jeg har brukt. Jeg diskuterer også fordeler og ulemper ved intervju som metode. Videre beskriver jeg mine informanter og studerer validiteten i min undersøkelse. Deretter forklarer jeg litt om utarbeidelsen av intervjuguiden, gjennomføringen av intervjuene og til slutt hvordan jeg har analysert funnene mine.

I kapittel 6 presenterer jeg hovedfunnene fra undersøkelsen.

I kapittel 7 benytter jeg mine funn og teori fra kapittel 3 og 4 som grunnlag for diskusjon av mine problemstillinger.

I kapittel 8 presenterer jeg konklusjonene i undersøkelsen.

I kapittel 9 kommer jeg med forslag til videre forskning.

Jeg vil informere om at jeg i oppgaven bruker "trenere" og "informanter" og "masteroppgave" og "undersøkelse" om hverandre, alt ettersom i hvilken sammenheng jeg omtaler disse begrepene.

2 Trenerrollen og norsk toppidrett

2.1 Trenerrollen

I toppidrett er det en relativt utbredt tro på "mirakelmennesket", ifølge Augestad & Bergsgard (2007). Mirakelmennesket vil si treneren som i kraft av sin kompetanse og personlighet kan snu et lag fra middels til best over natten. Augestad & Bergsgard (ibid) sammenligner dette med det Max Weber kalte karismatisk herredømme. For at trenerens personlighet skal være karismatisk, må det pretenderte karisma dokumenteres ved blant annet triumfer og ved at det går utøverne vel. Når hellet svikter treneren, vakler herredømmet hans. Når resultatene uteblir, kan den treneren som ble kalt suksesstreneren, fremstå som en fiaskotrener. Hans autoritet forsvinner i det øyeblikket det går dårlig med utøverne han er trener for. Treneren er derfor både en sårbar og en mektig skikkelse i norsk toppidrett (ibid).

Siden min oppgave er å se på trenerrollen i norsk toppidrett, er det viktig å gjøre seg kjent med rollebegrepet. Fouss (1981) i Enoksen (2001) definerer rollebegrepet ved hjelp av tre definisjoner. For det første definerer han rolle som summen av de forventninger som rettes mot en bestemt person i en bestemt posisjon. For det andre, et system av sosiale normer som rettes mot en person i hans/ hennes egenskap av gruppemedlem, og for det tredje, summen av de atferdstrekk som er knyttet til en bestemt posisjon i et sosialt system. Ifølge Enoksen (1998) er treneren en svært betydningsfull person i treningsprosessen.

"Treneren er en nøkkelperson i idretten. Treneren er den person som står nærmest utøveren/e og som kan ha/har avgjørende innflytelse for at disse presterer gode resultater. Spesielt gjennom den påvirkning treneren har på deres fysiske og psykiske utvikling og ikke minst på deres personlighet" (Enoksen 1998:1).

Lars Tore Ronglan er førsteamanuensis ved Norges idrettshøgskole, og sier følgende i en uttalelse om hva som er en dyktig landslags-/ toppidrettstrener:

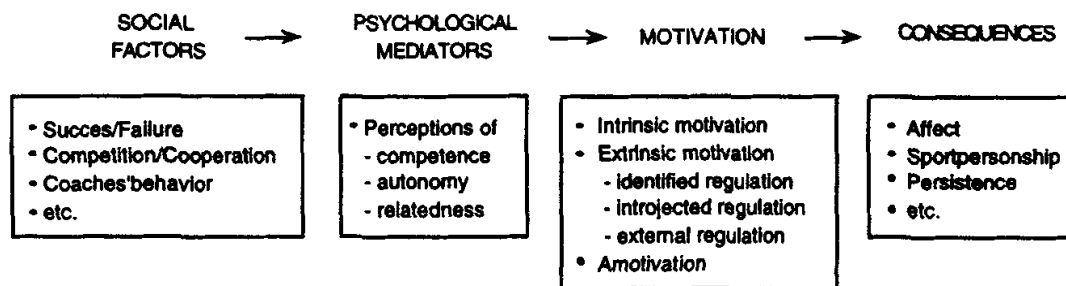
”En dyktig trener er en person som setter utøveren i sentrum og evner å skape et godt læringsmiljø og gjennom denne basis setter i gang mentale prosesser hos utøveren som gir styrket selvbilde og stimulerer til optimal prestasjonsutvikling. Toppidretten er jo en utrygg verden, så det å skape trygghet, tillit og trivsel og positive, stimulerende følelser er veldig viktig. Trenerens oppgave er mer og mer blitt å få på plass de mentale forutsetninger for prestasjonsutvikling - bygge trygghet, trivsel og kunnskap og legge forholdene til rette for det fysiske som tidligere var hovedfokus”(Ronglan 2009).

I en hovedoppgave ved Norges idrettshøgskole med tittelen ”Trenerrollen i toppidrett” (Torgersen 2000) ser en nærmere på trenerens arbeid og funksjon i norsk toppidrett. Her blir det pekt på at treneren bør være en fagekspert som har lang erfaring innen sin idrett, samt en ekspert på sitt felt med høy kompetanse. Betydningen av å ha innsikt i formidling og ledelse, pedagogikk, psykologi, medisin og fysiologi blir påpekt. En av de viktigste oppgavene til en trener for toppidrettsutøvere, er å legge til rette for så gode resultater og prestasjoner som mulig. Det finnes utallige nøkler til suksess, men data fra dette forskningsmaterialet peker på en viktig faktor som er i tråd med Ronglan sin uttalelse over, nemlig det å skape gode relasjoner til utøverne sine. Ronglan sier videre om toppidrettstreneren:

”Toppidrettstrener må i dag evne å sette i gang positive mentale prosesser i hver enkelt utøver som trenes, styrke utøvernes selvbilde og tro på at det nytter og tilsvarende i laget når det er aktuelt. Det som også viser seg, er at de mest suksessfulle trenerne har ekte interesse for utøverne som mennesker og ikke bare fokuserer på at utøverne skal bli verdens beste og frembringe trenerprestisje. De skjønner og tar hensyn til at helheten må ivaretas og alt både innenfor og utenfor idretten må stemme for at en utøver skal greie å gjøre det som kreves gjennom mange år for å nå til topps internasjonalt. Hode, sjel/sinn og kropp” (Ronglan 2009).

En treners evne til å utvikle utøveres motivasjon, er ifølge Mallet (2005) en hovednøkkel i en treners arbeid. Trenerens handlinger og atferd kan skape miljøer som fremmer utøvernes motivasjon. Motivasjonsfremmede tiltak er spesielt viktig hos trenerne, fordi det er *de* som står utøverne nærmest og mobiliserer de til å handle (Ryan & Deci 2000). Vallerand & Losier (1999) presenterer en modell (se figur 1) som hevder at sosiale faktorer (treneren) påvirker

menneskers (utøvernes) motivasjon indirekte gjennom tilfredsstillelsen av tre psykologiske behov; autonomi, relasjon og kompetanse. Behovene blir gjort rede for i kapittel 3. Sosiale faktorer (trenerens atferd) som er oppfattet av utøverne som støttende for de tre psykologiske behovene, vil ha en positiv effekt på deres selvbestemmende motivasjon, mens sosiale faktorer (trenernes atferd) som er oppfattet som hemmende for tilfredsstillelsen av de tre psykologiske behovene, kan undergrave den selvbestemmende motivasjonen (ibid). Dette er i tråd med selvbestemmelsesteorien SDT, som vil bli gjort rede for i kapittel 3. Modellen er relevant å trekke frem fordi det er *treneren*, og hvordan han eller hun støtter utøveres opplevelse av de tre behovene, jeg skal studere.



Figur 1. En motivasjonell sekvens av Vallerand & Losier (1999:145)

2.2 Norsk Toppidrett

Olympiatoppen er Norges idrettsforbunds toppidrettsorgan og har myndighet til, og er gitt det hele og fulle ansvaret til å utvikle norsk toppidrett. På slutten av 1980-tallet bevilget det offentlige betydelige midler til Norges Idrettsforbund og Norges Olympiske Komité, for å bedre vilkårene for norsk toppidrett (Enoksen 2001). Disse midlene skulle brukes til å bygge et treningssenter for talentfulle eliteutøvere i de ulike særiddrettene. Åpningen av Toppidrettssenteret i 1988 var et resultat av disse midlene, og på 90-tallet ble Toppidrettssenteret underlagt Olympiatoppen (ibid).

”Toppidrett defineres som trenings- og forberedelsesarbeid på linje med de beste i verden, avhengig av den enkelte idretts egenart og utbredelse. Arbeidet fører til jevnlig prestasjoner på internasjonalt toppnivå. Idretten er for disse utøverne en hovedbeskjeftigelse” (Olympiatoppen 2011b).

I Strategiplan for norsk toppidrett 2007-2012 (Olympiatoppen 2011c) kommer det frem at toppidretten kan betraktes som et åpent laboratorium for utvikling av menneskelig potensial. Det er i denne utviklingen treneren spiller en sentral rolle. Verdigrunnlaget som skal ligge til grunn for perioden 2007-2012, skal bygge på prinsippene *glede gjennom mestring, fellesskap gjennom utvikling sammen, helse gjennom et helhetlig liv og ærlighet gjennom synbare holdninger* (ibid). Et av fokusområdene til Olympiatoppen er å utvikle ny kunnskap hos trenere. Verdens beste utøvere trenger verdens beste trenere. Gjennom trenerprogrammer vil trenere for morgendagens og dagens utøvere kunne utvikle seg til topp internasjonalt nivå (ibid). Dette er tegn på at det satses høyt når det gjelder å utvikle trenerkompetanse i Norge, og at det er et kontinuerlig behov for å være oppdatert på forskning. Tiltak for å utvikle trenerkompetansen i Norge er Topptrenerutdanningene som er utviklet i samarbeid med Olympiatoppen, Norges Teknisk - Naturvitenskapelige Universitet (NTNU) og Norges Idrettshøgskole (NIH). Utdanningene består av to programmer; Topptrener 1 og Topptrener 2. Topptrener 1 er for trenere som trener unge, ambisiøse utøvere i gode utviklingsmiljø. Topptrener 2 er for trenere som trener idrettsutøvere på et høyt nasjonalt eller internasjonalt nivå. Målsettingen til Topptrener 1 er at flere trenere skal få relevante kunnskaper om hva som kreves for å utvikle unge idrettstalenter til toppidrettsutøvere. Topptrener 2 har to målsettinger; (1) Forbedre kompetansen for å videreutvikle utøvere på høyt nasjonalt eller internasjonalt nivå, (2) Utnytte toppidrettsfaglig kompetanse på tvers av ulike idretter gjennom etablering av trenernetverk. Olympiatoppen har et betydelig ansvar når det gjelder å sette i gang forskningsprosjekter på ulike områder, og for å implementere forskningsresultater i de ulike forbundenes treningsvirksomhet (ibid).

Toppidretten fremstår som en kulturell identitetsskaper i det norske samfunn, og for at den skal kunne fortsette å være det, er den avhengig av økonomisk støtte fra staten. ”Staten vil støtte norsk toppidrett økonomisk slik at grunnlaget for et etisk og faglig kvalifisert

toppidrettsmiljø sikres, og at toppidretten fortsatt kan framstå som en kulturell identitetsskaper i det norske samfunn” (Kulturdepartementet 2010).

Vi har i dette kapitlet sett på både trenerrollen og norsk toppidrett. Fagpersoner legger stor vekt på at trenerens oppgave er å skape trygghet, tillit og trivsel og positive stimulerende følelser hos utøvere. Dette er i tråd med verdigrunnlaget i strategiplan for norsk toppidrett i perioden 2007-2012, og med temaet for denne masteroppgaven.

3 Teori

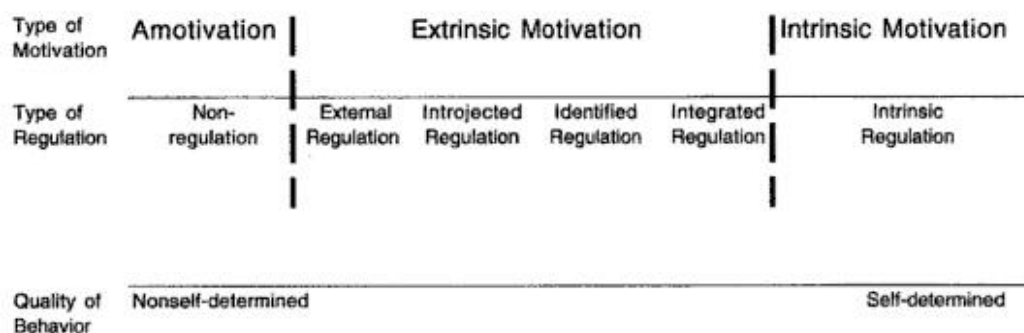
3.1 Self Determination Theory

Selvbestemmelsesteorien Self Determination Theory (SDT) er en motivasjonsteori (Deci & Ryan 2002). Fundamentet i teorien er at alle mennesker besitter tre psykologiske behov, som er avgjørende for individets vekst og utvikling. Forhold som støtter en persons opplevelse av de tre behovene er hevdet å fremme motivasjon, engasjement for aktiviteter, forbedret ytelse, utholdenhet og kreativitet (SDT 2010). Selvbestemt motivasjon er påvirket av hvorvidt de tre grunnleggende psykologiske behovene hos mennesket blir stimulert. De tre behovene er autonomi, relasjon og kompetanse. Behovet for **autonomi** handler om å oppfatte at man har kontroll over egne handlinger, og at man selv er opprinnelsen til egen atferd. Behovet for **relasjon** handler om å oppleve tilhørighet til mennesker og til det miljøet en befinner seg i (Amarose & Anderson- Butcher 2007). Behovet for **kompetanse** handler om å oppfatte sin atferd som effektiv og at man har tilstrekkelige evner. Med andre ord, å oppleve at man er flink til noe. Behovene er universelle. De representerer medfødte menneskelige behov som er gjeldende i alle kulturer og i alle utviklingsmessige situasjoner. SDT har et syn på mennesket som aktivt og vekstorientert, som har et medfødt behov for å engasjere seg og søke utfordringer i miljøet det befinner seg i. Konseptet med de psykologiske behovene, legger grunnlaget for å kunne beskrive hendelser i det sosiale miljøet, som støtter eller hindrer menneskets forsøk på å mestre eller engasjere seg i ulike situasjoner. Dersom den sosiale konteksten legger til rette for at de tre behovene blir stimulert, gir det mennesket en følelse av mestring og engasjement. I motsatt tilfelle der behovene ikke blir stimulert, minker menneskets motivasjon, vekst, integritet og velvære (Deci & Ryan 2002). "Hendelser i det sosiale miljøet" eller "den sosiale konteksten" jeg ser på, er *lagspilltreneren*. En dypere utgreiing av behovene blir gjort i kapittel 3.1.1, 3.1.2 og 3.1.3.

Motivasjon omtaler prosessen hvor mennesket innvier, retter seg inn mot og opprettholder en atferd. Det betyr alle aspekter ved aktiveringen og intensjonen om å handle (Ryan & Deci 2000). Atferd forstås som indre motivert, ytre motivert eller amotivert (Deci & Ryan 1985). *Amotivert* atferd er regulert av krefter som oppfattes å være utenfor en persons kontroll

(ibid). Man har ingen intensjon for å handle, og man handler kanskje ikke i det hele tatt (Deci & Ryan 2002). *Indre motivasjon* kjennetegnes ved at man gjør en ting fordi man synes det er gøy, eller for å tilfredsstillere en iboende interesse (ibid). *Ytre motivasjon* er deltakelse i aktivitet generert av ytre konsekvenser eller belønninger. Det vil si med bakgrunn i eksterne faktorer som ikke kan knyttes direkte til aktiviteten i seg selv (Deci & Ryan 2000). Ytre motivasjon inneholder fire typer regulering som blir gjort rede for under.

SDT representerer en modell (se figur 2) som heter Det selvbestemmende kontinuum. Modellen illustrerer atferd som et kontinuum med to ytterpunkt; ikke selvbestemt atferd og selvbestemt atferd. Hva som avgjør om atferden heller mot selvbestemt eller mot ikke selvbestemt, er i hvilken grad man regulerer sin egen atferd. Dette avgjør igjen om man er amotivert, ytre motivert eller indre motivert. SDT hevder at ytre motivasjon består av fire ulike typer regulering. *Ytre regulering* er den minst autonomistøttende formen, og kjennetegnes ved at treneren for eksempel motiverer utøverne med ytre belønninger. Med andre ord kjennetegnes ytre regulering ved at utøverne kun handler for å få de ytre belønningene. *Introjeksjon* kjennetegnes ved at den ytre reguleringen har blitt internalisert hos utøverne, men ikke på en slik måte at reguleringen er blitt en del av utøvernes integrerte selv. Introjeksjon er kjent for å være svært kontrollerende, og atferd som reguleres av introjeksjon fra trenerens side utføres for å unngå skyld eller for å fremme seg selv. *Identifisert regulering* er mer selvbestemt fordi den involverer et mer bevisst forhold til atferden man utfører. Med andre ord regulerer man sin egen atferd fordi man innser at det er til det beste for en selv, og ikke *kun* fordi det er for å tilfredsstillere ytre krav. *Integrert regulering* er den formen som er mest autonomistøttende. Reguleringen av atferd er på dette stadiet i tråd med ens egne verdier, mål og behov som allerede er en del av sitt selv. Integrert regulering har mange likhetstrekk med indre motivert atferd, men selv om reguleringen er integrert, er motivasjonen fortsatt ansett som ytre, fordi den utføres for å oppnå viktige, personlige resultater, heller for ens iboende interesser (Deci & Ryan 2002).



Figur 2. Det selvbestemmende kontinuum (Deci & Ryan 2002:16).

3.1.1 Behovet for autonomi

SDT hevder at motivert atferd varierer i den grad den er autonom (selvstyrt) eller kontrollert. Autonom atferd oppleves som bestemt og har utgangspunkt i egen interesse og i hva som er viktig for en selv. Indre motivert atferd er prototypen på autonomi. Slik atferd har sitt utspring i interesse og gjennomføres ved spontane tanker og følelser som kommer til syne gjennom atferden. Autonomistøttende atferd vil si at treneren tar hensyn til utøvernes perspektiv, erkjenner utøvernes følelser og gir utøverne mulighet til å ta egne valg, samtidig som han eller hun unngår bruk av press og tvang. En autonomistøttende trener gir for eksempel utøverne nødvendig informasjon om en oppgave som skal løses, mens han eller hun samtidig oppmuntrer utøverne til å finne egne løsninger på å løse oppgaven. Autonomistøttende omgivelser bidrar med å opprettholde eller forsterke den indre motivasjonen, og fremme identifisering av eksterne reguleringer (Black & Deci 2000).

Mageau & Vallerand (2003) presenterer en liste over atferd som til sammen *kan* utgjøre en sosial, autonomistøttende stil. De argumenterer for det første for at autonomistøttende trenere gir utøvere valgmuligheter innenfor visse rammer. Dwyer (1995) studerte kvinner i aerobic klasser som var delt inn i to grupper, hvor den ene gruppen ble spurt om hva slags musikk de likte, og ble da ledet til å tro at den musikken som ble spilt, representerte deres musikkønsker. I den andre gruppen brukte de akkurat den samme musikken, men uten å få mulighet til å komme med preferanser. Resultatet av denne studien viste at kvinnene i gruppen som fikk komme med musikk preferanser, rapporterte høyere grad av indre motivasjon enn kvinnene i den andre gruppen.

Goudas m.fl. (1995), studerte to ulike undervisningsmetoder over en ti ukers periode. Den ene metoden tillot studentene å velge mellom et antall aktiviteter, mens den andre metoden *ikke* tillot valg mellom aktiviteter - læreren stod for det meste av valgene. Resultatene fra denne studien viste at metoden der studentene hadde valgmuligheter, var assosiert med høyere grad av indre motivasjon, sammenlignet med den andre undervisningsmetoden.

Videre argumenterer de for at autonomistøttende trenere gir begrunnelse for oppgaver og regler som blir gitt. Freedman & Phillips (1985) viste i sine studier at studenter som fikk fortalt *hvorfor* de skulle utføre en oppgave, rapporterte høyere grad av indre motivasjon enn studenter som ikke ble fortalt hvorfor de skulle gjøre det.

I følge Mageau & Vallerand (2003) anerkjenner autonomistøttende trenere, i større grad betydningen av utøvers følelser. For det fjerde tillater autonomistøttende trenere initiativtaking og selvstendig arbeid.

Brawley & Vallerand (1985) vurderte effekten kontrollert treneratferd hadde på studenters indre motivasjon. Etter en liten innføring i et nytt treningsprogram, ble studenter delt inn i to grupper. Den ene med en autonomistøttende trener, og den andre med en kontrollerende trener. I denne undersøkelsen ble autonomistøttende atferd operasjonalisert slik at det ga muligheter for valg og initiativtaking, mens kontrollerende atferd ble operasjonalisert ved å gi studentene *ordre* om hva de skulle gjøre og hvordan og når de skulle gjøre det.

Resultatene fra undersøkelsen viste at etter fire økter med den samme treneren, rapporterte studentene med den autonomistøttende treneren høyere grad av indre motivasjon og viste større vilje til å fortsette treningen, enn studentene med den kontrollerende treneren. Disse resultatene tyder på at når trenere tvinger utøvere til å gjøre som han eller hun vil, *kan* utøvers opplevelse av autonomi bli begrenset, noe som igjen *kan* gå ut over utøvers indre motivasjon (Mageau & Vallerand 2003). For det femte gir autonomistøttende trenere mindre kontrollerende tilbakemeldinger.

Ryan (1982) argumenterer for at positive tilbakemeldinger har to funksjonelle aspekter; et kontrollaspekt og et informasjonsaspekt. Kontrollaspektet handler om tilbakemeldinger som virker kontrollerende; som "*Nå* gjorde du et godt hopp. Akkurat slik *jeg* har bedt deg om å gjøre ved hvert *eneste* forsøk". Informasjonsaspektet handler om tilbakemeldinger som gir informasjon til utøveren om hans eller hennes kompetanse. Det kan virke som om

kontrollerende tilbakemeldinger senker utøveres indre motivasjon, mens informerende tilbakemeldinger forsterker den indre motivasjonen (Mageau & Vallerand 2003).

Henderlong & Lepper (2002) gjorde en studie på innflytelsen av ros. De viser at positive tilbakemeldinger kan ha et negativt utfall for den indre motivasjonen dersom den måler trekk ved utførelsen som ikke utøveren har kontroll over, eller ved å forvente lave eller urealistiske forventninger. Generelt viser forskning at positive tilbakemeldinger kan være til hinder for utøveres indre motivasjon, men dersom tilbakemeldingene skal være gunstige, må de fremme utøveres oppfattelse av autonomi og kompetanse, kommentere aktivitet som utøverne har kontroll over og selv kan gjøre noe med, samt formidle høye men realistiske forventninger (Mageau & Vallerand 2003).

Autonomistøttende trenere unngår overdreven kontroll over utøverne sine, kritikk som går på å legge skyld, kontrollerende utsagn og materielle belønninger, samt forsøker å hindre ego orientert atferd hos utøverne. Overdreven kontroll kan være kontrollerende uttalelser, kritikk som går på å legge skyld, materielle belønninger og oppmuntring til utøveres ego orienterte atferd (Mageau & Vallerand 2003). Når trenere benytter seg av overdreven kontroll, blir utøvernes tanker og følelser en trussel mot det følelsesmessige båndet mellom trener og utøver. På den måten må utøverne ignorere sine egne verdier på bekostning av trenerens (Mageau & Vallerand 2003).

Scanland & Lewthwaite (1986) gjorde også en undersøkelse. Undersøkelsen ble gjort på mannlige wrestling utøvere, og viste at utøvere som rapporterte lav indre motivasjon også opplevde treneren sin som kontrollerende og lite støttende. Kontrollerende og lite støttende ble operasjonalisert som at treneren var oppgitt og gjorde utøverne nervøse. Struktur og involvering fra trenerens side er med på å utgjøre den autonomistøttende trenerstilen (Mageau & Vallerand 2003).

Til nå har vi sett på mange trekk ved en autonomistøttende trenerstil, men hvilke utfordringer står trenere overfor i arbeidet med å få til å praktisere en autonomistøttende stil? Selv om trenere kanskje vet at en autonomistøttende trenerstil er det mest optimale for utøveres indre motivasjon, og mange empiriske funn viser at autonomistøttende trenerstil er det mest optimale, kan det allikevel være lett å benytte seg av motsatt strategi.

Autonomistøttende trenerstil kan påvirkes av tre faktorer; trenerens personlige orientering, selve treningskonteksten og utøvernes atferd og motivasjon (Mageau & Vallerand 2003). For

det første benytter noen trenere seg av en kontrollerende mellommenneskelig stil fordi de tror at dette vil føre til bedre resultater. For det andre kan selve treningskonteksten påvirke. Toppidrett er sterkt konkurransepreget og det vil alltid være et mål om å være best. Trenere har press på seg om å levere de beste resultatene til en hver tid, og er avhengig av utøvernes resultater og prestasjoner – hvis ikke kan de miste jobbene sine. Dersom presset fra media og overordnede blir for sterkt, kan det være vanskelig å handle slik man ønsker. Forskning har vist at når den umiddelbare konteksten presser mennesker til å prestere eller skaper et høyt stressnivå, slik det ofte kan være under mesterskap eller i oppkjøring til konkurransesesong, har man lettere for å benytte seg av en kontrollerende atferd. For det tredje kan utøvernes atferd og motivasjon påvirke trenerens autonomistøttende trenerstil. Forholdet mellom trener og utøvere er gjensidig, og deres handlinger påvirkes av hverandre (Jowett & Ntoumanis 2001). To eksperimentelle studier av Pelletier og Vallerand (1996) tyder på at underordnedes (utøveres) motivasjon hadde innflytelse på de overordnedes (trenerens) etterfølgende atferd. I både hypotetiske og virkelige situasjoner viste de at jo mer de overordnende oppfattet at deres underordnede var indre motiverte, dess mer autonomistøttende ble de, og jo mer de overordnede trodde deres underordnede ikke var i stand til å ta initiativ, dess mer kontrollerende ble de.

3.1.2 Behovet for relasjon

Relasjon kjennetegnes ved å ha et bånd til andre mennesker, å føle at man blir tatt vare på av andre og at man selv tar vare på mennesker rundt seg, samt å føle tilhørighet både til andre mennesker og til det samfunnet en befinner seg i (Baumeister & Leary 1995). Relasjon handler videre om å bli integrert og akseptert av andre og om ønsket en har om å være sammen med andre i et trygt fellesskap (Deci & Ryan 2002). I toppidrett ser vi en landslagsstrener eller en klubbtrener med en bestemmelsesrett, som hviler på at han eller hun har en helt unik kompetanse til å si hva som er best for utøverne sine. Han eller hun vil mest sannsynlig gjøre alt som står i hans eller hennes makt for at de skal prestere optimalt. I det øyeblikket utøverne mister troen på trenerens kompetanse, eller mister troen på at treneren bryr seg om dem, vil maktposisjonen til treneren svikte. Makten hos treneren er relasjonell (Augestad & Bergsgard 2007). De kaller forholdet mellom trener og utøver for et

skjebnefellesskap. Treneren og utøveren er som to skråvegger, skriver de. Begge er helt avhengig av å ha "den andre" å lene seg mot for å klare å holde seg oppreist. De skriver videre at dersom utøverne mister troen på treneren sin, mister utøverne energien sin (ibid).

I en effektiv trener- utøver relasjon ligger hovedvekten på positiv vekst og utvikling som utøver og person (Jowett 2005). Effektive trener- utøver relasjoner inkluderer grunnleggende elementer som empati, ærlighet, beundring av hverandre, vennlighet, samarbeid og omsorg (Jowett & Cockerill 2003; Jowett & Meek 2000). Jowett (2005) understreker at trenere som åpner opp for samtaler og åpenhet relatert til utøvernes daglige aktiviteter, har lettere for å utvikle en pålitelig trener- utøver relasjon. Dette viser at selv om en treners hovedoppgave er å lære bort idrettsmessige ferdigheter, handler trenerrollen også om å ha evnen til å skape og vedlikeholde relasjoner til utøverne sine. Trenere jobber ikke isolert, men deres atferd og deres handlinger påvirkes av interaksjonen mellom seg og utøverne sine. For å være en suksessrik trener, må man kontinuerlig samhandle med utøverne sine (Côté & Gilbert 2009). Det er også viktig at trenere kontinuerlig utvikler sin mellommenneskelige kunnskap, slik at de kan kommunisere hensiktsmessig og effektivt med sine utøvere (ibid).

Jowett og kollegaers (Jowett 2001; Jowett & Meek 2000) trener-utøver modell, kalt 3C-modellen har til hensikt å forstå det mellommenneskelige i trener-utøver forholdet, gjennom konstruksjonen av begrepene *closeness*, *commitment*, *complementarity* og *co-orientation*. Closeness (nærhet) refererer til nære forhold som familie, kjæresteforhold, ekteskap, små grupper og vennskap (Jowett & Meek 2000). Nærhet gjenspeiler den følelsesmessige tonen som trenere og utøvere opplever og uttrykker når de beskriver sitt forhold. Følelser som det å bli tatt vare på og det å bli gitt tillit til kan betegnes som nærhet. Commitment (forpliktelse) handler om trenerens og utøvernes intensjon og ønske om å opprettholde relasjonen over tid, og blir sett på som et kognitivt symbol på kontakt mellom trener og utøvere. Complementarity (komplementaritet) vil si den type samhandling som både trener og utøvere oppfatter som samarbeidsvillig og effektiv. Co-orientation (hvordan de oppfatter hverandre) er senere lagt til 3C-modellen. Denne gjensidige oppfattelsen oppstår når trener og utøver har etablert en felles referanseramme; etablering av de samme verdiene og holdningene, samt blitt enige om hvilke krav som kan stilles. Åpen kommunikasjon gjør det mulig for både trener og utøvere og dele erfaringer, tanker og bekymringer (Jowett &

Cockerill 2003). Yukelson (1984) i Williams (2010:152) peker også på kommunikasjon, og sier at fundamentet i en treners evne til å kommunisere, ligger i å ha troverdighet til utøverne sine, samt å ha utviklet et tillitsfullt forhold. Det mest optimale i arbeidet med å utvikle et godt trener- utøver forhold, er ærlig og direkte kommunikasjon uten en skjult agenda (Martens 1987 i Williams 2010:151).

Mageau & Vallerand (2003) i tråd med Deci & Ryan (1985), hevder at trenere som involverer seg i utøverne sine, er en viktig brikke i utøvernes opplevelse av sin egen relasjon. Dersom trenere unnlater å involvere seg, kan dette gå utover utøvernes mulighet til å føle en relasjon til det han eller hun driver med. Pelletier m. fl. (1995) fant ut, ved å bruke en korrelasjonsanalyse, at jo mer utøvere oppfattet treneren sin som involverende og omsorgsfull, desto mer følte de høy grad av selvbestemmelse i sin motivasjon for idretten sin

3.1.3 Behovet for kompetanse

Behovet for kompetanse som SDT opererer med, kommer fra Robert White (1959), og hans argument om at alle organismer er født med en lyst og et driv etter å ha påvirkning på og klare seg i miljøet en befinner seg i. White definerte kompetanse som individets faktiske evner og ferdigheter, til effektivt å samhandle med miljøet rundt seg. Han definerte *følelsen* av kompetanse, som individets subjektive oppfatning av sine evner og ferdigheter, noe som ikke trengte å ha noen som helst sammenheng med individets faktiske evner og ferdigheter. Følelsen av kompetanse kan sammenlignes med et kognitivt kart som representerer individets selvtillit rundt egne evner og ferdigheter (White 1972). Jeg velger å forstå "følelsen av" som "opplevelsen av" i denne sammenheng.

Studier av Boggiano & Ruble (1979) og Deci (1971) viser at positive tilbakemeldinger forsterker den indre motivasjonen, og studier av Deci & Cascio (1972) viser at negative tilbakemeldinger svekker den indre motivasjonen. Deci & Ryan (1980) har relatert disse forskningsresultatene til behovet for kompetanse, hvor de hevder at fordi positive tilbakemeldinger tilfredsstillt behovet for kompetanse, vil også den indre motivasjonen bli fremmet, og motsatt. I Williams (2010) kommer det frem at en trener aldri skal undervurdere kraften som ligger i positive påvirkningsteknikker. Han eller hun skal være raus

med ros, oppmuntring og positiv forsterkning, og fokusere på det positive. Treneren skal være flink til å skryte av utøveren når han eller hun gjør noe bra.

Begrepet "self-efficacy" kan oversettes med "troen på egne evner" (Bandura 1997), og kan relateres til behovet for kompetanse. Self-efficacy spiller en sentral rolle i en mangeartet sosial kognitiv teori. Sosial kognitiv teori omfatter et stort sett med faktorer som fungerer som regulator og motivator for etablerte kognitive, sosiale og atferdsmessige ferdigheter. Oppfattelsen av egne evner handler ikke om antall ferdigheter man har, men om hva man tror man kan mestre under en rekke ulike forhold. I denne sammenheng er det interessant å stille spørsmålstegn ved hvilke forhold ved trenernes handlinger som *kan* være med på å fremme utøvers opplevelse av sine egne evner eller sin egen kompetanse. Idrettsutøvere med unike ferdigheter kan prestere dårlig, avhengig av svingninger i deres tro på egne evner (ibid). Utøvers tro på egne evner påvirker hvordan man handler, hvor mye innstas man legger ned i ulike bestrebelser, hvor lenge man vil holde ut i møte med hindringer og nederlag, ens robusthet til motgang, om deres tankemønstre bidrar til selvhjelp eller er til hinder for positiv tro på egne evner, hvorvidt en opplever stress og depresjon i mestringssituasjoner og til slutt, nivået på prestasjonene (ibid). Troen på egne evner regulerer motivasjonen ved at den former ambisjonene og resultater en forventer, etter en gitt innsats. Dersom man har en sterk tro på egne evner i en bestemt situasjon, vier man oppmerksomhet og maksimal innsats til de kravene situasjonen stiller. Dersom det oppstår vanskelige situasjoner og hindringer underveis, vil de med sterk tro på egne evner prøve enda hardere og holde ut lenger enn de med mindre tro på egne evner (Bobko & Lee 1994).

3.2 Trener-/lederstil

"Trenerstil" er et sett av atferdsmessige trekk som karakteriserer en trener i praksis (Lyle 2002). "Lederstil" er et begrep som er en del av litteraturen som angår trenerstiler, og gir et akademisk grunnlag for å forstå trenerstil (Lyle 2002).

Det vil etter hvert i masteroppgaven være interessant å se om det er noen sammenheng mellom trenerstilene som her blir belyst, karakteriseringen av informantenes lederfilosofi (se avsnitt 6.4) og beskrivelsene informantene gir på hvordan de støtter utøvere i trenings- og

kampsituasjoner (se avsnitt 6.1, 6.2 og 6.3).

Trenerstil er et aspekt ved mellommenneskelig atferd fordi treneren er i en mellommenneskelig interaksjon med utøverne. Trenerstil kan derfor ikke forstås som noe isolert uavhengig av utøvernes påvirkning på treneren (ibid).

Seippel (2004) presenterer en modell over fem ulike treningsstiler (se figur 3) som han har basert på Chelladurai (1990). Jeg velger å forstå treningsstiler som trenerstiler i denne sammenheng.

Kjennetegn ved ulike treningsstiler	Beskrivelse av treners atferd	Indikatorer (påstander) brukt til å måle hvordan de aktive opplever sin trener
Trening og instruksjon	Trener som sikter mot å bedre idrettsutøvernes prestasjoner ved å legge vekt på systematisk trening ved å forklare oppgaver, teknikk og strategi	<ul style="list-style-type: none"> - Treneren er opptatt av å forklare de taktiske og tekniske sidene ved idretten vi driver - Treneren forklarer hver og en av oss hva som er våre oppgaver
Demokratisk atferd	Trener som i stor grad tillater deltakelse av medlemmene i beslutninger som har med mål, praksis, metoder, taktikk og strategi å gjøre	<ul style="list-style-type: none"> - Treneren spør ofte om vår mening når det gjelder hvordan vi skal legge opp treningen - Treneren lar oss være med å bestemme strategi for viktige konkurranser
Autokratisk atferd	Trener som bygger på uavhengige/selvstendige beslutninger og som understreker personlig autoritet	<ul style="list-style-type: none"> - Treneren forklarer sjelden sine valg - Treneren legger sine planer uavhengig av oss i laget
Sosial støtte	Trener som er opptatt av hvert enkelt individs velvære, en positiv gruppe atmosfære, og varme relasjoner mellom medlemmene (av gruppa)	<ul style="list-style-type: none"> - Treneren gir ros og oppmuntring - Treneren hjelper oss hvis vi har personlige problemer
Positiv feed-back	Trener som bygger opp utøverne ved anerkjennelse og ros ved bra atferd	<ul style="list-style-type: none"> - Treneren oppfører seg slik at vi stoler på henne/han - Treneren forteller oss det når vi har gjort noe bra

Figur 3. Fem treningsstiler: Kjennetegn, beskrivelser og indikatorer basert på Chelladurai (1990) (Seippel 2004:20).

Det kan tenkes at tre forhold – trener, utøver og aktivitet – virker inn på hva slags trenerstil en trener ender opp med (Seippel 2004). Det kan antas at trenere tilpasser trenerstilen til den sammenhengen treningen skjer (ibid). Ulike sammenhenger kan være trenings- eller kampsituasjoner. Informantene i denne masteroppgaven består av både landslagstrenerne og

klubbtrenerne. Treninger i et landslag består vanligvis av samlinger med et forholdsvis langt opphold i mellom, mens det i klubblag er kontinuerlige treninger med den samme treneren daglig. Det kan dermed tenkes at trenerstilen til landslagstrenerne er forskjellig fra trenerstilen til klubbtrenerne. Videre er det nærliggende å anta at trenerstilen kan variere i forhold til hvem det er som blir trent. Det kan være ulike personligheter i utøvergruppen, noe det mest sannsynlig er i lagspill som består av flere utøvere. Det kan dermed være en relativt større utfordring for trenere i lagspill enn det er for trenere i individuelle idretter, å tilpasse trenerstilen sin. En annen utfordring kan være at lagspill i større grad enn individuelle idretter krever samhandling, som igjen stiller større krav til samarbeid og til det sosiale miljøet i og rundt idretten (ibid). Det kan dermed oppleves som mer relevant å inkludere utøverne i beslutninger som angår kollektivet i lagspill, enn i individuelle idretter der man i større grad selv kan bestemme hvordan man legger opp trening uten at det har betydning for andre (ibid).

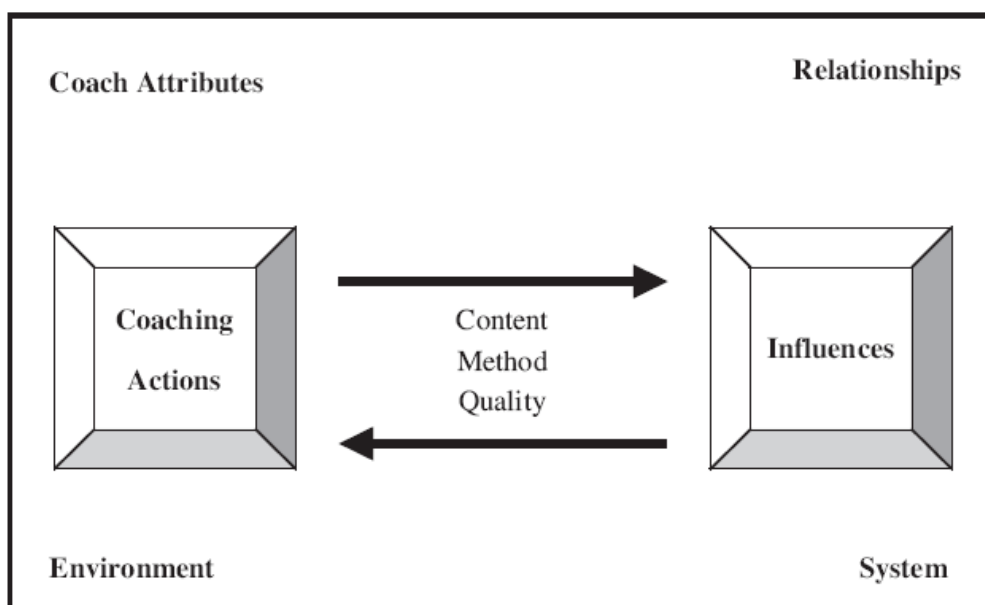
Trenerfilosofi er et omfattende sett av verdier som ligger til grunn for trenerens atferd (Lyle 2002). Verdier er generelle konsepter som man ser på som viktige i sin rolle som trener, og er forholdsvis stabile over tid (ibid). Det kan tyde på at trenerfilosofi gjerne representerer et ønske om hva slags trenerstil man vil utøve, eller hvordan man selv oppfatter sin egen trenerstil.

4 Annen relevant forskning

4.1 Utøveres opplevelse av sine trenere

Siden jeg ikke har intervjuet utøvere som informantene trener eller har trent, er det interessant å utfylle egne data med resultater fra andre undersøkelser om hvordan utøvere beskriver sine trenere. I kapittel 7 vil funnene fra denne undersøkelsen sammenlignes og diskuteres med funn fra forskningen vi nå skal se nærmere på.

Beckers (2009) formål med sin studie, var å utforske utøveres erfaring med det hun kaller utmerket trenerstil. 18 dybdeintervjuer ble utført på toppidrettsutøvere i lagspill, i blant annet idrettene basketball, fotball, amerikansk fotball, volleyball og vannpolo. Funnene som ble gjort i undersøkelsen resulterte i seks hoveddimensjoner som til sammen karakteriserte utøvernes erfaring med utmerket trenerstil. De seks dimensjonene var *treners karakter, miljøet, systemet, relasjoner, treneratferd og påvirkning*. Et av hovedfunnene som ble gjort i undersøkelsen var interaksjonen mellom dimensjonene (se figur 4).



Figur 4. Modell over utmerket trenerstil (Becker 2009:98)

Trenerens karakter inneholder seks underkategorier: *Mer enn bare en trener, personlig kjennetegn, ferdigheter, kunnskap, erfaring og ufullkommenhet.*

Miljøet ble definert som alle kontekster der interaksjon mellom treneren og utøverne fant sted. I henhold til beskrivelsene til utøverne, dyrket trenerne deres tre ulike miljø: miljøet innad i laget, miljøet rundt kommunikasjon mellom hver enkelt utøver og treneren og miljøet på selve treningen. Mange av utøverne beskrev at de kunne snakke med treneren sin om nesten alt, uansett om det var ting som hadde å gjøre med privatlivet eller selve idretten. Utøverne beskrev ikke bare trenerne sine som åpne for å snakke sammen, men også som gode lyttere. Dette skapte en komfortabel atmosfære hos utøverne. Becker (2009) sammenligner dette funnet med annen forskning som er gjort på toppidrettsutøvere (Dieffenbach et al, 1999), der utøverne rapporterte at gode trener-utøver forhold karakteriseres ved at man kan stole på hverandre, ha tillit til hverandres ferdigheter, ha god kommunikasjon, spesielt evnen til å lytte til hverandre, samt evnen til å samarbeide. *Relasjonen* som utøverne beskrev at de hadde med trenerne sine, var profesjonell men samtidig personlig. En informant beskrev at treneren også var en venn. Etableringen av gode relasjoner var et av de tydeligste aspektene som kom frem, gjennom beskrivelsen av utøvernes erfaringer. Trenerne ble beskrevet som ærlige og lojale og at de behandlet utøverne med elskverdighet. Dette viste seg å styrke trener-utøver forholdet samt utøvernes motivasjon. Relasjonen ble videre beskrevet som utøver sentrert. Disse utmerkede trenerne viste interesse for utøverne, ikke bare som toppidrettsutøvere, men også som personer. Utøverne beskrev at de følte de var en viktig prioritet for trenerne sine. En informant beskrev at treneren investerte tid, energi og krefter. "Treneren sa aldri nei til meg". Følgende sitater viser betydningen av en god relasjon mellom trener og utøver: "Jeg var ikke bare *en* av de 25 utøverne på laget. Jeg var mer enn bare et nummer", "Hvis du føler deg verdifull og verdt noe, det er *da* du ønsker å gjøre ditt beste og prestere på ditt beste", "Det hjelper deg å spille bedre også, for du spiller ikke bare for deg selv. Du spiller for deg selv, dine lagspillere og for treneren din" (Becker 2009).

Studien viste at trenerne virkelig kjente utøverne sine. Becker (2009) beskriver dette som et av de viktigste aspektene ved et trener-utøver forhold. Hun henviser til et sitat av John Wooden, en spektakulær amerikansk basketballe trener. "Du er nødt til å studere og analysere hvert enkelt individ og finne ut hva som vekker dem..." (Gallimore & Tharp 2004 i Becker

2009). Det å bli kjent med utøverne sine på det personlige plan, fremmer en treners evne til å relatere seg til utøverne sine, få deres oppmerksomhet, og behandle dem på en måte som imøtekommer utøvernes behov (Becker 2009). Beskrivelsen av trenerne i studien, viser at trenerne brukte mye tid, energi og krefter på å gjøre seg kjent med utøverne sine. Noe som også kom frem, var at trenerne lot utøverne bli kjent med dem også på det personlige plan. "Treneren min delte så mye av hans eget liv, hans egne erfaringer, kona si og barna sine, at han virket veldig menneskelig". Utøverne trodde genuint at deres trenere brydde seg om mye mer enn bare utfallet av prestasjonene deres. De ønsket at utøverne skulle lykkes og ha det bra på det personlige plan. Dette nivået av å bry seg, økte utøvernes ønske om å yte det lille ekstra. Dette viser hva god relasjonsbygging kan ha å si for utøveres innsats.

Når det gjelder det profesjonelle forholdet mellom trenerne og utøverne i studien, var *ansvarlighet* et av hovedtemaene som dukket opp. Utøverne beskrev trenere som aldri satte pekefinger på enkeltspillere eller fordelte skyld, etter et tap. Ved tap, tok trenerne ansvar. Samtidig oppmuntret de utøverne til å ta ansvar for det de utførte i kampen. Utøverne beskrev også at trenerne deres aldri favoriserte enkeltspillere, og en utøver uttrykte at hun aldri hadde følelsen av at treneren mislikte noen av utøverne. De utmerkede trenerne fokuserte på styrker fremfor svakheter, og denne replikken illustrerer det: "Min trener finner alltid en ting du gjorde bra. I stedet for å si, ok, nå skal vi jobbe med en hel haug av ting så du blir den jeg ønsker at du skal bli, ser han heller på de tingene du gjorde bra, og bruker det for det er verdt" (Becker 2009). Da utøverne ble intervjuet, diskuterte de at trenerne deres ga dem muligheter til å ta del i avgjørelser som skulle tas. De beskrev at disse autonomifremmede tiltakene bidro til at de fikk et eierskap til det de drev med, og at de følte seg autorisert.

Treneratferd er, som nevnt innledningsvis, en av de seks hoveddimensjonene som karakteriserte utøvernes erfaring med utmerket trenerstil. Når det gjelder kommunikasjonen hos trenerne, var et av hovedfunnene at trenerne tok seg tid til å forklare *hvorfor* man gjorde sånn eller slik. Dette aspektet ved kommunikasjon var noe som gjorde disse trenerne til utmerkede trenere. Trenerne kommuniserte også på en passende og positiv måte. En av informantene forklarer: "Du må kritisere konstruktivt (...) Det er helt ok å komme med noen negative poeng noen ganger, men det kan ikke alltid være negativt, det må være en balanse"

(Becker 2009). En av utøverne forteller også at hun aldri har hørt treneren sin komme med en negativ kommentar.

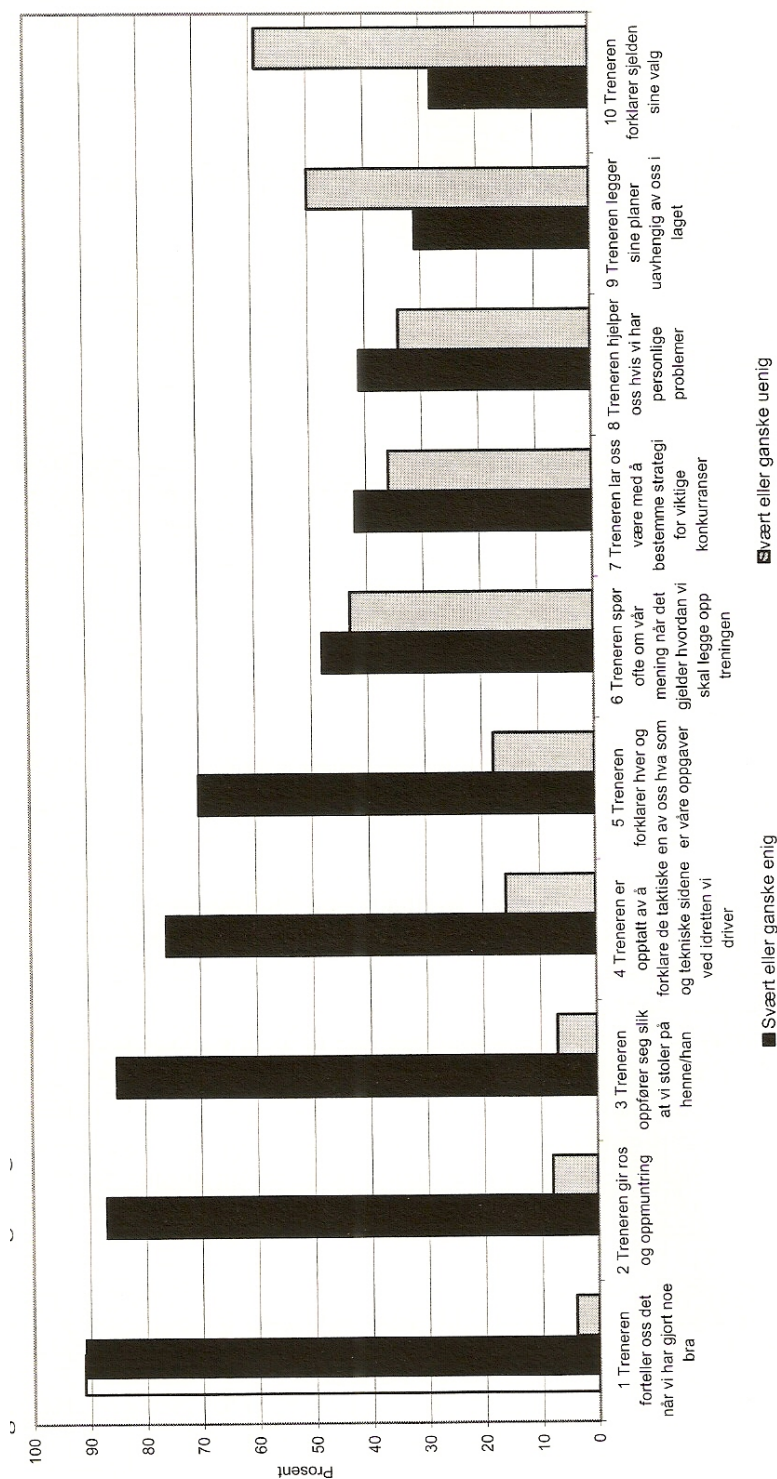
Et annet aspekt ved trenernes atferd, var motivasjon. Utøverne beskrev hvordan trenerne motiverte dem. "Når du har en trener som er super motiverende, har du lyst til å spille for dem" sier en av utøverne. Et av det viktigste aspektet for disse utøverne, var at trenerne klarte å berøre noe dypt inne i dem. Noen av utøverne ble motivert fordi trenerne deres var entusiastiske og omsorgsfulle.

Resultatene av denne undersøkelsen avdekker et omfattende bilde av faktorer som beskriver utmerket trenerstil. Disse funnene forsterker ideen eller tanken om at trenere ikke kan beskrives som suksessfulle kun basert på resultater, eller hvorvidt de får fokus i media. Suksessfulle trenere var i denne studien basert på utøveres erfaringer rundt hvem trenerne deres var, hva de gjorde, hvordan de gjorde det og hvordan de påvirket utøverne. Trenerne var ikke bare *trenere* for disse utøverne, men beskrevet som personer som hadde betydning for deres videre liv utenfor idretten.

Seippel (2004) har skrevet en rapport som er basert på data fra Idrettslagsundersøkelsen 2000. Temaet for rapporten er trenerne i norske idrettslag. I denne rapporten er det interessant å belyse spesielt én figur, (se figur 5) som viser utøveres svar på hvordan de vil vurdere treneren sin i forhold til hvert av de ti påstandene som ble illustrert i figur 3. Slik det kommer frem i figur 5, er svært mange enige i påstandene som går på de sosiale sidene ved treningen; spørsmål 1, 2, 3 og 8. Om lag 90 prosent svarer at han/ hun har en trener som gir positiv feedback og sosial støtte (ibid). Påstandene som er knyttet til "trening og instruksjon"; spørsmål 4 og 5, har en noe lavere oppslutning enn de sosiale dimensjonene, men allikevel er den relativt høy; mellom 75 og 70 prosent er enige i at de har en trener som instruerer og forklarer seg bra. Oppslutningen er langt lavere når det gjelder deltakelsen i beslutninger knyttet til idrettsaktivitetene – demokrati og autokrati; spørsmål 6, 7, 9 og 10 (ibid).

Konklusjonen som trekkes av Seippel (2004), er at norske trenere er flinke til å gi positive tilbakemeldinger og sosial oppmuntring og ganske flinke til å instruere og trene. De er derimot ikke fullt så flinke til å inkludere utøvere i beslutningsprosesser som angår aktiviteten (ibid). Det presiseres i konklusjonen at et forhold bør tas til betraktning ved

fortolkningen av disse tallene; Mange av de som har svart på undersøkelsen har et dårlig sammenligningsgrunnlag slik at de kanskje gir et mer positivt svar enn det strengt tatt er grunn for (ibid).



Figur 5. Evaluering av egen trener (Seippel 2004:26).

4.2 Forskning på elevers motivasjon, prestasjon og tilfredshet

Cock & Halvari (2001) sin studie er relevant i forhold til diskusjonen i avsnitt 7.1, fordi den kan problematisere at autonomistøttende omgivelser bidrar med å opprettholde eller forsterke den indre motivasjonen hos *alle* utøvere. Studien (ibid) tar ikke for seg idrettsutøvere men skoleelever i alderen 9-12 år. Jeg ser det allikevel som relevant å knytte funnene i denne studien til min studie, fordi den belyser et viktig aspekt ved selvbestemmelsesteoriens fundament. Jeg vil beskrive hensikten med, og resultatene av undersøkelsen. Beskrivelsen vil kun inneholde generelle aspekter som er relevant for denne masteroppgaven.

Studien hadde til hensikt å måle elevers motivasjon, prestasjoner og tilfredshet på skolen, og ble gjort på 110 norske elever. Studien er en kombinasjon av selvbestemmelsesteorien (SDT) og teori rundt klassisk mestringsmotivasjon (Atkinson & Raynor 1974). Hovedkonseptet i mestringsmotivasjonsteorien (ibid) er at mennesker har to motiv for å mestre ulike aktiviteter. I denne undersøkelsens henseende, kan vi tenke oss at utøverne til trenerne som er intervjuet, er preget av enten det ene eller det andre motivet for mestring. Det ene motivet, er motivet for å oppnå suksess (Ms) og det andre motivet, er motivet for å unngå nederlag (Mf) (Cock & Halvari 2001). Motivene er betraktet som latente personlige egenskaper, og har vist seg å bli vekket når resultatet av en mestrings situasjon er oppfattet å være usikker (ibid). Her kan vi se for oss at utøverne til trenerne skal møte et tilsynelatende bedre lag i en kamp. Det tenkelige resultatet av denne kampen, kan oppfattes ulikt hos de ulike utøverne. Personer med en høy grad av motivet Ms, viser seg å være trygge på seg selv og sin situasjon, mens personer med en høy grad av motivet Mf, viser seg å være engstelige og mindre trygge. Med bakgrunn i mestringsmotivasjonsteorien og SDT, ble følgende hypoteser laget for undersøkelsen:

Motivet for å søke suksess (Ms) er ventet å bidra *positivt* til (1) elevers oppfattelse av autonomi på skolen, (2) prestasjoner på skolen, og (3) tilfredshet på skolen.

Motivet for å unngå nederlag (Mf), er ventet å bidra *negativt* til autonomi, prestasjoner på skolen, og tilfredshet (ibid).

Lærerens emosjonelle tone, er ventet å bidra positivt til elevenes autonomi og elevenes

tilfredshet på skolen.

Autonomi er ventet å bidra positivt til både prestasjoner på skolen og tilfredshet på skolen.

Prestasjoner på skolen er antatt å bidra positivt til elevers tilfredshet på skolen.

Vi kan se for oss fire kombinasjoner av mestringsmotivene ms og mf;

(1) Høy Ms/lav Mf

(2) høy Ms/høy Mf

(3) lav Ms/lav Mf

(4) lav Ms/høy Mf

Resultatene fra studien (ibid) kan tyde på at gruppe 1 og 2 er komfortable med høy grad av selvbestemmelse, mens for gruppe 3 og 4 kan det tyde på at høy grad av selvbestemmelse fungerer dårlig.

Kort oppsummert viser studien at elever som er trygge på seg selv og sin egen situasjon, er komfortable med høy grad av selvbestemmelse, mens elever som er mindre trygge, er mindre komfortable med høy grad av selvbestemmelse (ibid).

5 Metode

5.1 Valg av metode

Jeg var aldri i tvil om å bruke en kvalitativ tilnærming som metode. Det er gjort mye kvantitativ forskning på trenerrollen, men ikke fullt så mye kvalitativ. Helt i starten av arbeidet med masteroppgaven, vurderte jeg å bruke observasjon som metode, men da ville jeg kun fått innblikk i *hva* trenerne gjør, og ikke detaljerte beskrivelser på *hvorfor* de gjør det. En annen tanke var å kombinere observasjon *og* intervju, men på grunn av oppgavens omfang ville dette blitt *for* omfattende. Jeg landet derfor på kvalitative forskningsintervjuer. ”Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer, er et mål” (Brinkmann & Kvale 2009:21). Bakgrunnen for hvorfor jeg valgte kvalitative forskningsintervju som metode, var at jeg var nysgjerrig på hvilke *beskrivelser* trenerne ville gi på hvordan de støtter utøveres opplevelse av autonomi, relasjon og kompetanse i trenings- og kampsituasjoner. Intervjuformen jeg har valgt er inspirert av en *fenomenologisk* filosofi (Brinkmann & Kvale 2009). Fenomenologi handler om å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes (trenernes) egne perspektiver og beskrive verden slik den oppfattes av trenerne (ibid). Semistrukturerte intervjuer som jeg har valgt, legger verken opp til en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale (ibid). Brinkmann & Kvale (2009:47) presenterer tolv aspekter ved forståelsesformen i det kvalitative forskningsintervjuet sett fra et fenomenologisk perspektiv. Aspektene er uthevet i kursiv og blir beskrevet her, samtidig som de blir knyttet til mitt prosjekt;

Livsverden handler om at temaet for intervjuet er noe som *angår* trenernes livsverden. I min undersøkelse er fokuset rettet mot trenernes tanker og beskrivelser av hvordan de støtter utøvere i trenings- og kampsituasjoner. Det er dermed viktig å være klar over at det ikke er trenernes livsverden *isolert* sett som blir undersøkt.

Mening handler om at intervjuet har som formål å fortolke meningen med sentrale temaer i trenernes livsverden. Jeg som intervjuer, registrerer og fortolker det trenerne sier. Jeg har her en genuin mulighet til å spørre trenerne om meningen bak det han eller hun sier.

Kvalitativt vil si at jeg gjennom intervjuene søker kvalitativ kunnskap uttrykt gjennom trenernes språk. Intervjuene mine sikter mot nyanserte beskrivelser av trenernes livsverden gjennom ord og ikke tall.

Deskriptivt handler om at trenerne blir oppfordret til å beskrive hvordan de støtter utøverne så nøyaktig som mulig. Min primære oppgave som intervjuer, er å spørre trenerne om hva som er grunnen til at de opplever og handler som de gjør. Dette kommer til uttrykk i tilleggsspørsmålene i intervjuguiden, der jeg spør om de kan begrunne svarene sine.

Spesifisitet handler om at spørsmål rettes mot spesifikke situasjoner og handlinger. Dette har jeg valgt å gjøre med spørsmålene under kategorien *kompetanse* i intervjuguiden. På basis av beskrivelser av disse spesifikke situasjonene og hendelsene, vil jeg være i stand til å komme frem til betydninger på et konkret plan i stedet for generelle meninger.

Bevisst naivitet handler om at jeg som intervjuer viser åpenhet for nye og uventede fenomener, i stedet for å ha ferdige kategorier og fortolkningskjemaer. Med andre ord bør jeg tørre å gå litt utenfor de oppsatte spørsmålene ved å vise nysgjerrighet. Dette *kan* være en utfordring for meg, på grunn av min forforståelse og erfaring som trener i rytmisk gymnastikk. Nysgjerrighet fra min side vil åpne opp for nye og uventede fenomener.

Fokusert vil si at intervjuet er fokusert på bestemte temaer. Jeg har valgt å dele intervjuguiden inn i tre temaer eller kategorier (se vedlegg 2). Gjennom spørsmålene leder jeg som intervjuer, trenerne frem til de bestemte temaene eller kategoriene.

Flertydighet handler om at trenernes svar *kan* være flertydige. Et bestemt utsagn kan innebære forskjellige fortolkningsmuligheter, og trenerne kan også fremsette tilsynelatende motstridende uttalelser i løpet av et intervju. Min oppgave er å finne ut om de flertydighetene og motstridende utsagnene som fremkommer, skyldes kommunikasjonsvansker eller lignende.

Forandring handler om at trenerne i løpet av intervjuet, *kan* endre beskrivelsene sine. De kan selv oppdage nye aspekter ved det temaet de snakker om, og plutselig komme på ting de tidligere i intervjuet ikke var oppmerksomme på. Spørsmålene kan på grunn av dette gi anledning til refleksjonsprosesser, hvor betydningen av de temaene som beskrives av

treneren, ikke lenger er de samme etter intervjuet. Intervjuet kan derfor være en læringsprosess både for meg som intervjuer, og trenerne som informanter.

Mellommenneskelig situasjon handler om at det i selve intervjusituasjonen, skapes kunnskap i samspillet eller interaksjonen mellom meg som intervjuer og trenerne. Jeg kan påvirke trenernes svar, og trenerne kan påvirke måten jeg stiller spørsmålene på. Dette er noe det er viktig å være oppmerksom på, når intervjuene skal analyseres og diskuteres.

Positiv opplevelse handler om at trenerne *kan* oppleve intervjuet som en berikende og fin opplevelse (ibid). Forhåpentligvis sitter trenerne igjen med en positiv opplevelse etter intervjuet.

5.2 Fordeler og ulemper ved det kvalitative forskningsintervju

Det kvalitative forskningsintervju er en hensiktsmessig metode for å få svar på problemstillingene denne oppgaven reiser. Allikevel kritiseres denne metoden for ikke å være en vitenskapelig metode. Det kvalitative forskningsintervjuet - i et positivistisk perspektiv - er ikke en vitenskapelig metode, men avspeiler bare vanlig sunn fornuft (Brinkmann & Kvale 2009). På den andre siden kan det argumenteres for at det ikke finnes noen autoritativ definisjon på vitenskap som gjør at intervjuet kan kategoriseres som vitenskapelig eller uvitenskapelig (ibid). Det finnes verken klare definisjoner eller en åpenbar enighet i hva vitenskap er. Spørsmålet om hvor grensen går mellom vitenskapelig og uvitenskapelig, kalles *demarkasjonsproblemet*.

”Intervju gir data om hvordan informantene forstår erfaringer og begivenheter i sitt eget liv. Denne metoden gir et særlig godt grunnlag for innsikt i informantenes erfaringer, tanker og følelser” (Thagaard 2002:83). Til tross for at det kvalitative forskningsintervjuet er hensiktsmessig for å få tilgang til trenernes beskrivelser, er det allikevel noen utfordringer. Spørsmålet er om kunnskapen som produseres gjennom intervjuene kan være objektiv. Utfordringen i gjennomføringen av intervjuene og i analyse- og tolkningsprosessen, er ikke å la sin egen forforståelse og sine egne holdninger påvirke resultatet. Et intervju skjer i en

mellommenneskelig situasjon hvor intervjuer og intervjuperson påvirker hverandre.

Utfordringen blir da å forholde seg så objektiv og nøytral som mulig, for ikke å påvirke den intervjuedes svar (Brinkmann & Kvale 2009).

En ulempe ved det kvalitative forskningsintervju, er at man ikke med sikkerhet kan si at informantens beskrivelser er sanne. Intervjuet er avhengig av den personlige relasjonen mellom intervjuer og informanter, siden det er i selve intervjuet innhentingen av kunnskapen skjer. Dette stiller store krav til kvaliteten på forskerens håndverksmessige dyktighet (ibid).

En fordel ved det kvalitative forskningsintervju, er at intervjueren kan spørre informantene om hva som er grunnen til at de svarer det de gjør. På den ene siden kan dette være en ulempe fordi slike spørsmål kan virke ledende og føre til ensidige svar. Det er ingen tvil om at intervjueren og informantene som blir intervjuet påvirkes av hverandre i intervjusituasjonen. På den andre siden er det kvalitative forskningsintervju særlig godt egnet for å anvende ledende spørsmål for gjennomgående å sjekke intervjuvarenes reliabilitet og for å verifisere intervjuerens fortolkninger. Dermed trenger ikke ledende spørsmål redusere intervjuenes reliabilitet, men heller styrke den (ibid).

En innvending mot det kvalitative forskningsintervju er at det ikke er noen gyldig metode fordi den avhenger av subjektive inntrykk. Utfordringen ved denne innvendingen er å ha evnen til hele tiden å kontrollere, problematisere og tolke resultatene teoretisk (ibid).

Fordelen og det interessante er at man i intervjurapporter har tilgang til de intervjuedes begrunnelser og beskrivelser, fremfor spørreundersøkelser som ikke gjør det mulig for informanten å gi utfyllende svar.

Resultatene fra kvalitative forskningsintervjuer kan ikke generaliseres fordi det er for få informanter. På den ene siden kan dette være en ulempe, fordi det ville vært interessant å finne ut hvordan "lagspilltreneren" generelt i norsk toppidrett støtter norske utøvere i trenings- og kampsituasjoner. På den andre siden trenger ikke dette være en ulempe; Formålet med denne masteroppgaven er å få detaljerte beskrivelser av hvordan et knippe lagspilltrenere i norsk toppidrett, støtter utøvere i trenings- og kampsituasjoner. På bakgrunn av dette, er det kvalitative forskningsintervju en fornuftig og forsvarlig metode for å få svar på problemstillingene denne oppgaven reiser.

5.3 Utvalg

Min masteroppgave baserer seg på et *strategisk utvalg* (Thagaard 2002:53). Jeg har valgt informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til min problemstilling. I første omgang sendte jeg en skriftlig henvendelse til mine informanter. Deretter gjorde jeg en henvendelse på telefon, der jeg fikk positivt svar fra samtlige informanter, om at de kunne tenke seg å være med. Jeg var heldig som fikk tak i alle de informantene jeg ønsket å intervju. "En vanlig erfaring fra intervjuundersøkelser er at personer ønsker å fortelle om seg selv til en interessert lytter" (Thagaard 2002:57). Utvalget består av fem personer. Spørsmål jeg ofte stilte meg, var om fem informanter var nok og om jeg burde hatt med flere. "Intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite" (Brinkmann & Kvale 2009:129). Det sies at dersom antall informanter er for lite, er det vanskelig å generalisere (ibid). Mitt formål er *ikke* å generalisere, men derimot å studere enkeltpersoner. Derfor er mitt utvalg på kun fem personer hensiktsmessig med tanke på å besvare problemstillingene i denne masteroppgaven. Utvalget består av én kvinne og fire menn. Jeg har valgt å se bort fra det kjønnsmessige perspektivet og konsentrert meg om personene under fellesbetegnelsen *trenere*. Informantene er eller har vært trenere for utøvere som pr. definisjon driver med norsk toppidrett. Utvalget av trenere i denne sammenheng har derfor vært eller er trenere for utøvere som driver "... *trenings- og forberedelsesarbeid på linje med de beste i verden, avhengig av den enkelte idretts egenart og utbredelse. Arbeidet fører til jevnlig prestasjoner på internasjonalt toppnivå. Idretten er for disse utøverne en hovedbeskjeftigelse*" (Olympiatoppen 2010).

Informant	Kjønn	Alder	Type trener	Har selv vært utøver i samme idrett	Idrettslig utdanning
T1	Mann	45	Klubbtrener	Ja	Ja
T2	Mann	50	Landslagstrener	Ja	Ja
T3	Mann	63	Klubbtrener	Ja	Ja
T4	Kvinne	48	Landslagstrener	Ja	Ja
T5	Mann	36	Landslagstrener	Ja	Ja

5.4 Validitet

"Å validere er å kontrollere. Validiteten sjekkes ved å undersøke feilkildene. Jo sterkere falsifiseringbestrebelse en påstand har overlevd, desto mer gyldig eller troverdig er kunnskapen" (Brinkmann & Kvale 2009:254). Validitet har altså å gjøre med troverdighet og vurdering av dataenes kvalitet (Thagaard 2002). Brinkmann og Kvale (2009) presenterer validering i syv stadier. Disse er *tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysing, validering og rapportering*. Jeg vil i det følgende si litt om validitet i min undersøkelse, i forhold til fem av disse stadiene. Jeg vil også problematisere validiteten ved å trekke inn Lincoln & Guba (1985).

Tematisering; Min undersøkelses gyldighet avhenger av hvor logisk utledningen fra teorien til problemstillingene mine er. Hvor solide er teoriene jeg bruker? Er problemstillingene og intervjuguiden logisk konstruert i forhold til teorien? Utfordringen dreier seg her om SDT er en solid teori og om problemstillingene mine er i tråd med SDT. SDT er en anerkjent teori som har blitt brukt i mange år innefor flere forskningsfelt. Jo mer jeg gjør meg kjent med teorien, jo større er sannsynligheten for at det er en logisk sammenheng mellom teorien, intervjuguiden og problemstillingene.

Planlegging; Er mitt undersøkelsesopplegg av god kvalitet og er metodene jeg har brukt hensiktsmessige i forhold til masteroppgavens tema og formål? Dette er et spørsmål jeg må ta hensyn til for å være sikker på at kunnskapen jeg produserer er så gyldig som mulig. Underveis i prosessen er det viktig at jeg hele tiden vurderer om det jeg gjør, er fornuftig i forhold til problemstillingene og oppgavens formål. Hvordan kan man vurdere om funnene i en undersøkelse er preget av subjektive eller nøytrale tolkninger og vurderinger av forskeren? (Lincoln & Guba 1985). Vurderingen av mine data kan i en viss grad være preget av min forforståelse og erfaring som utøver og trener i rytmisk gymnastikk i til sammen 19 år. I prosessene jeg har vært igjennom, har jeg tilegnet meg verdifull og viktig erfaringskompetanse "taus kunnskap" (Nørretranders 1991). Dette *kan* være med på å påvirke vurderingen av dataene. utfordringene nevnt overfor krever god planlegging og kontinuerlig vurdering.

Intervjuing; En stor utfordring i min undersøkelse, er å være sikker på om informantenes beskrivelser er troverdige. Kan jeg stole på at informantenes beskrivelser er troverdige? Et aspekt å ta stilling til når det gjelder troverdighet, er aldersforskjellen på trenerne. Den eldste treneren er 63 år, mens den yngste er 36. Den eldste har betydelig lengre erfaring som trener enn den yngste. En utfordring når det gjelder troverdigheten i dette henseende, er at den eldste treneren *kan* ha mer kunnskap om hvordan trenere *bør* støtte utøvere i trenings- og kampsituasjoner, og om hvordan han *bør* svare på slike spørsmål. Den yngste treneren har også kunnskap om dette, men den eldste kan ha mer erfaring rundt det å snakke rundt dette temaet. For å få mest mulig troverdige beskrivelser, *bør* intervjuet omfatte en grundig utspørring om meningen med det som blir sagt. Lincoln & Guba (1985) diskuterer hva som er pålitelig i en undersøkelse, og spør hvordan resultatene fra en undersøkelse kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere? Vil informantene endre sine svar med en annen forsker? (ibid). Jeg som intervjuer og trenerne som informanter, er i en mellommenneskelig situasjon, der vi påvirkes av hverandre både gjennom kroppsspråk og bekreftende ord. "Intervjueren og intervjupersonen agerer overfor hverandre og påvirker hverandre" (Brinkmann & Kvale 2009:51). Det kan derfor tyde på at det ikke med sikkerhet kan sies om tilsvarende resultater vil fremkomme med andre forskere som intervjuere. Thagaard (2002) understreker at det ikke er til å unngå at informanten i en intervjusituasjon preges av den relasjonen som etableres.

En annen utfordring er om spørsmålene er fornuftig konstruert for å få svar på det jeg *egentlig* vil finne ut av. På grunn av denne utfordringen brukte jeg lang tid på å ferdigstille den endelige intervjuguiden. Underveis spurte jeg meg selv om spørsmålene jeg konstruerte var fornuftige og forsvarlige i forhold til formålet med oppgaven. Feil konstruksjon av spørsmål, kan føre til at jeg får feilaktige beskrivelser fra informantene.

Transkribering; Når jeg transkriberer intervjuene, må jeg hele tiden være oppmerksom på om overføringen fra muntlig til skriftlig form er gyldig. Når det her er snakk om gyldighet, er det snakk om hvorvidt skriftspråket er likt talespråket og hvorvidt en får med kroppsspråk og følelsesmessige reaksjoner i transkriberingen. Målet må være at transkriberingen (se avsnitt 5.6) og opplevelsen av å være *i* selve intervjuet, er tilnærmet likt.

Analysering; Ved analysearbeidet er det viktig å være oppmerksom på at spørsmålene jeg stiller meg er gyldige og hvorvidt tolkningene mine er logiske. Det er viktig å ha temaet og problemstillingene i mente slik at analyseringen hele tiden er i tråd med dette.

Er resultatene fra min undersøkelse overførbare til andre lagspilltrenere i norsk toppidrett? (Lincoln & Guba 1985). På grunn av omfanget på informanter er det ikke mulig å generalisere resultatene fra min undersøkelse. Formålet med denne undersøkelsen er heller ikke å generalisere, men derimot å få detaljerte beskrivelser av informantene.

Vi har til nå sett at validitet ikke bare handler om metodene som brukes, men om noe som gjennomsyrrer hele forskningsprosessen – en kontinuerlig prosessvalidering (Brinkmann & Kvale 2009). I samfunnsvitenskapen, der denne oppgaven hører hjemme, handler validitet om hvorvidt intervju er egnet til å undersøke det jeg skal undersøke (ibid). Utfordringen ligger i om kvalitative forskningsintervjuer er den mest gunstige metoden å bruke for å få svar på min(e) hoved- og underproblemstilling(er). Siden jeg er interessert i beskrivelser av hvordan lagspilltrenere støtter utøvere i trenings- og kampsituasjoner, er kvalitative forskningsintervjuer gunstig.

5.5 Utarbeidelse av intervjuguide

En intervjuguide er som et manuskript som strukturer intervjuforløpet (Brinkmann & Kvale 2009). Min intervjuguide inneholder en oversikt over emner som skal dekkes, jfr. de tre behovene autonomi, relasjon og kompetanse, hvor ulike spørsmål dekker disse tre emnene. Intervjuguiden er forholdsvis bindende, men åpner samtidig for at jeg kan gå litt utenfor de konkrete spørsmålene, dersom dét er relevant for å få mest mulig utdypende svar. Det varierer fra undersøkelse til undersøkelse om spørsmålene i en intervjuguide er strengt forutbestemt for intervjueren, og hvor nær hun eller han vil holde seg til guiden, og hvor mye hun eller han vil følge opp de intervjuedes svar (ibid).

Allerede 4. mai 2010 hadde jeg min første prat med hovedveileder, der vi sammen kom frem til at intervju var den mest hensiktsmessige metoden å bruke. Vi ble enige om at jeg skulle begynne å tenke ut hovedelementer intervjuguiden kunne bestå av, og prosessen med å utarbeide intervjuguiden startet i august. Jeg valgte å ta utgangspunkt i teori fra selvbestemmelsesteorien da jeg skulle utarbeide spørsmål. Dette kalles en deduktiv metode fordi jeg startet med å lese teori, for så å utarbeide spørsmål ut fra teorien. Den 30. august hadde jeg ferdig mitt førsteutkast av intervjuguiden. Jeg hadde allerede da, delt inn spørsmålene i emnene autonomi, relasjon og kompetanse. Til hvert emne hadde jeg et forskningsspørsmål som dreide seg om hvilket *fokus* trenerne hadde på autonomi, relasjon og kompetanse. Jeg hadde også forslag til intervju spørsmål til hvert av disse forskningsspørsmålene. Det kan være lurt å utarbeide en intervjuguide med forskningsspørsmål, og en intervjuguide med intervju spørsmål. Forskningsspørsmålene er ofte formulert i et mer teoretisk språk enn det intervju spørsmålene er, da intervju spørsmålene bør være uttrykt i et språk trenerne kjenner seg igjen i (ibid).

Det var fortsatt mye som gjenstod og mye teori som måtte leses etter utarbeidelsen av førsteutkastet. Etter at jeg hadde gjort nye korrigeringer på førsteutkastet fikk jeg venner og familie til å se på det. Disse personene har bakgrunn fra idretten både som trenere og utøvere, og noen har også høyere trenerutdanning. Det var derfor her mange konstruktive tilbakemeldinger å få, som bidro til at jeg kunne jobbe videre med førsteutkastet. Etter hvert hadde jeg et andreutkast av førsteutkastet klart, som jeg igjen fikk venner og familie til å se på. Etter tilbakemeldingene, utførte jeg et prøveintervju både for å teste ut intervjuguiden

og for å øve meg som intervjuer. Arbeidet førte til at jeg utviklet et endelig utkast som jeg sendte til mine veiledere. Etter mange nyttige tips både metodemessig og faglig, jobbet jeg videre parallelt med at jeg leste meg mer opp på teorien som spørsmålene i intervjuguiden hadde utgangspunkt i.

Den 20. oktober hadde jeg ferdig et utkast som begynte å ligne mye på den endelige intervjuguiden. Jeg skjønnte etter hvert at spørsmålene burde stilles så konkret som mulig. "Formålet er å utløse spontane beskrivelser fra intervjupersonenes side fremfor å få deres egne, mer eller mindre spekulative, forklaringer på hvorfor noe fant sted" (Brinkmann & Kvale 2009:146).

Intervjuguiden starter først med noen innledningsspørsmål som handler om trenernes egen bakgrunn. Dette gjør at de får mulighet til å snakke litt løst om seg selv. Denne type spørsmål bidrar til å berolige informantene (Thagaard 2002). Etter innledningsspørsmålene kommer spørsmål som går på hvordan trenerne støtter utøvere i trenings- og kampsituasjoner. I denne delen blir informantene bedt om å sette en tallverdi på noen skalaer. Disse skalaene er kun ment å gi meg en indikasjon på informantenes svar. Jeg bruker ikke disse tallene videre i *fremstillingen* av resultater. Dersom jeg skulle laget disse spørsmålene i dag, ville jeg ha spesifisert enda tydeligere for informantene hvilken mengde av for eksempel involvering, som lå i hver enkelt tallverdi. Jeg kan ikke regne med at samtlige informanter har den samme oppfatningen av hva som er *mye* involvering og hva som er *lite* involvering. Det er derfor viktig at jeg i behandlingen av dataene, ikke tar tallverdiene for gitt, men ser eventuelle nyanser i begrunnelsene for hvorfor trenerne har valgt de tallverdiene de har valgt. Eksempler på spørsmål der informantene blir bedt om å sette en tallverdi, er "På en skala fra 1-5 hvor 1 er lite og 5 er mye, i hvilken grad involverer du utøverne dine i målsettingsarbeidet?". Skalaen er kun ment som en indikasjon på i hvilken grad trenerne involverer utøverne sine. "På en skala fra 1-5 hvor 1 er ikke viktig og 5 er svært viktig, hvor viktig mener du det er at utøverne føler tillit til deg som trener?". Denne skalaen er ment som en indikator på hvor viktig trenerne mener det er at utøverne føler tillit til seg som trener. Helt til slutt i intervjuguiden blir trenerne spurt om de har noen rollemodell som trener. Dette spørsmålet er med på å avslutte intervjuet med et nøytralt og løst tema. Det kan være en fordel å starte med noen emner som er nøytrale og lette å svare på, for så

gradvis å komme inn på det mer emosjonelle nivået av intervjuet og avslutte med nøytrale temaer. På denne måten får hele intervjuet et preg av en slags stigning mot et toppnivå, som nedtones mot slutten (ibid).

Den 4. november satt jeg ferdig med det utkastet som jeg, sammen med mine veiledere, bestemte meg for å gå for (se vedlegg 2).

5.6 Gjennomføring av intervjuene

”Et overordnet mål ved intervjusituasjonen er å skape en tillitsfull og fortrolig atmosfære som kan bidra til at informanten åpner seg om de temaene intervjueren ønsker informasjon om” (Thagaard 2002:93).

Det første intervjuet fant sted på en kafé i informantens nærområde. I første halvdel av intervjuet var det forholdsvis rolig i lokalet, men i andre halvdel var det nokså mye støy på grunn av flere mennesker som dukket opp. Det så ikke ut til at informanten bar preg av dette, og min opplevelse var at selve intervjusituasjonen ble nokså uformell. Dette *kan* ha vært en fordel med tanke på at informanten opplevde dette som en god atmosfære.

Det andre intervjuet fant sted på et seminarrom på Universitetet i Oslo. Dette var ukjente omgivelser for informanten, men det så ikke ut til å prege han.

Det tredje intervjuet fant sted på informantens kontor. Dette kan ha vært en fordel, da informanten satt i kjente og trygge omgivelser. På den annen side opplevde jeg informanten som en meget trygg og erfaren person, så om dette hadde noen påvirkning på atmosfæren er vanskelig å konkludere med.

Det fjerde og femte intervjuet fant sted på et møterom i informantenes jobblokaler. Dersom jeg hadde fått muligheten til å utføre disse to intervjuene igjen, ville jeg hatt større fokus på en mer uformell atmosfære. Atmosfæren var god, men jeg kunne vært flinkere til å legge opp til en mer dagligdags samtale, fremfor et intervju som var forholdsvis låst til intervjuguiden.

Intervjuene strakk seg over perioden 1.-16. desember.

Jeg tok båndopptak av alle intervjuene, noe informantene var informert om på forhånd, i infoskrivet de fikk tilsendt 8. september (se vedlegg 1). En ulempe ved bruken av båndopptak, er at den kan gi intervjuet et formelt preg (Thagaard 2002). En fordel er at alt som sies blir bevart, noe som gjør det mulig å transkribere hele intervjuet i etterkant, da alle utsagnene finnes ordrett på båndet. Bruken av båndopptak gjorde det også mulig for meg å konsentrere meg fullt og helt om informantene (ibid). Før hvert intervju startet, skrev informanten under på at han eller hun samtykket å være intervjuobjekt. Dette var det samme skrivet som informantene fikk tilsendt 8. september, så det var ingen informasjon i dette skrivet som var ny for informantene. Dette gjorde jeg informantene oppmerksomme på, idet de skulle signere. De tre første intervjuene tok ganske nøyaktig en time, mens de to siste tok ganske nøyaktig en halv time. Årsaken til dette var at noen trenere svarte mer utfyllende enn andre, mens andre var mer konkrete og derfor kortere i svarene sine.

I etterkant av intervjuene har jeg reflektert rundt at jeg kunne vært mer nysgjerrig og spørrende med noen av informantene. Da kunne jeg fått enda mer utfyllende svar og mer meningsfulle forklaringer på spørsmålene. I spørsmålsformuleringen forsøkte jeg å forholde meg så nøytral som mulig, og jeg var bevisst opptatt av ikke å legge ord i informantenes munn. Jeg var opptatt av å stille mest mulig åpne spørsmål som ikke var ledende. Selv om spørsmålsformuleringen kan være med på å styre og føre informantene inn på svaret, kan også ledende spørsmål være nødvendig i et intervju (Brinkmann & Kvale 2009). Kanskje ville dette bidratt til at jeg ville fått tydeligere og mer presise svar på enkelte spørsmål. Jeg som intervjuer kan imidlertid være ledende gjennom kroppsspråk og holdning. Som tidligere nevnt, forsøkte jeg å forholde meg nøytral.

Elitepersoner er en spesiell gruppe å intervjuer (ibid). De er personer som er eksperter eller ledere, som vanligvis har stillinger med stor makt, noe mine informanter har. Elitepersoner er vant til å bli spurt om deres livsverden og en intervjuer med en viss erfaring og kjennskap til intervjutemaet, kan være en interessant samtalepartner. En intervjuer som demonstrerer at hun har god kjennskap til temaet for intervjuet, vil få respekt og ha lettere for å oppnå en grad av symmetri i intervjusituasjonen (ibid). Jeg ønsket ikke å være en *samtalepartner* i gjennomføringen av intervjuene, i den betydning at jeg ikke ønsket å føre en samtale hvor

jeg som intervjuer og informantene snakket i like stor grad. Jeg ønsket å forholde meg mer lyttende, og ikke å legge *for* stor vekt på at jeg selv har bakgrunn fra idretten. Jeg ønsket at informantenes svar skulle være så uavhengig av det som overhode mulig. En konsekvens av det, ville trolig vært at informantene ikke hadde kommet med så tydelige beskrivende uttalelser som de gjorde, fordi de hadde tatt for gitt at jeg forstod hva de snakket om. Dette kunne blitt et problem i arbeidet med analyseringen av transkriberingen. Jeg er avhengig av så beskrivende og utfyllende uttalelser som mulig, noe jeg mener jeg fikk fordi jeg valgte å forholde meg nøytral og lyttende.

Etter hvert intervju, spurte jeg informantene om hvordan de opplevde intervjuet. Dette kalles en *debriefing* (Brinkmann & Kvale 2009). Samtlige informanter så ut til å sitte igjen med en fin opplevelse etter intervjuet, og alle gledet seg til å se det endelige resultatet av undersøkelsen.

5.7 Dataanalyse

Analyse av data skjer etter innsamlingen av data, og transkribering er en form for analyse i kvalitativ forskning (Brinkmann & Kvale 2009). Transkribering er transformasjonen fra muntlig intervjusamtale til skriftlig tekst (ibid). Talespråket blir oversatt til skriftspråk, og teksten blir da betraktet som det grunnleggende data i undersøkelsen (ibid). Som en del av dataanalysen, transkriberte jeg intervjuene inn i NVivo som er et dataprogram for analyse av kvalitative data. Programmet gjør at man kan sortere og strukturere dataene sine på en oversiktlig måte. Fordelen ved at jeg brukte NVivo, var at jeg fikk en oversiktlig fremstilling av dataene mine. Før jeg transkriberte inn i NVivo, begynte jeg å transkribere direkte inn i Microsoft Office Word. Jeg oppdaget raskt at det ble meget uoversiktlig. Transkriberingen gjør intervjusamtalene mer strukturerte slik at de egnes bedre for analyse enn om de hadde vært i muntlig form. Jeg tok båndopptak av intervjuene, og umiddelbart etter gjennomføringen av hvert intervju, overførte jeg opptakene over på min PC. Deretter transkriberte jeg intervjuene ved hjelp av øretelefoner, inn i NVivo. Jeg sorterte ulike avsnitt inn i relevante koder. Måten jeg valgte å kode dataene mine på kalles en deduktiv tilnærming (MacPherson & McKie 2010), fordi kodene var de samme som jeg hadde fordelt

spørsmålene i intervjuguiden inn i. "En av de vanligste formene for dataanalyse er i dag koding, eller kategorisering, av intervjuutalelsene" (Brinkmann & Kvale 2009:206). Grunnen til at jeg ønsket å gjøre transkriberingen umiddelbart etter gjennomføringen av intervjuene, var for å forsikre meg om at jeg fikk notert ned eventuelle viktige poeng med hensyn til kroppsspråk og lignende, som kan være relevant for analyseringen av dataene i etterkant av transkriberingen. Det er dog viktig å presisere at struktureringen i tekstform er begynnelsen på analysen. En utfordring da jeg transkriberte, var til tider å høre hva informantene sa. Spesielt i det første intervjuet, som ble gjennomført på en kafé med tidvis mye støy, var dette en utfordring. Etter å ha hørt gjennom intervjuet flere ganger fikk jeg med meg hva som ble sagt slik at transkriberingen ble riktig. Ved de andre intervjuene var dette ikke en utfordring. Jeg var aldri i tvil om at jeg skulle gjøre transkriberingen selv. Grunnen til det, var for å sikre de mange detaljene som er relevante for analysen. Ved å gjøre transkriberingen selv, lærte jeg mye om min egen måte å intervju på, og jeg kom på flere ting jeg ville gjort annerledes. "Forskere som transkriberer sine egne intervjuer, lærer mye om sin egen intervjustil" (Brinkmann & Kvale 2009:189). Gjennom transkriberingen husket jeg de sosiale og emosjonelle aspektene ved intervjusituasjonen. Dette ville trolig vært vanskelig dersom jeg hadde ventet *for* lenge med å transkribere, etter gjennomføringen av intervjuene. Når det gjelder skriftspråkstilen, valgte jeg å transkribere så ordrett som mulig, nettopp for å forsikre meg om at den skriftlige formen skulle bli så lik talespråket som mulig. Jeg valgte også å ta med følelsesuttrykk som latter og nøling. Ved å gjøre det på denne måten slapp jeg unødvendige misforståelser da analysearbeidet skulle gjøres.

Det etiske aspektet ved transkriberingen er viktig. Jeg valgte å beskytte konfidensialiteten til informantene og personene som ble nevnt i intervjuene, i den grad det var mulig uten at det gikk utover sammenhengen i teksten. Ved lagringen av båndopptakene og transkriberingene på min pc, lagret jeg filnavnene med nummer; for eksempel "Trener 1", "Trener 2" osv. Publisering av repetitive, usammenhengende og ordrette transkriberinger kan medføre en uetisk stigmatisering av personer (Brinkmann & Kvale 2009). Jeg har ikke villet rokke *for* mye med talespråket til trenerne i transkriberingen, av den grunn at jeg ønsket at skriftspråket skulle være så likt selve intervjusituasjonen som mulig. I tilfeller der jeg så at ordrette uttalelser *kunne* være uetisk forsvarlig å transkribere, valgte jeg å se bort ifra disse uttalelsene.

Meningsfortetting er når man forkorter intervjupersonenes uttalelser til kortere formuleringer (Brinkmann & Kvale 2009). I presentasjonen av resultatene (kapittel 6) har jeg valgt å gjøre det i en viss grad. Før eller etter hvert avsnitt med sitat, fremkommer en forklarende formulering av sitatet. Dette gjør det lettere å forstå hva som fremkommer av viktig informasjon i et sitat. I presentasjonen av resultatene (kapittel 6) presenteres det allikevel tidvis lange tekstsekvenser fra informantene. Jeg synes det er viktig å fremstille uttalelsene på denne måten fordi hver uttalelse er unik i seg selv og viktige å presentere. Uttalelsene er også viktige for å kunne belyse problemstillingene på en god måte, óg for at leseren skal kunne få en helhetlig forståelse av beskrivelsene til informantene.

6 Resultater

I dette kapittelet vil resultatene fra intervjuene fremstilles. Spørsmålene i hoveddelen i intervjuguiden var delt inn i hvert enkelt behov i selvbestemmelsesteorien, og fremstillingen presenteres kronologisk i hvert behov i forhold til hver underproblemstilling. Dette gir en god oversikt over hvordan informantene beskriver at de støtter utøveres opplevelse av autonomi, relasjon og kompetanse. Resultatene som blir presentert nedenfor har derfor som hensikt å gi mulige svar på følgende problemstillinger:

Hovedproblemstilling:

Hvordan støtter norske lagspilltrenere sine utøvere i trenings- og kampsituasjoner?

Underproblemstilling 1:

Hvilke beskrivelser gir norske lagspilltrenere av hvordan de støtter utøveres opplevelse av autonomi?

Underproblemstilling 2:

Hvilke beskrivelser gir norske lagspilltrenere av hvordan de støtter utøveres opplevelse av relasjon?

Underproblemstilling 3:

Hvilke beskrivelser gir norske lagspilltrenere av hvordan de støtter utøveres opplevelse av kompetanse?

I avsnitt 6.4 vil resultatene fra bakgrunnsspørsmålet som angår lederfilosofi fremstilles.

6.1 Autonomi

Det vil her fremstilles sitater fra de deler av intervjuet som kan være mulige svar på underproblemstilling 1. I disse spørsmålene ble informantene bedt om å gradere i hvilken grad de inkluderte utøverne sine i ulike situasjoner og prosesser.

Sitatene under viser interessante funn som er gjort på **begrunnelsene for hva som er grunnen til at informantene involverer utøvere i den grad de gjør i målsettingsarbeidet.**

”Jeg gjør det...det er litt sånn innfløkt egentlig, for jeg involverer dem i...altså i målsettingen så er de involvert på en skala si 5 er topp, men jeg manipulerer jo omgivelsene, til å ha de målsettingene som jeg mener er høye men realistiske (...) manipulere er et stygt ord ikke sant, men noen ganger er det nødvendig, for å få...mange utøvere til å ha den samme oppfatningen av hva som er bra og dårlig...” (T2).

T2 involverer utøvere, men han påvirker allikevel utøvere til å ha de målsettingene som han mener er realistiske. Da han ble bedt om å begrunne enda mer hva som er grunnen til at han gjør som han gjør, sa han at det er viktig å ha en leder som har det overordnede ansvaret når det gjelder målsettingsarbeidet.

”Jeg mener jo at jeg da...jeg mener at det er veldig viktig at alle har et felles mål og felles oppfatning av hva som skal til for å nå det målet (...) Jeg mener at noen må på en måte (...) altså ha overordna ansvaret for at alle følger i det sporet (...) for å få til det så er du på en måte nødt til å prøve også jobbe litt i kulissene og gjøre en del ting på forhånd...du kan ikke bare gå ut til en gruppe å spørre hva...hvordan skal vi nå målet? Da er det noen sterke som vil si, vi skal dit (...) noen må på en måte være leder, ikke når det går bra, da er det veldig lett, men det vil aldri alltid gå bra, det er alltid masse skjær i sjøen...da må det være en som på en måte holder det sammen hele veien, limet...det ser jeg på som min jobb” (T2).

T3 sa at han i starten av sin trenerkarriere involverte utøvere sine svært lite i målsettingsarbeidet, men at han etter hvert involverte de mye.

”Jeg skjønnte jo etter hvert hvilke begrensninger jeg hadde sjøl, for man har jo alltid det, og enda bedre, jeg skjønnte jo ganske tidlig hvilke enorme ressurser jeg hadde rundt meg (...) jeg så jo alle ressursene jeg hadde rundt meg, og jeg ville jo vært idiot hvis jeg ikke skulle spille på dem, og det gjorde jeg for alt det er verdt, etter hvert...” (T3).

T4 begrunnet hvorfor sine utøvere involveres i så stor grad som de gjør, med at det er viktig

at utøverne får et eierforhold til det de driver med. Hun fortalte også at hun ikke legger noen føringer på målsettingsdebatter innad i laget:

"Dem er nødt til å få et eierforhold til det vi driver med, for det hjelper ikke om jeg vil vinne VM hvis, eller ta medalje i VM (...) Der har jeg ikke lagt noen føringer i det hele tatt for dem, det... vi hadde en samling her nå i november, fire dager, så da er dem involvert, mye" (T4).

T5 involverer utøverne mye i målsettingsarbeidet og snakker også om viktigheten av eierskap/eierforhold til målsettingene og hvor avgjørende det er at utøverne er med på målsettingsarbeidet:

"Nei, altså hvis ikke de har eierskap til målsettingene og har drive for det så har jeg ikke trua på at vi kommer til å nå det, så det...det må være deres mål og selvfølgelig så vil jeg pushe på at...det må være tøffe mål, hvis ikke så er det ikke så interessant, verken for meg eller støtte...øvrige støttefunksjoner, enten det er Olympiatoppen eller sponsorer (...) En ting er det langsiktige hovedmålet, en annen ting er jo de delmålene vi setter underveis, og der er det jo...klart at det er litt diskusjoner på hvordan man skal prioritere og hva som blir viktig og sånne ting, men...det er soleklart avgjørende at de har eierskap og er med på det" (T5).

Etter spørsmålet som angikk i hvilken grad trenerne involverte utøverne sine i målsettingsarbeidet, ble de spurt om **i hvilken grad de involverte utøverne sine i treningsplanleggingen.**

T2 sa at han involverer utøverne gjennom samtaler, men at dersom han involverer de for mye, vil de kanskje ikke trene så hardt. T2 sa at han vet av erfaring hva som skal til for å være best mulig forberedt:

"Mm... ja de er veldig involvert, mye mer enn de tror...jeg har mye samtaler med spillerne en og en og legger fram, og på en måte selger inn det produktet som kommer (...) jeg må på en måte selge inn den tunge treningsperioden som kommer, som jeg vet er nødvendig, men som også spillerne vet er nødvendig, men hvis du lar de velge, så vil de

kanskje velge å ikke trene så hardt, bare spille VM (...) det er litt sånn samme som målsetting, jeg føler at jeg må få med alle på det, og at det er nødvendig for at de skal være best mulig forberedt..." (T2).

Videre begrunnet han tydeligere hva som er grunnen til at han involverer de i den grad han gjør, med at han mener spesielt unge utøvere som ikke har vært på laget mer enn et eller to år, trenger å bli fortalt hva de skal gjøre:

"... jeg sitter jo med all materiell fra tidligere, erfaring...å være leder og trener på det nivået her er mye erfaring, jeg vet hva som må til, men mange unge spillere har jo kanskje ikke vært med mer enn et eller to år, noen har ikke vært med i det hele tatt. Så de må på en måte...bli litt fortalt hva de skal gjøre, men samtidig så må de akseptere og ville det sjøl...det er jo noe du oppnår ved sånn, i samtale to og to eller en og en da...en til en samtale. Men de er jo med på å påvirke sin hverdag gjennom at de er individuelle utøvere fram til turneringa starter, så alle er jo, alle har jo ulik innfallsvinkel på et landslag (...) jeg styrer det, så de er på en måte litt underlagt meg når det gjelder den fasen der" (T2).

T3 fortalte at han gikk fra å være en veldig lite inkluderende til en veldig inkluderende trener i løpet av sin trenerkarriere. Denne forandringen i grad av involvering beskrev han på følgende måte:

"...til å begynne med null komma sju etter hvert fire og en halv, altså jeg lagde jo treningsplaner hvert eneste år, gud veit hvor mange år (...) den lagde jeg dønn aleine i lang tid og tredde den over huet på dem og sa sånn skal vi trene, og etter hvert så blei det jo ikke sånn, og da blei det møter det blei temaaftener, det blei masse så hvordan prioriterer vi, hva legger vi vekt på (...) og da var det masse innspill fra alle, både skriftlig og muntlig, også la det grunnlaget for det, og da sa også jeg, treningsplanlegging er ikke entydig et lederansvar, det er også et utøveransvar også, alle må ta ansvar, og etter hvert så fikk jo alle sine egne treningsdagbøker, alle hadde det, uten unntak, de hadde jo eget ansvar for det, det var ikke mitt ansvar, det var like mye deres ansvar, ja, og der var det jo beskrevne arbeidsoppgaver (...) og det var utøverne veldig involvert i..." (T3).

T4 fortalte at hun har samtaler med hver enkelt utøver og peker på hva det har å si for treningsplanleggingen å være trener for et landslag.

"... jeg går igjennom med hver enkelt. Åssen ser uka di ut. Hva må du trene på i forhold til de individuelle utviklingsmåla. Men ikke like mye i forhold til lagsmåla og treningsinnholdet. Det er jo litt spesielt når det er landslag for da har du dem inne bare noen dager (...) men dem er ganske klare på at, for jeg spør dem motsatt, hva skal til for at vi skal komme dit? Og da er dem klare på at jo vi må gjøre sånn og vi må bli bedre på det og det defensivt, vi må ha mer knagger offensivt, det grove er dem med på, men derifra til hempene, det er meg" (T4).

T5 forklarte at det kanskje ikke er all treningsplanlegging utøvere ønsker å være en del av eller være involvert i. På den andre siden forklarte han at utøverne er veldig involvert i evalueringen av treningsplanleggingen. Han begrunnet dette med at utøverne bør ha muligheten til å ha fokus på selve gjennomføringen fremfor planleggingen.

"...det er en del av den planlegginga som...de heller ikke ønsker å være en del av, iforhold til detaljplanlegginga av det, men de er veldig med på evalueringa på hva som fungerer og ikke fungerer og hva de har behov for og ikke behov for (...) det er en kombinasjon av å skåne utøveren for å kunne ha fokus på gjennomføringa, ikke så mye planleggingsarbeidet" (T5).

Trenerne ble videre spurt om **i hvilken grad de jobbet aktivt med å utvikle utøvernes selvstendighet i trenings- og kampsituasjoner.**

T1 beskrev at han inkluderte utøverne mer i treningssituasjoner enn i kampsituasjoner.

"I kampsituasjon...så er jeg veldig lite inkluderende (...) da er det jeg som kjører valgene. I treningssituasjon så har de mer å si...så...og gjennom samtaler og sånn utenfor trening- og kampsituasjoner kanskje ennå mer" (T1).

Videre forklarte han at han styrer ganske mye i kampsituasjoner, men at han overlater ganske mye ansvar til kapteinen på laget:

"Jeg styrer en del, men jeg har overlatt ganske mye av det til han kapteinen da, så du kan si at han er veldig involvert (...) vi har en tettere dialog som går på at han får et ganske

stort ansvar på å styre ting på banen da (...) når det blir stopp i spillet så kommer vi sammen i en gruppe og snakker sammen (...) de har på en måte frihet under ansvar på en måte, og de har frihet innenfor systemer på en måte, og så lenge de på en måte er på den siden i boka som jeg vil at de skal være på, så har de veldig mye frihet, men det er klart at jeg er der jo hele tiden, og hvis det er ting jeg ikke liker så vil jeg korrigere det...” (T1).

T2 forklarte i sitt svar på spørsmålet om i hvilken grad han jobber aktivt med å utvikle utøvernes selvstendighet i trenings- og kampsituasjoner, at det er mindre fokus på selvstendighet i landslagssammenheng enn det er i klubbssammenheng. Allikevel forklarte han at utøverne må ta ansvar selv, for egen trening.

”Jeg jobber nok maks av det jeg kan ut i fra at vi er et landslag, men det er mye mindre av den type selvstendighets...altså i treningsarbeidet enn det er for en klubbtrener (...) Det er på grunn at når vi er inne i et landslag, så er det mye samhandlingstrening, det er jo ikke den type trening som det er i klubbene, hvor det er på en måte...hvor hver spiller må på en måte ta ansvar for egen trening ved siden av, i et landslag så er vi jo samla veldig mye, men samtidig så er det sånn at det er individuelle forskjeller, så noen må gjøre noe som andre ikke gjør også videre, så de må jo ta ansvar for egen trening...” (T2).

T3 forklarte at han synes det er vanskelig å sette en tallverdi på skalaen fordi utøverne er så forskjellig, og at han derfor jobbet mer med noen enn med andre:

”Altså det blir veldig vanskelig å tallfeste, for det er så forskjellig i gruppa, noen jobba jeg med hver dag for å overdrive litt, andre behøvde jeg ikke å jobbe med i det hele tatt” (T3).

T4 beskrev at utøverne involveres ganske mye når planen for hvordan de skal slå motstanderne sine legges. Når det gjelder selve innholdet på treningene involveres de mindre:

”Når det gjelder å hvordan skal vi slå den og den motstanderen, så er det og ganske mye, men når det gjelder innhold på økta så er det ikke mye (...) sjølve innholdet der og da det er mitt” (T4).

T5 forklarte at han jobber aktivt med å utvikle utøvernes selvstendighet, ved å simulere kampsituasjoner på trening der utøverne ikke får tilbakemeldinger. I denne idretten står ikke treneren på sidelinjen tett innpå utøverne i kampsituasjoner:

”På trening så prøver vi å simulere kampsituasjon der man ikke gir tilbakemelding og skaper selvstendighet, vi har jo også hatt, delvis på grunn av praktiske årsaker, men også på grunn av å utvikle det, at utøverne vært i konkurranse helt aleine, reist aleine, forberedt seg aleine, stått for all taktikken og gjennomføring og evaluering, nettopp for å være enda bedre rusta til å håndtere det og skape et enda mer bevisst forhold til hvordan det skal se ut, så...og det tror jeg er noe av det vi er bedre enn motstanderne våre på, at vi har utøvere som er kapable til å gjøre grep underveis i kampen, på en helt annen måte enn det, enkelte av motstanderne våre har, som har andre forser...” (T5).

Oppsummering

I denne delen av intervjuet, angikk spørsmålene behovet for autonomi. Trenerne ble spurt om i hvilken grad de involverte utøverne sine i målsettingsarbeidet, treningsplanleggingen, og i hvilken grad de jobbet aktivt for å utvikle utøvernes selvstendighet i trenings- og kampsituasjoner. De ble også spurt om å begrunne svarene sine. Når det gjelder involvering i målsettingsarbeidet, så vi tendenser av både høy og lav grad av involvering. De trenerne som involverer utøverne sine mye, gjør det fordi de mener det er viktig at utøverne får et eierskap til målene sine. Treneren som ikke involverer utøverne like mye, mener det er viktig at det er én som har det overordnede ansvaret for målsettingen. Han fortalte at han påvirker utøverne til å ha de samme målene, fordi han mener det er viktig at alle har den samme oppfatningen av hva som skal til for å nå målet. I treningsplanleggingen beskrev trenerne at de involverte utøverne sine, men i noe ulik grad. Et argument for ikke å involvere utøverne for mye, er at treneren selv vet hvilken trening som er nødvendig, og at unge utøvere som ikke har vært på laget så lenge, trenger å bli fortalt hva de skal gjøre. Et annet argument for at ikke utøverne er involvert i veldig stor grad, er at utøverne bør skånes for selve detaljene i treningsplanleggingen, slik at de skal kunne ha fokus på gjennomføringen. Et argument som står i sterk kontrast til de over, er at treningsplanlegging ikke er et lederansvar alene, og at

det ikke fungerer med en trener som lager treningsplaner uten påvirkning fra utøverne. Når det gjaldt i hvilken grad trenerne jobbet aktivt med å utvikle utøvernes selvstendighet i trenings- og kampsituasjoner, varierte det fra å involvere forholdsvis lite til forholdsvis mye. I kamper, overlater en av trenerne mye av ansvaret til kapteinen på laget, og han fortalte at de andre utøverne har frihet under ansvar. En annen trener forteller han jobber variert med hver enkelt utøver når det gjelder selvstendigjøring, fordi utøverne er så forskjellige. Noen av utøverne må det jobbes mer aktivt med, enn andre. En av trenerne simulerer ofte kampsituasjoner på treninger, for å utvikle utøvernes selvstendighet. I slike treningsøkter får ikke utøverne tilbakemeldinger, slik det også er i denne idrettens kampsituasjoner.

6.2 Relasjon

Det vil her fremstilles sitater fra de deler av intervjuet som er mulige svar på underproblemstilling 2.

Det første spørsmålet trenerne fikk i denne delen av intervjuet, var **hvordan de ville beskrive relasjonen mellom seg og utøverne sine.**

T1 forklarte at han har et godt forhold til utøverne sine. Han fortalte at han har en intensjon om å holde litt distanse til dem, men at han allikevel prøver å ha et forhold til dem også utenfor idretten og å kjenne til det som skjer i livet deres:

”Jeg føler på en måte at jeg har vært ganske tett innpå spillerne og hatt et ganske godt forhold til de, men samtidig så har jeg litt distanse til de da, og jeg er ikke en av de, jeg er ikke en kamerat liksom, og hvis man kommer for nære så kan det være vanskelig å skille mellom at du er en av gutta og at det er du som faktisk gjør valgene du gjør da, og du må gjøre en del valg som trener som ikke nødvendigvis er populære da, så det gjør at jeg synes det er naturlig på en måte av meg å prøve å ha et godt forhold til de og en god dialog med de, kunne snakke med de og ikke bare om ting som har med basketball å gjøre, men å kjenne de, i forhold til om det skjer ting i livet deres som påvirker de, og det gjør det jo når man er sammen med mennesker, så å være litt opptatt av de som mennesker samtidig som man...og er en venn, men samtidig har en avstand til de i forhold til at du er sjefen deres på en måte...” (T1).

T2 sa han ønsker å tro at han har en bra relasjon med utøverne sine og begrunner hvorfor denne relasjonen er viktig:

"Jeg ønsker å tro at vi har en bra relasjon...men jeg kan jo ikke svare for spillerne, men jeg tror vi har det, men jeg bruker mye tid på det, jeg vet hvor mye tid jeg bruker av min tid på å ha gode relasjoner til spillerne, og jeg tror det er viktig (...) hvis vi på en måte har en personlig relasjon og du veit på en måte hva som trigger hver spiller, hva motiverer den spilleren, hva er viktig, så er det mye enklere...så jo mer du vet om en annen person, jo lettere er det på en måte å motivere da" (T2).

T3 beskrev relasjonen mellom seg og utøverne sine som veldig sterk:

"Det blei veldig sterkt, altså sterkt i den forstand at vi var jo ikke en dag uten hverandre, og jeg hadde veldig klare personlige relasjoner til de aller fleste, og det brukte jeg lang tid på..." (T3).

Han forklarte videre at han fikk et ekstremt godt forhold til utøverne sine og at han til og med har sterke relasjoner til mange av sine tidligere utøvere den dag i dag:

"Dess mer naturlige samarbeidsformer dess lettere er det å få kommunisert de budskapene du skal, dess mer kamerat dess lettere, dess mindre autoritær dess lettere, så jeg brukte mye tid på det der, så jeg syns vi fikk et ekstremt godt forhold sånn sett, og mange av de har jeg jo de sterke relasjoner til den dag i dag, som underbygger det jeg nå sier og hevder..." (T3).

Videre beskrev han hvilken relasjon han har til sine tidligere utøvere den dag i dag, og at relasjonen han opprettet med utøverne da han var trener, senere har utviklet seg til å bli et vennskapsforhold:

"...vi klemmer og kysser når vi treffer hverandre, ja, så det blir på mange måter et sånt vennskapsforhold som er sterkt, og det var igjen da en del av den mentale treningsutviklinga vår, altså innenfor de mentale ferdighetsområdene så kan du si et av veldig mange sterke områder som er nyttig i forhold til utvikling av utøveren er jo følelser, jeg var super klønete, det tok meg lang tid å kunne sette ord på følelsene og bruke det som det fantastiske verktøyet det er i forhold til å skape trivsel, trygghet og stimulering..." (T3).

T4 beskrev også relasjonen mellom seg og utøverne sine som god:

"Det trur jeg. Og det ligger jo i grunnpakka mi om å bry seg" (T4).

T5 beskrev relasjonen mellom seg og utøverne sine som nær og tett:

"Den vil jeg beskrive som nær og tett. Vi er jo et veldig lite lag, altså har men et annet lag som har en tropp på atten eller noen og tjue, så er vi et lag på to spillere og meg, så det er klart at...relasjonene er veldig nære..." (T5).

Etter at trenerne hadde beskrevet hva slags relasjon de hadde til utøverne sine, ble de spurt om **hvordan de bygger denne relasjonen**. På dette spørsmålet var det flere av trenerne som fortalte om sosiale turer som tiltak for å bygge relasjoner:

"...vi gjorde turer, vi var i Jotunheimen og gikk, og vi hadde sånne teambuilding som gikk på å sette folk i situasjoner hvor de er litt utenfor det som er vanlig komfortzone for de da...for å finne ut av...for å stole på hverandre...sånne type ting har vi gjort...ellers så går det jo på å ta seg tid til å snakke med folk da, det er klart at det er viktig..." (T1).

T1 fortalte at det er viktig å ta seg tid til å snakke med utøverne, i arbeidet med å bygge relasjon, men at det kan være en utfordring:

"Noen har dårlig tid og...så det er faktisk en utfordring det å få denne muligheten til å sette seg ned med folk å...det er sånt man får gjort på reiser når vi er ute (...) det blir litt for lite av det synes jeg, det synes jeg er et problem" (T1).

T2 fortalte at han reiser og oppsøker utøverne sine, som et tiltak for å bygge relasjon. Han pekte også på viktigheten av at det skal være en hyggelig atmosfære og at utøverne skal glede seg til å komme på landslagssamling:

”Jeg reiser ut der hvor de bor og besøker dem hjemme kanskje, eller møter dem ute eller, ser på kamper og snakker med trenere, snakker med familien, og jeg tror det er viktig, skal du prestere så må du på en måte ha alle de her brikkene på plass da i livet, at det på en måte er en harmoni (...) derfor så bruker vi en del tid på det da, når vi er samla, det skal være trivelig, det skal være hyggelig, det må være motiverende, du skal glede deg til du skal komme på samling...” (T2).

T3 fortalte at han bygde relasjon både på tomannshånd og i plenum. Han fortalte blant annet at han brukte mye tid etter treningene var over, og at *samtaler* er helt nødvendig for å oppnå den personlige relasjonen:

”Både på tomannshånd og i plenum, altså kommunikasjon i dette gikk jo nettopp på at du spiller opp til det, og det betyr mange samtaler, mye tid etter treningsøktene, ja, jeg fikk jo høre gud veit hvor ofte at kvelden din det handler jo ikke om trening fra seks til åtte, du er jo ikke hjemme halv elleve, hva faen driver du med de siste to og en halv timene, jo personlig relasjonsbygging, samtaler, og det å stille til disposisjon ikke sant, jeg hadde mange trenerkollegaer jeg som sa du er altfor sosial, jeg sier jeg legger jo vekt på de ferdighetene jeg personlig mener er viktig, og den personlige relasjonsbygginga den klarer vi ikke å oppnå den, uten at du tar deg tid til den samtalen, og det kan like gjerne være å lytte til en som har kjærlighets sorg, eller som usikker på mor og far hjemme, som at hun gjerne ville ha mer integrasjon på kantskuddet sitt, ja, og det gjorde også sitt til at jeg satt jo og hjalp utøvere med lekser, det var ikke sjelden at jeg satt og hjalp de yngste med lekser, mm, så det var den der relasjonsbygginga ligger jo i den personlige kontakten hvor du tar deg tid, og noen ganger så passer det bra at det er fire som sitter sammen, det kan liksom være strekspillere og kantspillere, men det kunne like gjerne være fire stykker som holdt jeg på å si sa de hadde kjærlighets sorg for å sette det litt på spissen, ja, så noen ganger så var det naturlig med samtaler en til en, andre ganger kunne det være i grupper, og hvis vi så at noen sleit, og det var vi veldig vare på, så var det reint terapiarbeid, ja, det var det” (T3).

T5 sa ikke hva han konkret *gjorde* for å bygge relasjon med utøverne sine, men han nevnte ting han mener er viktig for å bygge den:

"...for å skape og for å bygge den, så tror jeg at det handler mye om respekt, respekt for hverandre og både...meninger og innspill og hvordan ting skal se ut...det handler om en felles lojalitet i prosjektet, og hvordan det skal se ut, og det er ikke minst på...ja både kunnskap og seriøsitet og dedikasjon til det som skje..." (T5).

T3 fortalte at uansett hva han og utøverne gjorde av sosiale ting, så hadde alle aktivitetene et sosialt tilsnitt som handlet om å bygge og forsterke relasjonene:

"...så hadde alle de et sosialt tilsnitt som handla mye om å forsterke og dyrke relasjoner, ja, og det er klart, skal vi planlegge og utføre ting sammen så mye som det man gjør på et sånt nivå, så må man vite mest mulig om hverandre, altså kunnskap om gruppa er helt avgjørende, og da snakker jeg altså ikke om den kunnskapen som hvor fort du løper hvor høyt du hopper og hvor hardt du skyter, det går på de ferdighetene som er avgjørende for fellesskapet" (T3).

T3 fortalte at trenere som skriker og huler og strammer opp utøverne sine etter de har gjort en mindre god kamp, skaper negative strømninger og negative toner i relasjonen:

"Du skaper negative strømninger du skaper negative toner i relasjonen som er så viktig, det skal fortsatt være tufta på gjensidig respekt og forståelse for det vi holder på med, og sist men ikke minst, du tar det med deg inn ved neste korsvei når du skal prestere..." (T3).

Etter at trenerne hadde snakket om hvordan de bygger relasjon med utøverne sine, ble de spurt om **hvordan de jobbet med å opprettholde relasjonen over tid og hva intensjonen var med det.**

T2 pekte på *samtaler* som et tiltak for å opprettholde relasjonen over tid. Han fortalte at han passer på så han aldri er negativ på tomannshånd, men at han samtidig kan være tøffere i

tonen i plenum.

"...Vi har samtaler (...) jeg er aldri negativ i...på tomannshånd...men jeg kan være ganske røff i plenum...men alltid en sånn god dialog på tomannshånd allikevel da...det er klart at det er viktig" (T2).

T3 fortalte at sosiale aktiviteter bidro til å opprettholde relasjonen over tid. Han pekte også på viktigheten av slike aktiviteter for å forsterke relasjonen:

"... vi hadde jo mye sosiale tiltak som ble iverksatt, altså alt fra pizzaaftener til telttur (...) fallskjermhopping (...) de type aktiviteter var like viktige for å både dyrke og forsterke relasjonene, som å spesialisere oss på ting i spillet, ja, og der lærte vi også hverandre hvordan vi skulle øke trivselsfaktorene..." (T3).

T4 fortalte at *jevnlig kontakt* og å passe på at alle blir sett er viktige tiltak for å opprettholde relasjonen over tid:

"Jevnlig kontakt...Jevnlig kontakt. Det er det. Også må du passe på at alle blir sett. For det er fort gjort at du som trener bruker nitti prosent av tida di på ti prosent av spillerne. Det er noen som spiser deg opp, også er det noen som ikke krever noe. Så må du passe på at dem og blir sett" (T4).

T5 trakk frem det samme som T3, nettopp det å gjøre sosiale aktiviteter sammen. T5 pekte også på viktigheten av ikke å være sammen i perioder i perioder der han og utøverne er tvunget til å være sammen:

"...vi gjør jo sosiale grep og sånn, både grep til å gjøre...ikke faglige ting sammen, til å gjøre grep med å nettopp ikke være sammen, i perioder der man er tvunget til å være mye sammen, så...sånn at man får nok luft til å...til at det...til at samspillet skal være bra..." (T5).

Trenerne ble videre spurt om **hva slags type samhandling de oppfattet som effektivt samarbeid.**

T2 pekte på verdien av positivt kroppsspråk og at alle i laget må ha en klar rolle og være klar over rollen sin:

"Jeg tror at, hvis vi skal få bra samhandling, så må alle ha en klar rolle og alle være klar over rollen sin, som er et lag, og akseptere rollen ikke minst da...også tror jeg at verdien av det positive kroppsspråket er veldig stor, og ikke minst er nedturen ved et dårlig kroppsspråk i en gruppe er veldig stor, den kan ødelegge veldig mye...alle er i en sånn samhandlingsgruppe, at alle er positive når vi på en måte er i den fasen hvor vi trener samhandling...og ofte så kan det være problemer hvis ikke alle er klar over sin rolle og den er klarlagt på forhånd...det er jo noe vi bruker mye tid på med hver enkelt..." (T2).

Videre fortalte han at i forhold til samhandling, brukes det mye video og at fokuset er på positive tilbakemeldinger og forsterkning av det positive. Han fortalte også at hvis det er nødvendig med én negativ tilbakemelding er det alltid fem positive tilbakemeldinger i tillegg:

"...det med samhandling bruker vi mye med video, og det er mye positive tilbakemeldinger, forsterkning av positive...momenter egentlig...så hvis vi har no, vi bruker kanskje en...ofte må du være negativ, og da er det en negativ og fem positive, så vi prøver å skape de bildene som er riktige da, gjennom å forsterke det positive...med ulike metoder..." (T2).

T3 fortalte at det å gjenta det du føler at utøverne responderer godt på, er effektivt. Han peker også på at det er veldig individuelt hvordan behandlingen av utøverne passer hver enkelt:

"...det å repetere noe og dyrke de du føler responsen er god på, det tror jeg er det riktige. Og det er igjen veldig individuelt, og det krever masse arbeide og masse tid hvis du skal lykkes, for igjen, det er ikke to av dem som er like, å behandle dem likt, så er det bare

tilfeldigheter at begge deler passer begge to" (T3).

T5 fortalte at det å utfordre utøverne mer spørrende, er effektivt. Han pekte også på det å være ærlig og tydelig:

"...jeg opplever at det å utfordre utøveren mer spørrende i større grad, skaper en mer varig endring enn å bare instruere, sånn at...jeg har hele veien hatt et bevisst forhold til det... kanskje kunne gjort det enda mer og, at det er lettere av og til å fortelle hvordan ting skal se ut og være, enn å skape den selvrealiseringa hos utøveren, men jeg har et bevisst forhold til å skape det så mye som mulig, for å...for jeg tror det også skaper en økt bevissthet hos den enkelte, og skaper en raskere læringskurve. Så...men...jeg er jo opptatt av...være ærlig, opptatt av å være tydelig...kan nok...sikkert i noen sammenhenger vært enda tydeligere, og samtidig i noen sammenhenger så er jeg veldig glad for at jeg venta noen timer med å kommunisere det jeg skulle kommunisere, for det tror jeg ble en mer fornuftig kommunikasjon enn det jeg hadde egentlig mest lyst til å si der og da" (T5).

Etter spørsmålet om hva slags type samhandling trenerne oppfattet som effektivt samarbeid, ble de spurt om **hvor viktig de mener det er at utøverne føler tillit til seg som trener**. Alle mente dette var svært viktig.

T1 mener det er helt avgjørende at utøverne har tillit til treneren sin:

"...jeg tror det at du har en leder eller coach i denne sammenhengen som har spillernes tillit er helt avgjørende for å kunne gå hele veien..." (T1).

T2 sa at en prestasjonsgruppe som ikke har tillit til treneren sin, aldri kommer til å prestere topp:

"Jeg tror ikke i en prestasjonsgruppe som ikke har tillit til lederen at de...de kommer ikke til å prestere topp, eller de gjør ikke det" (T2).

T3 mener det er helt avgjørende at tilliten mellom trener og utøver er viktig:

"...i det øyeblikket du begynner å svikte i forhold til tilliten så er det ikke mulig å nå fram, det er ikke mulig å få respons på det du sjøl er overbevist om at er viktig for resultatet, så tilliten mellom utøver og trener den er helt avgjørende (...) altså i det øyeblikket du har blindt tillit til treneren, ikke blind, men altså at den er rettferdiggjort, du har gjort deg fortjent til den tilliten, da har du alle forutsetninger til å gjøre en god jobb, hvis den er borte, da er det strevsomt, ja, så det er blank fem" (T3).

T4 mente også at tillit er helt avgjørende, og pekte på konsekvenser som kan oppstå dersom tilliten ikke er tilstede:

"...det blir bare støy det du sier...dem hører ikke på deg. Også latterliggjør dem deg bak ryggen din. Og da har du ikke sjans til å oppnå noen resultater, for det er dem som utøver det. Så at du har tillit, det er helt avgjørende...helt klart" (T4).

T5 begrunnet her hvorfor han mener det er svært viktig at utøverne føler tillit til seg som trener:

"...hvis ikke de har tillit til treneren så står man og lurer på er dette det riktige å trene på, er dette det riktige valget og det vil man kanskje tenke uansett, men når man har tillit og spesielt når man har fått bygd opp over tid, så har man en forståelse av at...de valgene som blir gjort er velbegrunna, og det kan hende man kan være etterpåkløkk og likevel i noen sammenhenger, og ta lærdom av det, men at det i hvert fall er et veloverveid valg i forhold til hva som skal skje med en klar begrunnelse for hvorfor man gjør ting" (T5).

Oppsummering

I denne delen av intervjuet, angikk spørsmålene behovet for relasjon. Trenerne ble spurt om hvordan de ville beskrive relasjonen mellom seg og utøverne sine, hvordan de bygger relasjon med utøverne sine, hvordan de jobbet med å opprettholde relasjonen over tid og hva som i tilfelle var intensjonen med det, hva slags type samhandling de oppfattet som effektivt samarbeid, og til slutt, hvor viktig de mener det er at utøverne føler tillit til seg som trener. Trenerne beskrev relasjonen med utøverne sine som "et godt forhold", "bra relasjon", "veldig sterk", "klare personlige relasjoner til de aller fleste", "sterke relasjoner til mange av sine tidligere utøvere den dag i dag", "nær og tett". Trenerne beskrev at de bygget

relasjon med utøverne sine ved å dra på sosiale turer, ta seg tid til å snakke med utøverne, reise og oppsøke utøverne enten hjemme eller ute, snakke med familien til utøverne, snakke med utøverne etter trening og snakke med utøverne både i plenum og på tomannshånd. For å opprettholde relasjonen over tid, gjennomfører trenerne samtaler med utøverne, sosiale aktiviteter, jevnlig kontakt, passe på at man aldri er negativ på tomannshånd med utøverne, passe på at alle utøverne blir sett og forsøke *ikke* å være sammen i perioder der man er tvunget til å være mye sammen; for eksempel ved lange opphold i forbindelse med mesterskap. Trenerne oppfattet følgende samhandling som effektivt samarbeid; Positiv kroppsspråk, positiv innstilling, bruk av video, positive tilbakemeldinger og forsterkning av det positive, gjenta det du føler at utøverne responderer godt på, utfordre utøverne spørrende og være ærlig og tydelig overfor utøverne. Samtlige trenere mente det var svært viktig at utøverne føler tillit til seg som trener.

Begrunnelser for dette, var at det er helt avgjørende at utøverne har tillit til treneren sin. Utøvere som ikke har tillit til treneren sin, kommer aldri til å prestere topp, og trenere som har tillit hos utøverne sine, har alle forutsetninger for å gjøre en god jobb.

6.3 Kompetanse

Det vil her fremstilles sitater fra de deler av intervjuet som er mulige svar på underproblemstilling 3.

Trenerne ble her først spurt om **hvor viktig de mener det er at utøverne har høy mestringstro.**

T1 tror at sjansen for å lykkes minker, dersom utøverne ikke har mestringstro, men at de må ha et realistisk bilde på hva de kan og ikke kan:

"Jeg ser det er viktig for at en utøver har tro på at de kan beherske de situasjonene som er...jo mindre de gjør det jo...mer vil jeg jo si at sjansen deres for å lykkes minsker liksom, men det er klart at det må jo være realistiske greier da, så det må jo...det er ikke sånn at hvis de har en mestringstro som gjør at de tror at de kan skyte fra andre siden av banen, så er

den urealistisk (...) er det en mestringstro hvor de har et realistisk syn på det de skal utføre, så hvis de tingene henger sammen, hvis de skjønner hva de kan og ikke kan så er det veldig viktig at de har tro på det (...) men for at det skal bli en suksess, så må de ha et realistisk bilde på hva de kan og ikke kan” (T1).

T2 sa at det må være en fin balanse på det å ha høy mestringstro fordi det er viktig å være ydmyk:

”...det er sånn fin balanse det og...jeg tror at hvis du har for stor tro på deg sjøl, så kan du bli litt, kanskje litt...hva skal jeg si...det er viktig at du er ydmyk...ikke arrogant...for høy tro på seg sjøl kan gå over i arroganse, og det er jo det som skjer med gode lag da...tror jeg, når de gjør det dårlig...det er jo at de har gjort det bra en periode, også sniker det seg inn en sånn (...) arroganse kanskje hvor du forbereder deg litt dårlig...så jeg tror at det er viktig å ha tru på egne ferdigheter, men du må samtidig være veldig klar over at de andre er veldig gode, de du møter...i vår idrett er det hvertfall sånn...hvis du mister den ydmykheten, da er du ute å kjøre...” (T2).

Videre fortalte T2 at dersom man skal gjøre noe teknisk bra, er det veldig viktig å tro at man klarer det:

”... for å prestere noe teknisk da, for å gjøre noe teknisk bra så er det jo veldig viktig å tru at du klarer det, ellers er det jo helt umulig (...) men samtidig hvis du skal sette sammen en prestasjonsgruppe og den har for mye tro på egne ferdigheter, så vil du få et dårlig resultat...” (T2)

Videre fortalte han forskjellen mellom det å ha tro på egne ferdigheter når man skal utføre én handling, og når man skal prestere med andre:

”Når det gjelder det å kunne utføre en handling (...) da må du ha tru på egne ferdigheter, men i forhold til det å ha en samhandling...å prestere med andre (...) må du alltid ha en tvil om er jeg bra nok...jeg må jo strekke meg hele tida...hvis ikke så tar dem meg...” (T2).

T3 mener det er helt avgjørende at utøverne har høy mestringstro. Han sa at dersom ikke utøvere opplever mestringstro, er det viktig å gjøre utøverne klar over at det er lov å feile:

"...det at utøveren hele veien og i vertfall så ofte som mulig føler mestringen, det er helt avgjørende (...) Av og til så er du utenom, men da må du også få følelsen av at det er lov å feile, det er lov å prøve på nytt, helt til jeg kjenner at det sitter, men utøvere som ikke kjenner den følelsen av å mestre, de er det tilfeldighetene som preger, så den er meget viktig" (T3).

T5 tror ikke det er avgjørende med en svært viktig mestringstro og begrunnet det med følgende kommentar:

"...jeg vet ikke om det er avgjørende om de har en femmer på mestringstro, det tror jeg ikke, men at de må ha en firer der, det tror jeg ja, det må være, de må ha troa på det de driver med, hvis ikke så kommer de ikke noen vei..." (T5).

Videre trakk han frem at det er nødvendig å være realistisk i mestringstroen. Han mener at det nødvendigvis ikke er bra å være for selvkritisk, men et sted midt i mellom. Han trakk også frem at det er viktig å skille mellom selvtillit og selvfølelse i mestringstroen:

"...jeg har opplevd både noen som har bare generelt veldig stor mestringsfølelse som ikke alltid er like...realistisk da eller at det ikke nødvendigvis er bra, og det er ikke nødvendigvis bra å være for selvkritisk men et eller annet sted, et realistisk bilde i forhold til hva man skal få til og den innsatsen man må gjøre (...) vi har også vært tydelige på å skille mellom det med selvtillit og selvfølelse, sånn at det kan hende man mister selvtilliten i en setting eller mister selvtilliten både innafor en del av spillet eller innafor hele spillet, men at det er viktig at selvfølelsen er høy uavhengig av det og det gjør at man kjapt kan komme tilbake igjen også når man har hatt dårlige opplevelser eller dårlige perioder..." (T5).

Etter at trenerne ble spurt om hvor viktig de mener det er at utøverne har høy mestringstro,

ble de spurt om **hva som er strategien i forkant av en kamp dersom de skal møte et tilsynelatende bedre lag.**

T1 fortalte at han snakker til utøverne om at en kamp mot et tilsynelatende bedre lag er en bonuskamp, og at ingen har noen forventninger til dem. Videre fortalte han at det er viktig å ha fokus på ting det er mulig å styre, for eksempel innsats:

"...bare snakke om at det her er en bonuskamp for oss...det er ingen som har noen forventninger til oss i denne kampen her (...) i stedet for å få en deffensiv greie hvor du skal prøve å beskytte og forsvare deg, så skal du (...) få de til å gi gjernet, bygge opp sånne ting da, vi skal slå de på ting som det går an å styre...for eksempel på innsats..." (T1).

T2 fortalte at det er viktig å være realistisk dersom de skal møte et tilsynelatende bedre lag i en kamp, og at det er to momenter som er i fokus. Det ene er hvordan utøverne skal gjøre hverandre gode, det andre er hva de er gode på:

"Da er det veldig viktig å være realistisk, ja vi møter en bedre motstander, da er det to momenter, hvordan skal vi gjøre hverandre gode, og hva er vi gode på...og det må ikke bare bli ord da, det må på en måte bli sånn i...sitte litt i ryggmargen...hva er det vi er gode på, og da har vi jobba med det før, det er ikke noe nytt, vi veit hva vi er gode på, vi veit hva vi skal gjøre og...og hvordan skal vi gjøre motstanderen dårlig...det er to ting i idretten, det er å gjøre hverandre gode og gjøre motstanderen dårlig..." (T2).

Da T2 fikk spørsmål om hva som er grunnen til at han benytter seg av den strategien, fortalte han konsekvensen av å gjøre hverandre gode:

"...hvis vi kan gjøre hverandre gode, så vil hver enkelt spiller da, bli i sum...være bedre som lag enn motstanderen som kanskje ikke klarer det...og der har jo vi fått framgang, fordi vi har vært mer...har mer kontinuitet i laget vårt enn de motstanderne som er bedre ferdighetsmessig og er rangert høyere da..." (T2).

Dersom utøverne til T3 skulle møte et tilsynelatende bedre lag i en kamp, forsøkte han å

ufarliggjøre kampen:

"Ufarliggjøre, ufarliggjøre (...) nøkkelordet er ufarliggjøre, og på den måten å drive spenningsregulering, for det er det vi gjør. Spenningsregulering" (T3).

Måten T3 ufarliggjorde på, var å gjøre et forarbeid før kampen. Han dro til den hallen der kampen skulle foregå, for å sjekke forholdene, uten å ha utøverne med seg. Dette gjorde han for å kunne fortelle utøverne at forholdene i den hallen hvor de skulle møte det tilsynelatende bedre laget, ikke var så forskjellig fra andre haller de hadde spilt kamper i tidligere. Dette var for å ufarliggjøre og forberede utøverne på hva de hadde i vente:

"...da reiste jeg ut, ikke bare for å fortelle at dette spillet skal vi klare å mestre, det dem utøver, men også at når de kom til hallen så er det ikke så gæærnt, det gølv et har vi spilt på før, det er det samme som på Elverum, lyset er ikke så gæærnt for det er akkurat som på, ja, ikke sant, ufarliggjøre, og det sterkeste vi da gjorde hele veien var å ufarliggjøre, og vi måtte lære det, og da sier jeg, prestasjon i ypperste klasse handler om mental balanse, mental ubalanse håpløst (...) dess mer du kunne forberede utøverne på, dess tryggere vil de føle seg, og dess lettere var det å forvente prestasjon, så den jobben i forhold til å naturliggjøre, synliggjøre, motivere, inspirere, det brukte vi mye tid på, ja, kanskje mer tid på det, enn enkelte deler av det, det kollektive spillet" (T3).

T4 fortalte at før utøverne sine skal møte et tilsynelatende bedre lag, spør hun utøverne om det er noen grunn til at motstanderen skal være noe bedre. Hun sa at hun alltid tror på seier før kamp og at hun rimelig greit klarer å selge den tanken til utøverne sine. Det å tørre å tro på egne ferdigheter, alltid, trakk hun frem som en strategi:

"...er det noen grunn til at de skal være det? Hva har vi gjort i hele vinter? Hvordan er du forberedt og hvordan tror du de har forberedt det? Så jeg planlegger aldri nederlag. De kommer de, du trenger ikke å planlegge dem. Så jeg trur alltid at vi vinner før vi går ut på en fotballbane, og det trur jeg at jeg rimelig greit greier å selge inn til spillerne. Så vi går alltid for det, så må vi være taktisk lure for å oppnå det da. Selvfølgelig. Og der er vi godt forberedt og der har jeg jo bygd teamet mitt sånn at jeg har med meg de jeg mener er veldig flinke på

det og da, å utnytte hvor er det mulighetene ligger, til å kunne slå dem. Noen ganger må vi legge oss lavt, noen ganger kan vi gå høyt, men vi må tørre å tru på egne ferdigheter. Alltid” (T4).

Etter at trenerne hadde fortalt om hvilke strategier som ble benyttet i forkant av en kamp mot et tilsynelatende bedre lag, ble de spurt om **hva som var strategien i forkant av en kamp dersom de skulle møte et tilsynelatende dårligere lag.**

T1 fortalte at han er opptatt av å sette mål for sine utøveres *prestasjon* og gir de gjerne noen arbeidsoppgaver som er nye for dem, og som kan gi de utfordringer:

”Hvis vi møter et dårligere lag så er jeg veldig opptatt av oss, å prøve sette mål for vår prestasjon som går på...kvaliteten i spillet vårt (...) jeg prøver veldig sjelden å skryte opp et lag som er dårlig for spillerne, da undervurderer du på en måte deres forståelse av ting (...) også prøve å legge noen arbeidsoppgaver som kanskje er litt nye for de, som gir de noen utfordringer...” (T1).

T4 fortalte at i forkant av en kamp mot et tilsynelatende dårligere lag, er det viktig å greie å ta ut maks og ikke slippe seg ned på nivået til motstanderen.

Videre ble trenerne spurt om **hva som var strategien i etterkant av en kamp dersom laget hadde gjort en mindre god kamp.**

Strategien til T1 etter en mindre god kamp, avhenger av på hvilken måte laget har gjort en mindre god kamp. Han sa at han er mye mer kritisk dersom de ikke har gjort det de har blitt enige om i forkant av kampen, enn hvis de har prøvd men ikke lykkes. Han sa også at det *kan* være hans feil som trener, at de gjør en mindre god kamp:

”Det kommer litt an på om, hva som er greia (...) en skikkelig dårlig kamp hvor vi har prøvd, men ikke lykkes, så vil jeg være mye mer på å plukke opp laget, hvis det har vært en dårlig kamp fordi de ikke har vært konsentrerte, altså...de gjør ikke de tingene vi har snakket om...da vil jeg nok ha veldig mye mer sånn...liksom kritisk i forhold til om de...hva skal jeg si...fokuserer under valgene som de har gjort underveis...” (T1).

T2 sa at han tror det er viktig å holde hodet kaldt dersom laget gjør en mindre god kamp. Det å få kampen litt på avstand før man snakker om og analyserer kampen tror T2 er viktig etter en slik kamp. Han sa at han er rolig etter de har tapt kamper:

"...jeg tror det er viktig å holde hodet kaldt liksom og vente kanskje litte grann til kampen har lagt seg litt...spillerne er...pusta ut litte grann også analyserer man den i etterkant...så jeg er ganske rolig etter vi taper...sånn vertfall utad da..." (T2).

På spørsmål om hva som er grunnen til at han vil få kampen litt på avstand, svarte han følgende:

"...alltid greit å få det litt på avstand...det er når du vinner også, skal ikke ta helt av, da er det ofte små ting som skiller, men viktig å være litt sånn korrekt og konkret i hva var det som ikke var bra, og kanskje snakke med de spillerne som, hvis det var noen som ikke presterte, på tomannshånd...også er det på en måte ikke å henge ut noen spillere da, ikke altså på en måte rett etter kampen gi noen skylda, eller...da får du på en måte ta det ansvaret sjøl, som leder, da er det kanskje du som har gjort en dårlig jobb...så det er ikke så veldig dramatisk når vi taper...ikke innad i gruppa vertfall..." (T2).

T3 fortalte at han brukte minimalt med tid i garderoben etter mindre gode kamper. Han peker på eksempler på treneratferd han mener *aldri* fører fram, dersom laget har gjort en dårlig kamp:

"I garderoben brukte jeg minimalt med tid da...i forhold til alle disse suverene sportsjournalistene som mener å vite det meste, som du stadig hører skriker og hylar om trenere som buldrer i pausen og trenere som strammer opp spillerne sine, dem veit ikke hva dem prater om, for det er destruktivt, det fører aldri fram" (T3).

Videre fortalte T3 at han sa minimalt etter slike kamper. Han hadde heller fokus på alt mulig annet som ikke hadde med kampen å gjøre. Det å bruke kjeft er for T3 en meningsløs

uttrykksform:

"hvis vi gjorde en ordentlig drittmatch, og det hendte selvfølgelig, så sa jeg minimalt i garderoben. Jeg sa mye om alt annet, jeg sa noe om reiseveien hjem, hvis vi var ute, jeg sa noe om treningene de neste dagene som stod igjen av uka, og jeg fortalte da gjerne at det vi har prestert i dag er enten av en slik karakter at det er ikke noe grunn til å dvele lenger med det, eller at dette var så avgjørende for vår framtid i forhold til videreutvikling at dette tar vi på treninga i morra. Jeg stod altså ikke, det kan jeg love deg med hånda på hjertet, jeg stod aldri og sa at dette var no dritt, hva er det i all verden dere tenker på, hæ, og dette har dere betalt for å holde på med (...) så jeg sa minimalt. Men det er klart hvis vi skjønnte at det var ting i spillet som vi måtte få korrigert, så la vi stor vekt på det i de neste øktene. Hvis vi skjønnte at det lå på den mentale biten, og det gjorde det som regel, så måtte vi gjøre noen øvelser innpå de konsentrasjonsfenomenene. Lagånden, fellesskapet som sa vi er ikke sterke men svakest og alt det der, ja. Men det å bruke kjeft, i en pause eller etter en håndballkamp, det er for meg meningsløst. Det har jeg aldri gjort..." (T3).

T4 fortalte at hun ikke er så god på å tape. Strategien etter en slik kamp kommer an på hva som var årsaken til at kampen var mindre god. Allikevel fortalte hun at etter slike kamper, er det viktig å finne ut hvordan man kan bruke en slik erfaring til å komme oppå på et høyere nivå. Hun fortalte videre at hun ikke har noen tro på kjefting og smelling:

"...jeg er ikke så god på å tape (...) er det en sånn kamp hvor vi har møtt noen som er bedre enn oss, så handler det jo om, hva gjør vi for å komme oss på det nivået og åssen kan vi bruke det her for å komme oss dit. Har vi tapt fordi at vi sjøl har slurva, da er det verre, da kan jeg sette på plass lista (...) Den kjeftinga og smellinga har jeg ikke noe tru på i det hele tatt. Så det er minst mulig sånn rett etterpå, være litt skuffa, også er det hvordan...dette må vi hente opp, hva gjør vi da. Og da er det å finne ut det og snakke om det og sånn" (T4).

T4 fortalte videre hva strategien er, umiddelbart etter en slik kamp:

"Sånn rett etter kamp så er du nok mer affekt, få analysert litt få sett litt... Roa det litt..." (T4).

Til slutt ble trenerne spurt om **hva som var strategien i etterkant av en kamp dersom laget hadde gjort en kamp over all forventning.**

Etter en slik kamp, fortalte T1 at han var opptatt av å gratulere utøverne og forsterke de tingene som kan ha vært årsaken til at laget gjorde en slik kamp:

"...først så vil jeg gratulere de med en fantastisk innsats, også ville jeg prøve å forsterke liksom de tingene, hvorfor er det vi har spilt så bra i denne kampen her, for det vil jo mest sannsynlig være noen årsaker til det..." (T1).

Videre fortalte han at han fremhever suksessfaktorene i kampen, og trekker frem det positive:

"...det å på en måte ha fokuset på å liksom se, hva er det som liksom funker for oss i dag, forsvarsmessig, angrepsmessig også gå igjennom de tingene som var suksessfaktoren i kampen, for å prøve å dra det med seg videre, på en måte trekke frem de positive tingene..." (T1).

T2 mener det er viktig å nyte kampen i etterkant, men ikke dvele for lenge med det. Han fortalte at de aldri har så god tid mellom kamper. Videre fortalte han at strategien etter en slik kamp er å kjøre en litt hard trening dagen etter, slik at man får lagt kampen over all forventning bak seg:

"Da er det på en måte greit å la de som har vært med eller alle da, som er rundt laget og i laget, nyte det en kort periode, men vi har jo aldri god tid, stort sett så kommer det en kamp en dag eller to dager etterpå, så det er på en måte viktig å nyte det den dagen der, også være klar til trening og kanskje trene litt bra dagen etterpå, trene hardt kanskje...hvis vi har muligheten til det så kjører vi litt ekstra da, litt ekstra hard trening, så de på en måte legger det bak seg..." (T2).

Selv om han mener det er viktig å legge kampen bak seg, fortalte han at han noterer ned de

tingene ved kampen som var bra, slik at laget kan bygge videre på det som var bra, for så å gjenskape det i kamper senere:

"...har du gjort en bra kamp, okey du kan få notert ned hva var bra, så du kan gjenskape det, gjendyrke de gode prestasjonene, det er det som er...da bruker vi mye video, bilder da..vi har jo bilder av alt..." (T2).

Grunnen til at T2 bruker mye video og bilder, er fordi bilder er mye sterkere enn ord. Han bruker dette som et middel til å gjenskape de gode prestasjonene:

"Bilder er jo mye sterkere enn ord, så det er klart at hvis vi kan vise de bildene, både til laget og enkeltutøverne, så er det et middel til å gjenskape de gode prestasjonene...Det er det som er utfordringa, det ikke å gjøre en bra greie, det er jo å gjenskape og gjenskape og gjenskape..." (T2).

T3 fortalte at han alltid, etter slike kamper, passet på at laget fikk en kollektiv følelse av hvor bra kampen var.

"...da er det jo lett, veldig lett å forsterke spillet, forsterke inspirasjon, hvor du bringer med deg videre, men det man alltid skal passe på da, er at du får en kollektiv følelse av hvor bra det har vært..." (T3).

Han fortalte videre hvor viktig han mener det er at man får ros dersom man har gjort noe bra:

"...de som sier at jeg trenger ikke ros jeg, dem lyver, ja, ikke sant, det å føle at du har lykket og bli fortalt det av omgivelsene dine hvor masse mennesker betyr mye for hverandre, det er godt" (T3).

T3 mener det er viktig å nyte en kamp over all forventning, og at man aldri skal slutte å glede

seg over seirer:

"...jeg synes at vi skal få nyte det. Har vi gjort noe som er knalle bra, så skal vi det, men så handler det jo hele tida om...og da skal vi gjøre det, om det er i et døgn eller om det er en dag eller om det er ei uke, spørns jo når neste kamp er. Men det skal vi. Vi skal aldri slutte å glede oss over seiere" (T4).

T5 fortalte at selv om laget har gjort en fantastisk kamp, så ser de etter forbedringspotensialer, samtidig som de har fokus på det som var bra:

"...det vil alltid være å ha fokus på det som har vært bra, spesielt hvis det er ting vi har jobba med som plutselig løsner og får til også får vi til det, forsterke de tingene der, samtidig så ser vi også etter forbedringspotensiale selv om man har spilt en fantastisk kamp (...) det er en del ting å ta tak i likevel, i en toppkamp. Hva er det vi faktisk kan gjøre enda litt bedre? Om det bare er i enkeltsituasjoner eller en tendens som har gått igjen så ser vi etter forbedringspotensiale også da. Men det er klart at vi tar med oss de gode tingene og forsterker det også, og på en måte tar med det inn mot det neste som skal skje" (T5).

Oppsummering

I denne delen av intervjuet, angikk spørsmålene behovet for kompetanse. Trenerne ble spurt om hvor viktig de mener det er at utøverne har høy mestringstro, hva som er strategien i forkant av en kamp dersom de skal møte et tilsynelatende bedre lag, hva som er strategien i forkant av en kamp dersom de skal møte et tilsynelatende dårligere lag, hva som er strategien i etterkant av en kamp dersom de hadde gjort en mindre god kamp, og til slutt, hva som er strategien i etterkant av en kamp, dersom laget hadde gjort en kamp over all forventning. Samtlige trenere mente det var ganske viktig at utøverne hadde høy mestringstro. Flertallet mente at det ikke var *svært* viktig, og begrunnet det med at det å ha høy mestringstro er en fin balanse. Det er viktig å være ydmyk og realistisk. En av trenerne mener det er helt avgjørende å ha høy mestringstro, og dersom utøverne ikke opplever mestringstro er det viktig å gjøre de klar over at det er lov å feile. Dersom laget skal møte et tilsynelatende bedre lag i en kamp, sier en av trenerne at to fokusområder i forkant av

kampen er å gjøre hverandre gode og det å vite hva man er gode på. En annen trener trekker frem det å ufarliggjøre. Å fokusere på det å ha troen på egne ferdigheter, er også en strategi som kommer frem. Strategien til trenerne etter at utøverne har gjort en mindre god kamp er varierende. To av trenerne fortalte at det kommer an på årsaken, hva strategien blir. Flertallet av trenerne forteller at de er sterk motstander av kjeft og det å legge skyld på enkeltspillere. Strategier som kommer frem av trenerne dersom utøverne gjør en kamp over all forventning, er å fokusere på det som var bra for så å gjenskape det i senere kamper, passe på at laget får en kollektiv følelse av hvor bra kampen var, gi ros til utøverne, ta seg tid til å nyte kampen samtidig som man ser etter forbedringspotensialer.

Autonomi	Relasjon	Kompetanse
<p>Involverer utøverne i treningsplanleggingen.</p> <p>Involverer utøverne i målsettingsarbeidet.</p> <p>Gir utøverne valgmuligheter innenfor visse rammer og innen en viss struktur.</p> <p>Har samtaler med utøverne og tar hensyn til utøvernes perspektiv i treningsplanleggingen.</p> <p>Tillater selvstendig arbeid i målsettingsarbeidet.</p> <p>Arrangerte møter og temaaftener slik at alle utøverne hadde mulighet til</p>	<p>Relasjonen med utøverne beskrives som "et godt forhold", "bra relasjon", "veldig sterk", "klare personlige relasjoner til de aller fleste", "sterke relasjoner til mange av sine tidligere utøvere den dag i dag", "nær og tett".</p> <p>Dra på sosiale turer.</p> <p>Ta seg tid til å snakke med utøverne.</p> <p>Reise og oppsøke utøverne enten hjemme eller ute.</p> <p>Snakke med familien til utøverne.</p>	<p>Gjøre hverandre gode.</p> <p>Vite hva man er gode på.</p> <p>Ufarliggjøre en kamp mot et bedre lag.</p> <p>Fokusere på det å ha troen på egne ferdigheter.</p> <p>Legger aldri skyld på enkeltutøvere.</p> <p>Bruker aldri kjeft.</p> <p>Fokusere på det som var bra for så å gjenskape det i senere kamper.</p> <p>Passe på at laget får en kollektiv følelse over hvor</p>

<p>å komme med innspill i plenum.</p> <p>Ga utøverne ansvar for sine egne treningsdagbøker.</p> <p>Informere utøverne om treningen de har foran seg.</p> <p>Involverer utøverne i evalueringen av treningsplanleggingen.</p> <p>Utvikler utøvernes selvstendighet ved å simulere kampsituasjoner der det ikke gis tilbakemeldinger.</p> <p>For å skape selvstendighet reiser utøverne alene på kamper og de forbereder seg og evaluerer kampen selv.</p>	<p>Snakke med utøverne etter trening.</p> <p>Snakke med utøverne både i plenum og på tomannshånd.</p> <p>Jevnlig kontakt med utøverne.</p> <p>Passe på at man aldri er negativ på tomannshånd med utøverne.</p> <p>Passe på at alle utøverne blir sett.</p> <p>Forsøke <i>ikke</i> å være sammen i perioder der man er tvunget til å være mye sammen.</p> <p>Utøve positivt kroppsspråk.</p> <p>Komme med positive tilbakemeldinger og forsterke det positive.</p> <p>Gjenta det du føler at utøverne responderer godt på.</p> <p>Være ærlig og tydelig overfor utøverne.</p>	<p>bra en kamp var.</p> <p>Gi ros til utøverne.</p> <p>Ta seg tid til å nyte en kamp over en kamp over all forventning, samtidig som man ser etter forbedringspotensialer.</p>
--	---	--

Tabell 1. En skjematisk oversikt over hvilke beskrivelser trenerne ga på hvordan de støtter utøveres opplevelse av autonomi, relasjon og kompetanse.

6.4 Lederfilosofi

Et av bakgrunnsspørsmålene informantene fikk var hvordan de ville karakterisere sin lederfilosofi.

T1 svarte litt nølende på dette spørsmålet, men kom frem til at han prøver å involvere utøverne, men at han samtidig kan være ganske dominerende:

"... jeg prøver på en måte å involvere spillergruppen jeg har da, at de på en måte (...) føler eierskap til det produktet vi er, det laget vi har, men jeg er nok allikevel ganske dominerende" (T1).

T2 beskrev at han er ganske klar på hvor han vil og hva som skal til for å komme dit. Han har klare bilder på hvordan målet skal se ut. Han sa også at han var mer autoritær i starten av sin trenerkarriere enn det han er nå:

"... ellers så er jeg vel... var jeg vel mer autoritær i starten enn jeg er nå..." (T2).

T3 var den treneren som snakket mest rundt karakterisering av sin egen lederfilosofi. Han karakteriserte ikke bare den lederfilosofien han mente at han hadde, men han fortalte omfattende beskrivelser av hvordan han var tidlig i sin trenerkarriere og hvordan han utviklet seg til å bli den treneren han ble.

Han startet med å snakke om at han hadde forandret seg i løpet av sin trenerkarriere, fordi han utviklet evnen til å lære av sine feil. I starten av sin trenerkarriere beskrev han seg selv som en usikker person som fikk altfor stort ansvar altfor tidlig. Videre beskrev han *når* han forstod hvilken stor oppgave det var å være trener på et høyt internasjonalt nivå:

"... jeg skjønnte ikke hva jeg hadde sagt ja takk til, før det hadde gått en liten stund, hvor svær den jobben var, hvilken mediefokusering vi fikk, hvilken offentlig eiendom du blei,

det skjønte jeg først når journalistene begynte å trække ned rosebuskene i hagen sju kvelder i uka..." (T3).

Videre beskrev han hvorfor han trodde han ble utsatt for et slikt mediepress. Han trodde dette hadde å gjøre med at han ikke hadde noen klar lederstil:

"... hvorfor har det blitt sånn, jo jeg har antageligvis ingen klar lederstil, jeg klarer ikke å uttrykke den lederstilen, og da blir du spist levende i sånne miljøer ikke sant, og da måtte jo jeg innta og finne en lederstil" (T3).

Tidlig i sin trenerkarriere, på tidspunktet han snakket om i sitatene over, hadde han ingen idrettspsykologisk bakgrunn, og inntok en lederstil han syntes det var pinlig å tenke tilbake på:

"... jeg hadde ikke en idrettspsykologi bakgrunn, så jeg inntok jo da den fantastiske lederstilen hvor jeg sa ti stille gjør som jeg sier, så skal dette gå utrolig bra (...) ganske pinlig å tenke tilbake på, og etter hvert da så skjønte jeg at den ekskluderende hvor jeg vet best og veit alt aleine stilen, den bærer jo definitivt ikke fram..." (T3).

Etter å ha fått respons på sin lederstil som han selv kalte arrogant, begynte han å etterutdanne seg innen psykologien:

"... de ga klart uttrykk for hva de syntes om min litt arrogante lederstil som kunne veldig mye mer enn alle de andre ja, det var da jeg begynte å etterutdanne meg innenfor psykologien..." (T3).

Etter hvert forstod han at dersom han skulle være trener på et toppidrettsnivå, måtte han endre seg, og gikk gradvis fra å være en ekskluderende til en inkluderende trener. Han kalte også sin trenerstil for sosialdemokratisk, og fortalte at han fikk respons fra utøverne sine at han til tider var *for* sosial.

T4 fortalte at hun alltid har gjort det hun synes har vært riktig selv om hun ikke alltid har visst å sette ord på det. Hun er opptatt av at mennesket har det bra:

"... jeg har alltid i bønn at det er å bry seg om mennesker. Det ligger der for meg. Og da er jeg mest opptatt av at mennesket har det bra, ikke om det er sånn eller sånn eller hva det måtte være, men at dem har det bra i livet sitt..." (T4).

T5 beskrev sin lederfilosofi som veldig coachende og inkluderende:

"... jeg vil karakterisere det som en veldig coachende og inkluderende filosofi" (T5).

Videre fortalte han at han alltid har hatt en åpen filosofi inn mot andre trenere og vært søkende etter å lære nye ting:

"... jeg har alltid hatt en veldig åpen... filosofi inn mot andre trenere, og vært søkende etter å lære av andre trenere, og det er mange trenere, forskjellige trenere jeg har plukket opp mye fra, men som jeg synes... at det synes jeg de gjør bra, det synes jeg kanskje de ikke gjør fullt så bra, og på en måte lært mye forskjellig av forskjellige trenere..." (T5).

7 Diskusjon

I trenings- og kampsituasjoner er tre psykologiske behov viktig; autonomi, relasjon og kompetanse. Forhold som støtter en persons opplevelse av de tre behovene er hevdet å fremme motivasjon, engasjement for aktiviteter, forbedret ytelse, utholdenhet og kreativitet (SDT 2010). Selvbestemt motivasjon er påvirket av hvorvidt de tre grunnleggende psykologiske behovene hos mennesket blir stimulert.

Diskusjonen vil i avsnitt 7.1, 7.2 og 7.3 omhandle hvilke forhold ved informantenes beskrivelser som *kan støtte utøveres opplevelse av behovene*, sett i forhold til teori som foreligger samt annen forskning som er gjort innenfor dette feltet. I avsnitt 7.4 vil det diskuteres rundt informantenes trenerfilosofi.

7.1 Hvilke forhold ved norske lagspilltreneres beskrivelser *kan være med på å støtte utøveres opplevelse av autonomi?*

Diskusjonen som her blir tatt opp, er hvilke forhold ved norske lagspilltreneres beskrivelser som *kan være med på å støtte utøveres opplevelse av autonomi*, sett i forhold til hva SDT og forskning sier om dette, og hvilke utfordringer trenere kan oppleve, i arbeidet med å praktisere en autonomistøttende trenerstil. Informantene ble spurt om i hvilken grad de involverte utøverne i målsettingsarbeidet og treningsplanleggingen, og i hvilken grad de jobbet aktivt med å utvikle utøvernes selvstendighet i trenings- og kampsituasjoner. Trenere som støtter utøveres opplevelse av autonomi, tar hensyn til utøvernes perspektiv, tillater initiativtaking og gir utøverne mulighet til å ta egne valg (Black & Deci 2000).

T2 sa i sitt intervju at han involverer utøverne i målsettingsarbeidet, men at han samtidig påvirker utøverne til å sette de målsettingene som han mener er realistiske. I treningsplanleggingen involverer han ikke utøverne så mye, fordi han tenker at de da ikke vil trene hardt nok. Han mener at *han* er mest kompetent til å gjøre den jobben, fordi han vet av erfaring hva som skal til for å være best mulig forberedt. På den annen side, sa han at han orienterer utøverne om den treningen som kommer fremover for dermed å "selge inn" den

tunge treningsperioden som kommer. Er dette med på å støtte utøverne sin opplevelse av autonomi? Autonomistøttende trenere gir begrunnelse for oppgaver og regler som blir gitt (Mageau & Vallerand 2003). Man kan derfor tenke seg, at dersom T2 begrunner hvorfor han velger de målsettingene og treningsplanene han gjør, kan dette ha en positiv innflytelse på utøvernes opplevelse av autonomi. Dersom en trener på den andre siden ikke begrunner valgene sine og bruker press og tvang i sin påvirkning, vil dette mest sannsynlig ha en negativ påvirkning, fordi autonomistøttende trenere unngår bruk av press og tvang (ibid).

Autonomistøttende trenere gir utøvere valgmuligheter innenfor visse rammer (ibid). T1 fortalte i sitt intervju, at i kampsituasjoner har utøverne frihet under ansvar. Så lenge utøverne er på den siden i boka som han ønsker at de skal være, har de veldig mye frihet. Dette er et forhold som *kan* være med å støtte utøvernes opplevelse av autonomi. I treningsplanleggingen, fortalte T4 at hun har samtaler med hver enkelt utøver. Samtalene går ut på spørsmål som "Hvordan ser uka di ut?", "Hva må du trene på i forhold til de individuelle utviklingsmålene?" og "Hva skal til for at vi skal komme dit?". Dette er forhold som *kan* være med på å støtte utøvernes opplevelse av autonomi, fordi autonomistøttende trenere tar hensyn til utøvernes perspektiv (ibid). Dette er i tråd med utøveres beskrivelser av sine trenere i Beckers (2009) studie. I denne studien fortalte utøverne at trenerne deres ga dem muligheter til å ta del i avgjørelser som skulle tas, og at dette bidro til at de fikk et eierskap til det de drev med, og at de følte seg autorisert. Utøverne beskrev i samme studie, at trenerne var åpne for å snakke sammen, og flinke til å lytte. T4 fortalte at hun i målsettingsarbeidet ikke legger noen føringer i det hele tatt. Hun begrunner det med at det er viktig at utøverne får et forpliktende eierskap til det de driver med. Dette kan være hensiktsmessig, fordi autonomistøttende trenere tillater initiativtaking og selvstendig arbeid, og unngår overdreven kontroll (ibid). Siden T4 beskrev at hun ikke legger *noen* føringer på målsettingsarbeidet men legger dette i hendene på utøverne, er det viktig at utøverne er topp motivert for at dette skal ha noen hensikt. Autonomistøttende treneratferd kan påvirkes av utøvernes atferd og motivasjon (ibid). Studiet av Pelletier & Vallerand (1996) viste at underordnedes (utøveres) motivasjon hadde innflytelse på de overordnedes (trenernes) etterfølgende atferd. I både hypotetiske og virkelige situasjoner viste de at jo mer de overordnede trodde deres underordnede var indre motiverte, dess mer autonomistøttende ble de, og jo mer de overordnede trodde deres underordnede ikke var i

stand til å ta initiativ, dess mer kontrollerende ble de (ibid). En annen faktor som kan påvirke den autonomistøttende trenerstilen, er selve treningskonteksten. T4 fortalte at det er litt spesielt å være trener for et landslag, fordi hun bare har utøverne sine på samling noen dager av gangen. På grunn av dette er utøverne med på den grove planleggingen, men den videre planleggingen er det hun som bestemmer. Vi ser her bevis på at treningskonteksten kan være en utfordring, når det gjelder å praktisere en autonomistøttende trenerstil på alle stadier i treningsplanleggingen.

T2 fortalte at det er mindre fokus på selvstendighet i landslagssammenheng enn det er i klubbssammenheng, men at han jobber maks av det han kan med å utvikle utøvernes selvstendighet. Autonomistøttende trenere tillater initiativtaking og selvstendig arbeid (ibid). T3 fortalte i intervjuet at han gikk fra å være en trener som lagde treningsplanene helt alene, til en trener som etter hvert inkluderte utøverne i denne prosessen. Han skjønnte etter hvert hvilke begrensninger han selv hadde, og hvilke ressurser han hadde rundt seg. Derfor tillot han etter hvert større initiativtaking og selvstendig arbeid hos utøverne sine. Han fortalte at laget hadde møter og temaaftener, med innspill fra alle, både muntlig og skriftlig. Etter hvert fikk utøverne treningsdagbøker som de selv var ansvarlige for. Resultatet fra en undersøkelse (Brawley & Vallerand 1985) viste at motsatt treneratferd enn det T3 beskrev, nemlig en kontrollerende treneratferd hvor utøvere tvinges til å gjøre som treneren sier, begrenser utøveres opplevelse av autonomi (ibid). T3 sitt syn på egne begrensninger som trener, er i tråd med utøvernes erfaring med utmerket trenerstil som beskrives i studien til Becker (2009). Noe av det som gjorde at trenerne i denne studien ble karakterisert som utmerkede, var at trenerne kunne innrømme at de selv var ufullkomne (ibid).

Vi har nå sett på forhold som *kan* være med på å fremme utøveres opplevelse av autonomi. Jeg vil i det følgende problematisere argumentet om at autonomistøttende omgivelser bidrar med å opprettholde eller forsterke den indre motivasjonen hos alle utøvere.

I undersøkelsen til Goudas m.fl. (1995), viste resultatene at undervisningsmetoder der studenter hadde valgmuligheter var assosiert med høyere grad av indre motivasjon, sammenlignet med andre undervisningsmetoder der studenter ikke hadde valgmuligheter. Resultater fra undersøkelsen til Brawley & Vallerand (1985) viste at studenter som over fire økter hadde hatt en autonomistøttende trener, rapporterte høyere indre motivasjon og viste

større vilje til å fortsette treningen, enn studenter med en kontrollerende trener. Er det universelt for alle utøvere å være komfortabel med så stor grad av autonomi som studentene i disse undersøkelsene? Er alle like komfortable med valgmuligheter, eller foretrekker noen å ha en viss struktur? Dette avhenger trolig av hvilke personlige egenskaper utøverne besitter (Rand 2003). Lagspill består av flere utøvere, og sannsynligheten er forholdsvis stor, for at det finnes mange ulike personlige egenskaper, der noen er komfortable med valgmuligheter, mens andre liker trygge rammer. T3 fortalte i sitt intervju at han jobber systematisk og variert med hver enkelt utøver når det gjelder selvstendigjøring, fordi utøverne er så forskjellige. I undersøkelsen til Cock & Halvari (2001) som er gjort på norske skoleelever, problematiseres argumentet om at alle utøvere er like komfortable med høy grad av autonomi. Dersom utøverne til informantene har et mestringsmotiv som er preget av lav Ms og Lav Mf, eller lav Ms og høy Mf, vil trolig en autonomistøttende trenerstil som støtter utøvernes opplevelse av autonomi, virke negativt inn på at den indre motivasjonen blir forsterket og opprettholdt (Black & Deci 2000). Dersom utøverne på den andre siden har et mestringsmotiv som er preget av høy Ms og lav Mf, eller høy Ms og høy Mf, vil trolig en autonomistøttende trenerstil som støtter utøvernes opplevelse av autonomi, virke positivt inn på at den indre motivasjonen blir forsterket og opprettholdt (ibid).

7.2 Hvilke forhold ved norske lagspilltreners beskrivelser kan være med på å støtte utøveres opplevelse av relasjon?

Diskusjonen som her blir tatt opp, er hvilke forhold ved norske lagspilltreners beskrivelser som *kan* være med på å støtte utøveres opplevelse av relasjon, sett i forhold til hva SDT og forskning sier om dette. Noen av spørsmålene informantene ble spurt om vedrørende opplevelse av relasjon har bakgrunn i Jowett og kollegaers (Jowett 2001; Jowett & Meek 2000) trener-utøver modell; 3C-modellen. Modellen har som hensikt å forstå det mellommenneskelige i trener-utøver forholdet gjennom konstruksjon av nærhet, forpliktelse og komplementaritet (ibid). Trenerne ble derfor spurt om hvordan de ville beskrive denne relasjonen med hensyn til nærhet, hvordan de bygger denne relasjonen og jobber med å

oppretholde den over tid. De ble også spurt om hva som var intensjonen med relasjonen (forpliktelse), hva slags type samhandling de oppfattet som effektivt samarbeid (komplementaritet), og hvor viktig de mener det er at utøverne føler tillit til seg som trener. Trenerne beskriver relasjonen med utøverne som "et godt forhold", "bra relasjon", "veldig sterk", "klare personlige relasjoner til de aller fleste", "sterke relasjoner til mange av sine tidligere utøvere den dag i dag" og "nær og tett". Dersom disse beskrivelsene er tilsvarende hos utøverne til informantene, kan dette ifølge SDT være et forhold som er med å støtte utøvernes behov for relasjon. En relasjon kjennetegnes ved å ha et tett bånd til andre mennesker (Baumeister & Leary 1995). I Beckers (2009) studier av *utøveres* opplevelse av relasjonen til sin trener, kom det frem at relasjonen utøverne hadde med trenerne sine, var profesjonell men samtidig personlig. Flere av utøverne fortalte at treneren var en venn. T1 understreker imidlertid at han prøver å holde en viss distanse til dem. Han presiserte at han ikke er en del av utøverne, og at han ikke er en kamerat. Det kan være problematisk i situasjoner der treneren må gjøre valg som nødvendigvis ikke er så populære. På den andre siden, fortalte flere av utøverne i undersøkelsen til Becker, at trenerne lot de bli bedre kjent med dem også på det personlige plan. "Treneren min delte så mye av sitt eget liv, sine egne erfaringer, kona si og barna sine, at han virket veldig menneskelig". T3 fortalte at jo mer kamerat en trener er med utøverne sine, desto lettere er det å få kommunisert de budskapene du ønsker. Becker (2009) beskriver videre at trenere som virkelig kjenner utøverne sine, er et av de viktigste aspektene i et trener-utøver forhold. Hun viser her til et sitat av John Wooden, en spektakulær amerikansk basketballtrener. "Du er nødt til å studere og analysere hvert enkelt individ og finne ut hva som vekker dem..." (Gallimore & Tharp 2004:126 i Becker 2009:105). Det å bli kjent med utøverne sine på det personlige plan, fremmer en treners evne til å relatere seg til utøverne sine, få deres oppmerksomhet, og behandle dem på en måte som imøtekommer deres behov (Becker 2009:105). T2 bekrefter Woodens argumentasjon, og fortalte i sitt intervju at dersom du har gode personlige relasjoner til utøverne dine, og vet hva som trigger og motiverer dem, er de mye enklere å motivere.

Flere av trenerne fortalte at *samtaler* var et tiltak som de benyttet for å bygge relasjoner. T3 presiserte at regelmessige samtaler er helt nødvendig for å utvikle den personlige relasjonen. Han hadde samtaler med utøverne både i plenum og på tomannshånd, ofte etter

treningsøkter. Personlig relasjonsbygging er umulig å oppnå, hvis man som trener ikke tar seg tid til samtaler, uttalte han. Samtalene kunne gå ut på alt fra personlige ting som å lytte til en av utøverne som hadde kjærlighets sorg, til mer idrettslige ting som å lytte til en som ville ha mer integrasjon på kantskuddet sitt. Han fortalte videre, at relasjonsbyggingen ligger i den personlige kontakten du som trener tar deg tid til å etablere. Utøverne i Beckers (2009) studie, bekrefter at slike tiltak er med på å skape en god relasjon. Mange av utøverne trekker frem at de kunne snakke med treneren sin om nesten alt, uansett om det var ting som hadde å gjøre med privatlivet eller selve idretten. Utøverne beskriver ikke bare trenerne sine som åpne i samtalen men også som gode lyttere. Dette skapte en god atmosfære i relasjonen med utøverne (ibid). Jowett (2005) understreker at trenere som åpner opp for samtaler og åpenhet relatert til utøvernes daglige aktiviteter, har lettere for å utvikle en pålitelig trener- utøver relasjon. T3 understreket på den andre siden at en autoritær treneratferd kan virke negativt på en relasjon. Han fortalte at trenere som skriker og hylar og strammer opp utøverne sine etter en mindre god kamp, skaper negative strømninger og negative toner i relasjonen. Selv etter en mindre god kamp, mener han at relasjonen fortsatt skal være tuftet på gjensidig respekt og forståelse. Utøverne i Beckers (2009) studie, hadde en oppfattelse av at trenerne deres brydde seg om mye mer enn prestasjonene deres. De oppfattet at trenerne ønsket at de skulle lykkes og ha det bra på det personlige plan. Denne evnen til å bry seg, økte utøvernes ønske om å yte det lille ekstra. Dette viser hva god relasjonsbygging kan ha å si for utøveres innsats. Forhold som støtter en persons opplevelse av de tre behovene, i dette tilfelle relasjon, fremmer ytelse (SDT 2010). Et av T2 sine tiltak for å bygge relasjon med utøverne, er å reise og oppsøke de der de bor, møte dem ute, se på kamper de spiller i klubb sammenheng og snakke med trenerne deres og familiene deres. Han mener dette er viktig for at utøverne skal kunne prestere optimalt. Han pekte også på viktigheten av at det skal være en hyggelig atmosfære og at utøverne skal glede seg til å komme på landslagssamling.

Vi har nå sett at trenerne mener det er viktig å ha en god relasjon til utøverne sine. Hva fortalte trenerne at de gjorde for å opprettholde relasjonen over tid, og hvilke forhold ved disse beskrivelsene kan være med på å støtte utøveres behov for relasjon? Flere av trenerne fortalte at de tok initiativ til ulike sosiale aktiviteter for å opprettholde relasjonen.

Regelmessige samtaler ble også nevnt som et viktig tiltak. T5 fortalte at det i perioder der

man er tvunget til å være mye sammen, i eksempelvis mesterskap, er viktig å *ikke* være så mye sammen, slik at man får litt pusterom i relasjonen. T4 fortalte at hun har jevnlig kontakt med utøverne sine, for å opprettholde relasjonen over tid. Hun mener det også er viktig å passe på at alle blir sett til enhver tid. For å være en suksessrik trener, må man kontinuerlig samhandle med utøverne sine (Côté & Gilbert 2009).

Hvilken type samhandling oppfattet trenerne som effektivt samarbeid, og hvilke forhold ved *dette*, kan være med på å støtte utøveres behov for relasjon? T5 fortalte at det å utfordre utøverne på en spørrende måte, er effektivt. Han opplever at dette skaper en mer varig endring enn bare å instruere, og han har hele tiden hatt et bevisst forhold til denne måten å veilede på. Han tror det skaper en økt bevissthet hos den enkelte utøver, og gir samtidig en raskere læringskurve. Han fortalte også at han er opptatt av å være ærlig og tydelig. Det mest optimale i arbeidet med å utvikle et godt trener- utøver forhold, er ifølge Martens (1987) i Williams (2010:151) ærlig og direkte kommunikasjon uten en skjult agenda. T3 fortalte at å gjenta det du føler at utøverne responderer godt på, er effektivt. Allikevel er det viktig å tilpasse feedback til hver enkelt utøver. Det å ta for gitt at alle responderer like godt på de samme tingene, og dermed behandle alle utøverne likt, er egentlig å behandle dem ulikt. T2 fortalte at verdien av det positive kroppsspråket er veldig stor i samhandlingen. Nedturen ved å benytte et negativt kroppsspråk ovenfor en gruppe er veldig stor, og kan ødelegge veldig mye, fortalte han. Utover det positive kroppsspråket, fokuserer han på positive tilbakemeldinger og forsterkning av det positive. Hvis det er nødvendig med én negativ tilbakemelding, kommer det alltid fem positive tilbakemeldinger i tillegg fra trener T2. Utøverne i undersøkelsen til Becker (2009) fortalte i intervjuene at trenerne kommuniserte på en passende og positiv måte. En av informantene forklarer: "Du må kritisere konstruktivt (...) Det er helt ok å komme med noen negative poeng noen ganger, men det kan ikke alltid være negativt, det må være en balanse" (Becker 2009:109).

I det siste spørsmålet i denne fasen av intervjuet, ble trenerne spurt om hvor viktig de mener det er at utøverne føler tillit til seg som trener. *Samtlige* trenere svarte at dette er svært viktig. Yukelson (1984) i Williams (2010:152) sier at fundamentet i en treners evne til å kommunisere, ligger i å ha troverdighet i forhold til utøverne sine, og å ha utviklet en tillitsfull relasjon. T1 mener det er helt avgjørende at utøverne har tillit til treneren sin. Dersom ikke den er tilstede, vil utøverne ifølge T2, aldri prestere topp. En annen konsekvens

dersom ikke tilliten er på plass, er ifølge T3, at treneren ikke vil nå frem til utøverne. Det vil ikke være mulig å få respons på det du selv er overbevist om er viktig. Han fortalte videre, at i det øyeblikket du som trener gjør deg fortjent til den tilliten, da har du alle forutsetninger for å gjøre en god jobb. T5 beskrev at dersom tilliten er borte, vil utøverne lure på om det de trener på er det riktige. Dersom tilliten på den andre siden er tilstede, vil utøverne ha en forståelse av at valgene som blir gjort av treneren, er velbegrunnet. I en undersøkelse (Dieffenbach m.fl. 1999) gjort på utøvere, rapporterte utøverne at gode trener-utøver relasjoner karakteriseres ved at man kan stole på hverandre, ha tillit til hverandres ferdigheter, ha god kommunikasjon, spesielt evnen til å lytte til hverandre, og evne til å samarbeide.

7.3 Hvilke forhold ved norske lagspilltreneres beskrivelser kan være med på å støtte utøveres opplevelse av kompetanse?

Diskusjonen som her blir tatt opp, er hvilke forhold ved norske lagspilltreneres beskrivelser som *kan* være med på å støtte utøveres opplevelse av kompetanse, sett i forhold til hva SDT og forskning sier om dette. Trenerne ble spurt om hvor viktig de mente det var at utøverne har høy mestringstro og hva som var strategien før og etter en kamp dersom de skulle møte; (a) et tilsynelatende bedre lag; (b) et tilsynelatende dårligere lag; (c) etter de hadde gjort en mindre god kamp; og (d) dersom de hadde gjort en kamp over all forventning. Behovet for kompetanse handler om å oppfatte sin egen atferd som effektiv og at man har tilstrekkelige evner (Deci & Ryan 2002). Følelsen av kompetanse, kan ifølge White (1972) sammenlignes med et kognitivt kart som representerer individets selvtillit rundt egne evner og ferdigheter (Deci & Ryan 2002). T3 understreket at det er helt avgjørende at utøverne har høy mestringstro. Han sa at dersom utøvere ikke opplever mestringstro, er det viktig å gjøre dem klar over at det er lov å feile. For utøvere som ikke kjenner følelsen av å mestre, er det tilfeldighetene som preger, sa han. T5 sa på den annen side at han ikke tror det er *avgjørende* å ha en sterk mestringstro, men at det er viktig å være realistisk i mestringstroen. Han mener ikke at utøvere skal være *for* selvkritiske, men et sted midt i mellom. På lik linje

med T5, fortalte T2 at det her må være en balansegang. Han sa at det er viktig å være ydmyk. Dersom utøvere har *for* stor tro på seg selv, kan det lett gå over i arroganse. På den annen side syntes han det er veldig viktig å ha tro på egne ferdigheter, men man må samtidig være veldig klar over at de andre (motstanderne) er veldig gode. Videre fortalte han at dersom utøverne skal utføre én teknisk handling, er det veldig viktig at de tror at de greier det, hvis ikke er det helt umulig. Dersom utøverne skal prestere sammen med andre, må de hele tiden stille spørsmål om de er bra nok, fordi det er viktig å ha noe å strekke seg hele tiden, sa han. Troen på egne evner regulerer motivasjonen ved at den former ambisjonene og resultater en forventer, etter en gitt innsats. Dersom man har en sterk tro på egne evner i en bestemt situasjon, vier man full oppmerksomhet og maksimal innsats for å oppfylle de kravene situasjonen stiller. Dersom det oppstår vanskelige situasjoner og hindringer underveis, vil de med sterk tro på egne evner prøve enda hardere og holde ut lenger enn de med mindre tro på egne evner (Bobko & Lee 1994). T2 fortalte at før de skal møte et tilsynelatende bedre lag i en kamp, er det fokus på to ting; hvordan gjøre hverandre gode og økt bevissthet rundt hva de er gode på. Han understreket at det ikke må bli bare med *ordene*, men at det må sitte litt i ryggmargen. Dersom laget til T3 skulle møte et tilsynelatende bedre lag i en kamp, var nøkkelordet *ufarliggjøre*. Hans strategi var å dra alene til den hallen der kampen skulle foregå for å sjekke forholdene. Dette gjorde han for å kunne fortelle utøverne at forholdene i hallen ikke var så forskjellig fra andre haller de hadde spilt kamper i tidligere. Dette var for å ufarliggjøre og forberede utøverne på hva de hadde i vente. Han fortalte at prestasjoner i ypperste klasse handler om mental balanse. Jo mer en trener kan forberede utøverne, jo tryggere vil de føle seg, og desto lettere er det å forvente topp prestasjoner. Denne strategien *kan* være med på å styrke utøvernes tro på egne evner, fordi oppfattelsen av egne evner handler om hva man tror man kan mestre under en rekke ulike forhold (Bandura 1997). T4 fortalte at dersom hennes utøvere skal møte et tilsynelatende bedre lag i en kamp, prøver hun å selge inn til utøverne at det er viktig å *tro* på at de skal vinne. Det er alltid viktig å tro på egne ferdigheter, sa hun. Utøveres tro på egne evner påvirker hvordan man handler, hvor mye innsats man legger ned i ulike bestrebelser, hvor lenge man vil holde ut i møte med hindringer og nederlag, ens robusthet i motgang, om deres tankemønstre bidrar til selvhjelp eller er til hinder for positiv tro på egne evner,

hvorvidt man opplever stress og depresjon i mestrings situasjoner og nivået på prestasjonene (Bandura 1997).

Hva skjer dersom utøverne gjør en mindre god kamp? Får de da negative tilbakemeldinger og kjeft av trenerne sine, og i hvilken grad er *dette* hensiktsmessig? Studier av Boggiano & Ruble (1979) og Deci (1971) viser at positive tilbakemeldinger forsterker den indre motivasjonen, og studier av Deci & Cascio (1972) viser at negative tilbakemeldinger svekker den indre motivasjonen. Deci & Ryan (1980) har relatert disse forskningsresultatene til behovet for kompetanse, og hevder at fordi positive tilbakemeldinger tilfredsstillt behovet for kompetanse, fremmes også den indre motivasjonen, og motsatt. Det *kan* være naturlig å tenke, at dersom et lag har gjort en mindre god kamp, får de kjeft av en frustrert og skuffet trener i garderoben etter kampen. Derfor var det interessant å stille spørsmål om strategien til trenerne dersom laget hadde gjort en mindre god kamp. Etter slike kamper, fortalte T3 at han brukte minimalt med tid i garderoben. Han brukte heller tid til å snakke om noe helt annet, som for eksempel reiseveien hjem hvis de spilte bortekamper, eller treningene de neste dagene. For T3, er det å bruke kjeft etter mindre gode kamper meningsløst, og han sa at det hadde han aldri gjort. På den annen side, hvis det var ting i spillet som måtte korrigeres, ble det lagt stor vekt på det på de neste treningene. I likhet med T3 har heller ikke T4 noen tro på kjefting etter mindre gode kamper, men dersom kamper resulterer i mindre gode prestasjoner på grunn av slurv, setter hun gjerne utøverne på plass. T2 fortalte at han forholdt seg nokså rolig etter mindre gode kamper. Han mente at det kan være lurt å få kampen litt på avstand før man setter seg ned og snakker sammen. Et annet viktig aspekt, var ikke å henge ut noen utøvere eller gi noen skylden. Dette er i tråd med hvordan utøverne i Beckers (2009) studie beskriver sine utmerkede trenere. Utøverne beskrev trenere som aldri satte pekefinger på enkeltspillere eller fordelte skyld, etter tap. Ved tap tok trenerne ansvar, noe også T1 og T2 sa at de gjorde. Samtidig oppmuntret de utøverne til å ta ansvar for egne handlinger i kampene. Utøverne beskrev også at trenerne deres aldri favoriserte enkeltspillere, og en av utøverne uttrykte at hun aldri hadde følelsen av at treneren mislikte noen av utøverne.

Ifølge Deci & Ryan (1980) tilfredsstillt positive tilbakemeldinger behovet for kompetanse, og i Williams (2010) kommer det frem at en trener aldri skal undervurdere kraften som ligger i positive påvirkningsteknikker. Han eller hun skal være raus med ros, fokusere på det

positive, gi oppmuntring og positiv forsterkning. Treneren skal være flink til å skryte av utøveren når han eller hun gjør noe bra (ibid). T1 fortalte at han i etterkant av en kamp over all forventning, forsterket de tingene som kan ha vært årsak til at laget gjorde en slik kamp. Han går gjennom suksessfaktorene i kampen og trekker frem det positive. Strategien til T2 er å legge kampen bak seg, fordi de i mesterskap aldri har veldig god tid før neste kamp. Han fortalte at han noterer ned de handlingene i kampen som var bra, slik at laget kan bygge videre på det som var bra, for så å gjenskape det i kamper senere. T3 uttrykte i sitt intervju hvor viktig det er å gi utøverne ros dersom de har gjort noe bra. De som sier at de ikke trenger ros, lyver, sa han. Henderlong & Lepper (2002) gjorde en studie på innflytelsen av ros. De viser at positive tilbakemeldinger kan ha et negativt utfall for den indre motivasjonen, dersom den måler trekk ved utførelsen som ikke utøveren har kontroll over, eller ved å forvente lave eller urealistiske forventninger. Generelt viser forskning at positive tilbakemeldinger kan være til hinder for utøveres indre motivasjon, men dersom tilbakemeldingene skal være gunstige, må de fremme utøveres oppfattelse av autonomi og kompetanse, kommentere aktivitet som utøverne har kontroll over og selv kan gjøre noe med, og å formidle høye men realistiske forventninger (Mageau & Vallerand 2003).

7.4 Sammenheng mellom trenerstil, lederfilosofi og trenernes beskrivelser av hvordan de støtter utøvere i trenings- og kampsituasjoner

Diskusjonen som her blir tatt opp er om det er noen sammenheng mellom kjennetegnene ved trenerstilene som ble belyst i avsnitt 3.2, karakteriseringen av informantenes lederfilosofi, og beskrivelsene informantene ga på hvordan de støtter utøvere i trenings- og kampsituasjoner.

Da T1 ble spurt om å karakterisere sin lederfilosofi sa han at han prøvde å involvere utøverne, men at han samtidig var ganske dominerende. Det kan tyde på at han har et ønske om å ha en mer inkluderende lederfilosofi, men at han er mer autokratisk i sin trenerstil. Autokratisk atferd er preget av at treneren bygger på selvstendige beslutninger uten å

involvere utøverne (Seippel 2004). På den ene siden stemmer dette overens med det T1 sa om grad av involvering av utøvere i kampsituasjoner. Han beskrev nemlig at han da var veldig lite inkluderende. På den andre siden overlater han ganske mye av ansvaret til kapteinen på laget i kampsituasjoner, og at de har en tett dialog. Kapteinen har da et stort ansvar for å styre spillet på banen. Dette ligner mer på en demokratisk lederatferd der treneren tillater deltakelse av utøvere i beslutninger som tas (ibid).

T2 karakteriserte sin lederfilosofi ved at han er tydelig på hvor han vil og hva som skal til for å komme dit. Dette er i samsvar med hvordan han beskriver målsettingsarbeidet og treningsplanleggingen innad i laget. Han sa at han påvirker utøverne til å sette de målsettingene han mener er realistiske. I treningsplanleggingen involverer han ikke utøverne så mye, fordi han tenker at de da ikke vil trene hardt nok. Han mener at *han* er mest kompetent til å gjøre den jobben, fordi han vet av erfaring hva som skal til for å være best mulig forberedt. Av de fem trenerstilene Seippel (2004) beskriver, ligner trenerstilen til T2 mest på den autokratiske lederatferden (ibid). På den andre siden kan det tyde på at trenerstilen til T2 også i en viss grad er preget av treneratferden "sosial støtte" der treneren beskrives som en person som er opptatt av hvert enkelt individs velvære. T2 fortalte at han reiser rundt og oppsøker utøverne sine hjemme, ute, på kamper i klubbssammenheng og at han snakker med trenerne og familiene deres. Han mente dette var viktig for at utøverne skulle kunne prestere optimalt. Han pekte også på viktigheten av at det skal være en hyggelig atmosfære og at utøverne skal glede seg til å komme på landslagssamling.

T3 karakteriserte sin lederfilosofi fra å være ekskluderende til inkluderende i løpet av sin trenerkarriere. Før han hadde opparbeidet seg erfaring og tatt inn over seg responsen fra utøverne han trente, trodde han på en filosofi som bar preg av en autokratisk atferd. Etter hvert som han skaffet seg mer trenererfaring, utviklet han seg til å tro på en filosofi som handlet om større inkludering av utøvere. Beskrivelsene hans er nærmest identiske med kjennetegnene på demokratisk atferd (ibid). Han fortalte at treningsplanlegging *ikke* er et lederansvar, men at utøverne må være med på dette arbeidet. Dermed fikk utøverne hans ansvar for å føre sine egne treningsdagbøker og det var en selvfølgelighet at de var involvert i målsettingsarbeidet og treningsplanleggingen.

T3 ga sterkt uttrykk for hvor viktig det er at utøvere får ros og positive tilbakemeldinger.

Dette er i samsvar med trenerstilen som er kjennetegnet ved "positiv feed-back", der treneren bygger opp utøverne ved å gi anerkjennelse og ros på bra atferd (ibid).

T4 karakteriserte sin lederfilosofi ved å trekke frem at hun er opptatt av at mennesker har det bra. Dette stemmer bra overens med hennes beskrivelser av hvordan hun støtter utøverne sine. Hun beskrev at hun bruker mye utøver-samtaler i arbeidet med å bygge relasjon og opprettholde relasjonen over tid. Hennes beskrivelser er dermed i samsvar med trenerstilen som er kjennetegnet av sosial støtte.

T5 beskrev sin lederfilosofi som coachende og inkluderende, noe som likner på kjennetegnene ved demokratisk lederatferd. Det kan tyde på at hans lederfilosofi samsvarer godt med beskrivelsene han ga på hvordan han støtter utøvere i trenings- og kampsituasjoner. Når det gjelder treningsplanlegging involverer han derimot ikke utøverne. Allikevel tyder det ikke på at det har sin årsak i en autokratisk atferd. Det tyder derimot på at det har sin årsak i at han er opptatt av utøvernes velvære. Grunnen til at han ikke involverer utøverne i treningsplanleggingen er at utøverne skal få muligheten til å konsentrere seg om selve gjennomføringen. Dette ligner mer på trenerstilen som er kjennetegnet av sosial støtte (ibid).

Diskusjonen kan tyde på at det for noen trenere er samsvar mellom lederfilosofi og beskrivelsene de ga i intervjuet, mens for andre er avstanden større. Avstanden mellom trenerfilosofi og beskrivelsene kan ha noe å gjøre med selve intervjusituasjonen. Trenerne kan i løpet av intervjuet endre beskrivelsene sine ved at de oppdager nye aspekter ved det temaet de snakker om, og plutselig komme på ting de tidligere i intervjuet ikke var oppmerksomme på (Brinkmann & Kvale 2009).

Det er problematisk å sette informantene "i bås" når det gjelder hvilken trenerstil som kjennetegner dem. Det kan tyde på at samtlige trenere har noen særpreg fra de ulike trenerstilene i seg. Diskusjonen tyder på at det er et visst samsvar med det Seippel (2004) hevder virker inn på hva slags trenerstil en trener ender opp med; nemlig forholdet mellom *trener, utøver og aktivitet*. Det viser seg at de trenerstilene som kjennetegner informantenes beskrivelser, avhenger blant annet av den situasjonelle konteksten. Det kan også tyde på at individuelle utøverforskjeller kan spille inn på informantenes trenerstil.

7.5 SDT og verdigrunnlaget i norsk toppidrett

Verdigrunnlaget som skal gjennomsyre norsk toppidrett i perioden 2007-2012, skal bygges på prinsippene glede gjennom mestring, *fellesskap* gjennom utvikling *sammen* og ærlighet gjennom synbare holdninger. Fundamentet i SDT er at alle mennesker besitter tre psykologiske behov, som er avgjørende for individets vekst og utvikling. Forhold som støtter en persons opplevelse av de tre behovene blir hevdet å fremme motivasjon, engasjement for aktiviteter, forbedret ytelse, utholdenhet og kreativitet (SDT 2010).

Det kan tyde på at det verken i SDT, tidligere forskning eller i strategiplan for norsk toppidrett, er gunstig eller ønskelig med en struktur som er preget av stor avstand mellom trener og utøver. Det kan derimot tyde på at det er gunstig og ønskelig med en relativt flat struktur der forholdet mellom trener og utøver er tett. I kapittel 1 understrekes det at gode samtaler og det å bygge tillit i relasjonene, er viktige brikker for å oppnå et godt fungerende lærings- og prestasjonsmiljø (Olympiatoppen 2011a). Kan dette tyde på at et av norsk toppidretts verdier er å bygge et fundament slik at utøveren skal trives og ha det godt med seg selv, for så å utvikle topp nasjonale og/ eller internasjonale resultater?

Menneskekunnskap er en forutsetning for å lykkes, og noe av det viktigste er å skape et godt fungerende lærings- og prestasjonsmiljø (ibid). Kanskje det nettopp er disse kjerneverdiene som er noe av forklaringen på hvorfor Norge er en ledende nasjon innenfor så mange idretter?

Når det gjelder å støtte utøveres opplevelse av autonomi, relasjon og kompetanse i trenings- og kampsituasjoner, kan det tenkes at det i lagspill er en relativt større utfordring enn det er i individuelle idretter, når det gjelder å legge til rette for de grunnleggende behovene hos hver enkelt utøver. Lagspill består av et større antall utøvere, så det kan tenkes at det stilles et relativt større krav til lagspiltreneren enn den individuelle treneren når det gjelder å gjøre seg kjent med ulike personlighetstyper, og hva som stimulerer den enkelte utøver.

For at ikke utfordringen skal være uoppnåelig, kan det være en fordel at norsk toppidrett holder seg kontinuerlig oppdatert på forskning som gjøres på trenerrollen i og utenfor Norge.

8 Sammenfattende konklusjoner

I denne undersøkelsen ble fem lagspilltrenere i norsk toppidrett intervjuet.

Formålet med undersøkelsen var å få detaljerte beskrivelser av hvordan fem lagspilltrenere i norsk toppidrett støtter utøvere i trenings- og kampsituasjoner. Det munnet ut i hovedproblemstillingen "Hvordan støtter norske lagspilltrenere sine utøvere i trenings- og kampsituasjoner?" og underproblemstillingene (1) "Hvilke beskrivelser gir norske lagspilltrenere av hvordan de støtter utøveres opplevelse av autonomi?", (2) "Hvilke beskrivelser gir norske lagspilltrenere av hvordan de støtter utøveres opplevelse av relasjon?" og (3) "Hvilke beskrivelser gir norske lagspilltrenere av hvordan de støtter utøveres opplevelse av kompetanse?".

Hovedfunn på hovedproblemstillingen vil fremgå i avsnitt 8.1. Hovedfunn på underproblemstilling 1, 2 og 3 vil fremgå i avsnittene 8.2, 8.3, og 8.4. I tillegg til funnene som utgjør konklusjonene på problemstillingene, ble det gjort et funn angående trenernes lederfilosofi som vil fremgå i avsnitt 8.5.

8.1 Treneres støtte til utøvere i trenings- og kampsituasjoner

Fem lagspilltrenere i norsk toppidrett støtter utøverne sine i trenings- og kampsituasjoner ved å involvere utøverne og gi de valgmuligheter innenfor visse rammer. De tar seg tid til å snakke med utøverne og ta hensyn til deres perspektiv. De drar på sosiale turer for å bygge og opprettholde relasjonen med utøverne. I kampsituasjoner ufarliggjør de kamper mot et bedre lag og passer på at laget får en kollektiv følelse av resultatet. Utøverne får ulik type støtte avhengig av hvor lang erfaring de har bak seg og avhengig av hva trenerne oppfatter er til det beste for hver enkelt utøver.

8.2 Autonomi

Fem lagspilltrenere i norsk toppidrett gir følgende beskrivelser på hvordan de støtter utøveres opplevelse av **autonomi**:

- Involverer utøverne i målsettingsarbeidet
- Gir utøverne valgmuligheter innenfor visse rammer og innen en viss struktur
- Har samtaler med utøverne og tar hensyn til utøvernes perspektiv i treningsplanleggingen
- Tillater selvstendig arbeid i målsettingsarbeidet
- Arrangerer møter og temaaftener slik at alle utøvere får mulighet til å komme med innspill i plenum
- Gir utøvere ansvar for sine egne treningsdagbøker
- Informerer utøverne om treningen de har foran seg
- Involverer utøverne i evalueringen av treningsplanleggingen
- Utvikler utøvernes selvstendighet ved å simulere kampsituasjoner der det ikke gis tilbakemeldinger
- For å skape selvstendighet reiser utøverne alene på kamper og de forbereder seg og evaluerer kampen selv

8.3 Relasjon

Fem lagspilltrenere i norsk toppidrett gir følgende beskrivelser på hvordan de støtter utøveres opplevelse av **relasjon**:

- Drar på sosiale turer
- Tar seg tid til å snakke med utøverne
- Reiser og oppsøker utøverne enten hjemme eller ute

- Snakker med familien til utøverne
- Snakker med utøverne etter trening
- Snakker med utøverne både i plenum og på tomannshånd
- Har jevnlig kontakt med utøverne
- Passer på at man aldri er negativ på tomannshånd med utøverne
- Passer på at alle utøverne blir sett
- Forsøker *ikke* å være sammen i perioder der man er tvunget til å være mye sammen
- Utøver positivt kroppsspråk. Kommer med positive tilbakemeldinger og forsterke det positive
- Gjentar det du føler at utøverne responderer godt på
- Er ærlig og tydelig overfor utøverne

8.4 Kompetanse

Fem lagspilltrenere i norsk toppidrett gir følgende beskrivelser på hvordan de støtter utøveres opplevelse av **kompetanse**:

- Gjør hverandre gode
- Vite hva man er god på
- Ufarliggjør kamper mot et bedre lag
- Fokuserer på det å ha troen på egne ferdigheter
- Legger aldri skyld på enkeltutøvere
- Bruker aldri kjeft
- Fokuserer på det som er bra for så å gjenskape det i senere kamper

- Passer på at laget får en kollektiv følelse over hvor bra en kamp var
- Gir ros til utøverne
- Tar seg tid til å nyte en kamp over en kamp over all forventning, samtidig som man ser etter forbedringspotensialer

8.5 Lederfilosofi og trenerstil

Innledningsvis i intervjuet ble trenerne spurt om de hvordan de ville karakterisere sin lederfilosofi. Det ble diskutert om det var samsvar mellom lederfilosofi og beskrivelsene trenerne ga på hvordan de støtter utøvere i trenings- og kampsituasjoner.

Det kan tyde på at hos noen trenere er det samsvar mellom lederfilosofi og beskrivelsene de ga i intervjuet, mens hos andre er avstanden større. Avstanden mellom trenerfilosofi og beskrivelsene de ga kan ha noe å gjøre med den mellommenneskelige situasjonen i intervjuet.

Det kan vise seg å være vanskelig å sette informantene "i bås" når det gjelder hvilken trenerstil som kjennetegner dem. Det kan tyde på at samtlige trenere har litt av hver trenerstil i seg avhengig av om situasjonen er trening eller kamp.

9 Videre forskning

Jeg har i denne undersøkelsen intervjuet trenere til utøvere som driver med toppidrett, og studert hvilke beskrivelser de gir på hvordan de støtter utøveres opplevelse av autonomi, relasjon og kompetanse i trenings- og kampsituasjoner. Videre har jeg diskutert hvilke forhold ved trenernes beskrivelser som *kan* være med på faktisk å støtte utøveres opplevelse av autonomi, relasjon og kompetanse. Ved videre forskning ville det være interessant å forske på utøvere som blir trent eller har blitt trent av trenerne jeg har intervjuet. Hvilke beskrivelser gir disse utøverne på hva de mener støtter deres opplevelse av autonomi, relasjon og kompetanse? Er det samsvar, eller er det sprik mellom beskrivelsene? Et annet spørsmål jeg er nysgjerrig på å finne svar på, er hvor komfortable utøvere som blir trent eller har blitt trent av trenerne i denne undersøkelsen er med stor grad av autonomi.

Trenerne jeg intervjuet bestod av fire menn og en kvinne, og jeg valgte å se bort i fra det kjønnsmessige perspektivet. Jeg valgte heller å konsentrere meg om informantene under fellesbetegnelsen *trenere*. Seippel (2004) kommer med noen antagelser som er interessante med tanke på videre forskning. Han antar at kjennetegn ved treneren vil kunne ha betydning for hvordan trenerrollen utøves (ibid). Det er nærliggende å tro at menn har mer erfaring fra idretten og er mer konkurranseorienterte og med det legger mer vekt på det prestasjonsmessige ved treningen enn det kvinner gjør (ibid). Videre antar han at kvinner kan tenkes å vektlegge og ta tak i de sosiale sidene ved treningen, mer enn det menn gjør (ibid). Trenerne jeg intervjuet var alt fra 36 til 63 år, men jeg valgte å se bort i fra aldersperspektivet. Seippel (2004) kommer også innenfor dette perspektivet med noen antagelser som er interessante med tanke på videre forskning. Han antar at yngre trenere er mer konkurranseorienterte og vektlegger trening og instruksjon fremfor de sosiale sidene ved treningen mer, enn eldre trenere.

På bakgrunn av disse antagelsene kunne det være interessant å studere eventuelle forskjeller mellom mannlige og kvinnelige trenere. Er det samsvar, eller er det sprik mellom beskrivelsene av hvordan mannlige og kvinnelige trenere støtter utøvere i trenings- og kampsituasjoner?

Litteraturliste

Amarose, A.J. & Anderson-Butcher, D. (2007): "Autonomy-supportive coaching and self-determined motivation in high school and college athletes: A test of self-determination theory". *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 654-670.

Atkinson, J.W., & Raynor, J.O. (1974): "Motivation and achievement". Washington, DC: Winston & Sons.

Augestad, Pål & Bergsgard, Nils Asle (2007): "Toppidrettens formel. Olympiatoppen som alkymist". Oslo: Novus forlag.

Bandura, A. (1997): "Self-efficacy. The exercise of control". W.H. Freeman and Company. New York.

Baumeister, R., & Leary, M.R. (1995): "The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation". *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.

Becker, A.J. (2009): "It's Not What They Do, It's How They Do It: Athlete Experiences of Great Coaching". *International Journal of Sports Science & Coaching*, Vol.4, No.1, 93-119.

Black, A.E., & Deci, E.L. (2000): "The Effects of Instructors' Autonomy Support and Students' Autonomus Motivation on Learning Organic Chemistry: A self-Determination Theory Perspective". *Science Education*, 84, 750-756.

Bobko, P. & Lee, C. (1994): "Self-efficacy Beliefs: Comparison of Five Measures". *Journal of Applied Psychology*, Vol.79, No.3, 364-369.

Boggiano, A.K. & Ruble, D.N. (1979): "Competence and the overjustification effect: A developmental study". *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1462-1468.

Brawley, L.B., & Vallerand, R.J., (1985): "Effects of informational and controlling fitness leaders on participants' interest and intention to pursue engagement in a fitness program". Unpublished manuscript, University of Waterloo, Canada.

Brinkmann, S., & Kvale, S. (2009): "Det kvalitative forskningsintervju". Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Chelladurai, P. (1990): "Leadership in sports.: A review". *International Journal of Sport Psychology*, 21, 328-354.

Cock, D. & Halvari H. (2001): "Motivation, performance and satisfaction at school". The Netherlands: Kluwer Academic Publishers. I: Efklides Anastasia (et al.) (red.). Trends and prospects in motivation research. Side 65-82 (17 s.)

Côté, J. & Gilbert, W. (2009): "An Integrative Definition of Coaching Effectiveness and Expertise". *International Journal of Sports Science & Coaching*, 4, 3, 307-323.

Deci, E.L. (1971): " Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation". *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115.

Deci, E.L. & Cascio, W.F. (1972): "Changes in intrinsic motivation as a function of negative feedback and threats". Presented at the meeting of the Eastern Psychological Association, Boston.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1980): "The empirical exploration of intrinsic motivational processes". In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 39-80). New York: Academic Press.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985): "Intrinsic Motivation and Self- Determination in Human Behavior" New York: Plenum Press.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000): "The ' what' and ' why' of goal pursuits: human needs and the self- determination of behavior". *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2002): "Handbook of Self- Determination Research". The University of Rochester press.

Dieffenbach, K., Gould, D. and Moffett, A. (1999): "The Coach's Role in Developing Champions". *Olympic Coach*, 2-4.

Dwyer, J.J.M. (1995): "Effect of perceived choice of music on exercise intrinsic motivation". *Health values*, 19, 18-26.

Enoksen, E. (1998): "Fokus på trenerrollen". *Idrettsmagasinet* 2001.

www.idrett.as/artikler/121201_01.doc (16.11.10).

Enoksen, E. (2001): "Trenerens rolle som barne- og ungdomsoppdrager og talentutvikler. Hva sier forskningen og hvilke teoretiske perspektiver bygger den på?". Norges Idrettshøgskole.

Fouss, D. & Troppman, R.J. (1981): "Effective coaching, a psychological approach". New York: John Wiley and Sons.

Freedman, S.M., & Phillips, J.S. (1985): "The effects of situational performance constraints on intrinsic motivation and satisfaction: the role of perceived competence and self-determination". *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 35, 397-416.

Gallimore, R. & Tharp, R. (2004): "What a Coach Can Teach a Teacher, 1975-2004: Reflections and Reanalysis of John Wooden's Teaching Practices". *The Sport Psychologist*, 18, 119-137.

Goudas, M., Biddle, S., Fox, K. and Underwood, M. (1995): "It ain't what you do, it's the way you do it! Teaching style affects children's motivation in track and field lessons". *The Sport Psychologist*, 9, 254-264.

Henderlong, J., and Lepper, M.R. (2002): "The effects of praise on children's intrinsic motivation: a review and synthesis". *Psychological Bulletin*, 128, 774-795.

Jowett, S. (2001): "The psychology of interpersonal relationships in sport: the coach-athlete relationship". Unpublished Doctoral Dissertation, University of Exeter, UK.

Jowett, S., & Cockerill I.M. (2003): "Olympic medallists' perspective of the athlete-coach relationship". *Psychology of Sports and Exercise*, 4, 313-331.

Jowett, S., & Meek, G. (2000): "Coach-athlete relationships in married couples: an exploratory content analysis". *The Sport Psychologist*, 14, 157-175.

Jowett, S. (2005): "The coach-athlete partnership". *The psychologist*. Vol:18. Heft 7. Side:412.

Jowett, S., and Ntoumanis, N. (2001): "The Coach-Athlete Relationship Questionnaire (CART-Q): development and initial validation". Unpublished manuscript, Staffordshire University, Stoke-on-Trent.

Kulturdepartementet (2010). Stortingsmelding nr.14. Idrettslivet i endring. "Om statens forhold til idrett og fysisk aktivitet".

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kud/dok/regpubl/stmeld/19992000/stmeld-nr-14-1999-2000-.html?id=192652> (6.10.10).

Lincoln, Y.S. & E. Guba (1985): "Naturalistic inquiry". Beverly Hills, CA: SAGE.

Lyle, J. (2002): "Sports Coaching Concepts. A framework for coaches' behaviour". New York: Routledge.

MacPherson, I. & McKie, L. (2010): "Qualitative Research in Programme Evaluation" I: Qualitative Methods in Health Research. Ivy Bourgeault, Robert Pingwall and Rauman de Vries (Red).

Mageau, G.A. & Vallerand R.J. (2003): "The coach-athlete relationship: a motivational modell". Université du Québec á Montréal, Canada.

Mallet, C. (2005): "Self-determination Theory: A case study of evidence-based coaching". The Sport Psychologist, 19, 427-429.

Martens, R. (1987): "Coaches guide to sport psychology". USA: Human Kinetics.

Nørretranders, T. (1991): "Merk verden. En beretning om bevissthet". J.W.Cappelen Forlag A.S.

Olympiatoppen (2011b): "Definisjon på toppidrett".

http://www.olympiatoppen.no/om_olt/strategi/hvaertoppidrett/page910.html (17.03.11).

Olympiatoppen (2011a): "Toppidrettscoaching ved Olympiatoppen".

<http://www.olympiatoppen.no/fagavdelinger/coaching/omcoaching/page2105.html>

(08.02.11).

Olympiatoppen (2011c): "Strategiplan 2007-2012".

[http://www.olympiatoppen.no/om_olt/strategi/strategiplan_2007-](http://www.olympiatoppen.no/om_olt/strategi/strategiplan_2007-2012/page3068.html#anc_2)

[2012/page3068.html#anc_2](http://www.olympiatoppen.no/om_olt/strategi/strategiplan_2007-2012/page3068.html#anc_2) (17.03.11).

Pelletier, L.G., Fortier, M.S., Vallerand, R.J., Tuson, K.M., Brière, N.M. and Blais, M.R. (1995): "Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: the Sport Motivation Scale (SMS)". *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 35-53.

Pelletier, L.G., & Vallerand, R.J. (1996): "Supervisors' beliefs and subordinates' intrinsic motivation: a behavioral confirmation analysis". *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 331-340.

Rand, P. (2003): "Mestringsmotivasjon: en teorigenese". Universitetsforlaget.

Ronglan, L.T. (2009): "Hva er dyktig nok landslags-/toppidrettstrener". *Rett utfor*.

http://www.rettutfor.no/index.php?option=com_content&view=article&id=106&Itemid=63

(23.4.10).

Ryan, R. (1982): "Control and information in the intrapersonal sphere: an extension of cognitive evaluation theory". *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000): "Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being". *American Psychologist*, 55, 68-78.

Scanland, T.K., and Lewthwaite, R. (1986): "Social psychological aspects of competition for male youth sport participants: IV. Predictors of enjoyment". *Journal of Sport Psychology*, 8, 25-35.

SDT (2010): "About the theory". <http://www.psych.rochester.edu/SDT/theory.php> (14.09.10).

Seippel, Ø. (2004): "Treneren: Konkurransen, glede, samhold og medbestemmelse?". Oslo: Institutt for samfunnsforskning.

Thagaard, Tove (2002): "Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode". Oslo: Fagbokforlaget.

Torgersen Tor M. (2000): "Trenerrollen i toppidrett. En kvantitativ og kvalitativ undersøkelse om trenerens arbeid og funksjon i norsk toppidrett". Norges Idrettshøgskole.

Vallerand, R.J., & Losier, G. (1999): "An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport". *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 142-169.

White, R. W. (1959): "Motivation reconsidered: the concept of competence". *Psychological Review*, 66, 297-333.

White, R. W. (1972): "The enterprise of Living". New York: Holt, Rinehart & Winston. Inc.

Williams Jean M. (2010): "Applied Sport Psychology. Personal Growth to Peak Performance".
New York: The McGraw- Hill Companies (Sixth Edition).

Yukelson, D.P. (1984): "Group motivation in sport teams". In J.M. Silva, & R.S. Weinberg
(Eds.), Psychological foundations of sport (pp. 229-240). Champaign, IL: Human Kinetics.

Vedlegg

Vedlegg 1: Infoskriv til informanter

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Kvittering på melding om behandling av personopplysninger fra NSD

Vedlegg 1:

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er en student ved Universitetet i Oslo som studerer pedagogikk. Jeg skal skrive en masteroppgave om trenerrollen i norsk toppidrett. Undersøkelsen vil være under faglig veiledning av mine veiledere Eystein Enoksen ved Norges Idrettshøgskole og Christian W. Beck ved Universitetet i Oslo. I den forbindelse ønsker jeg å intervju et utvalg av norske toppidrettstrenerne.

Intervjuet vil ta ca. en time og vil foregå der du ønsker å bli intervjuet. Det er frivillig å delta, og du kan når som helst, under undersøkelsen, trekke deg fra undersøkelsen dersom du ønsker det. Jeg ønsker å ta båndopptak av intervjuet. Opplysningene behandles konfidensielt, og ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i endelig oppgave. Lydopptak slettes og opplysningene anonymiseres når prosjektet er ferdig, innen 1.juni 2011.

Prosjektet er tilrådd av Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste A/S.

Om du har spørsmål angående undersøkelsen, kan du ta kontakt med meg enten pr. tlf. eller e-post.

Tlf: 41 45 65 23

E-post: kathrine.gilbert@gmail.com

På forhånd takk.

Med vennlig hilsen

Kathrine Gilbert

Pedagogisk forskningsinstitutt

Universitetet i Oslo

Veiledere: Førsteamanuensis Eystein Enoksen, Norges Idrettshøgskole og førsteamanuensis
Christian W. Beck, Universitetet i Oslo

Samtykke:

Jeg samtykker herved på å være deltaker i prosjektet som intervjuobjekt.

Underskrift:.....

Vedlegg 2:

Bakgrunnsspørsmål:

Kjønn

Alder

Lagspill

Kan du fortelle litt om bakgrunnen for hvorfor du ble trener?

Hva slags utdannelse har du?

Hvilke resultater har du oppnådd som trener?

Har du selv vært aktiv idrettsutøver? Hvor mange år og på hvilket nivå?

Har du hatt noen pedagogisk erfaring før trenerrollen? I tilfelle hva?

Evt. tilleggsspørsmål: Hvordan vil du karakterisere din lederfilosofi?

Autonomi:

- 1 a) På en skala fra 1-5 hvor 1 er lite og 5 er mye, i hvilken grad involverer du utøverne dine i målsettingsarbeidet?
 - b) Kan du si litt om hva som er grunnen til at du velger denne tallverdien på skalaen?
- 2 a) (På en skala fra 1-5 hvor 1 er lite og 5 er mye,) i hvilken grad involverer du utøverne dine i treningsplanleggingen?
 - b) Kan du si litt om hva som er grunnen til at du velger denne tallverdien på skalaen?
- 3 a) (På en skala fra 1-5 hvor 1 er lite og 5 er mye,) i hvilken grad jobber du aktivt med å utvikle utøvernes selvstendighet i trenings- og kampsituasjoner?
 - b) Kan du si litt om hva som er grunnen til at du velger denne tallverdien på skalaen?

Relasjon:

1. Hvordan vil du beskrive relasjonen mellom deg og dine utøvere (Closeness)?
2. Hvordan bygger du relasjonen med utøverne dine?
3. Hvordan jobber du med å opprettholde relasjonen over tid, og hva er i tilfelle intensjonen med det (Commitment)?

4. Hva slags type samhandling oppfatter du som effektivt samarbeid (Complementarity)?
6. På en skala fra 1-5 hvor 1 er ikke viktig og 5 er svært viktig, hvor viktig mener du det er at utøverne føler tillit til deg som trener (og som person)?
 - b) Kan du si litt om hva som er grunnen til at du velger denne tallverdien på skalaen?

Kompetanse (Self Efficacy= Troen på egen mestring):

1. På en skala fra 1-5 hvor 1 er ikke viktig og 5 er svært viktig, hvor viktig mener du det er at utøverne dine har høy mestringstro?
 - b) Kan du si litt om hva som er grunnen til at du velger denne tallverdien på skalaen?
2. Dersom laget ditt skal møte et tilsynelatende bedre lag i en kamp, hva er din strategi i forkant av kampen?
 - a) Tilleggsspørsmål om nødvendig: Hva er grunnene til at du følger denne strategien?
3. Dersom laget ditt skal møte et tilsynelatende dårligere lag i en kamp, hva er din strategi i forkant av kampen?
 - a) Tilleggsspørsmål om nødvendig: Hva er grunnene til at du følger denne strategien?
4. Dersom laget ditt gjør en mindre god kamp, hva er din strategi i etterkant av kampen?
 - a) Tilleggsspørsmål om nødvendig: Hva er grunnene til at du følger denne strategien?
5. Dersom laget ditt gjør en kamp over all forventning, hva er din strategi i etterkant av kampen?
 - a) Tilleggsspørsmål om nødvendig: Hva er grunnene til at du følger denne strategien?

Avsluttende spørsmål:

1. Har du (hatt) noen rollemodell(er) som trener?
 - a) Hvem?
 - b) Hvorfor?

Vedlegg 3:

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Christian W. Beck
Pedagogisk forskningsinstitutt
Universitetet i Oslo
Postboks 1092 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 28.10.2010

Vår ref: 25171 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.10.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

25171	<i>Trenerrollen i norsk toppidrett</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Christian W. Beck</i>
Student	<i>Kathrine Gilbert</i>

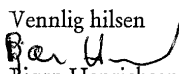
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henriksen


Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11
Vedlegg: Prosjektvurdering
✓ Kopi: Kathrine Gilbert, Hamnergata 9 A, 0465 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 25171

Utvalget består av 6 norske toppidrettstrener. Data samles inn via personlig intervju.

Førstegangskontakt opprettes per telefon av student eller veileder. Deretter sendes det ut brev med informasjon om studien. Personvernombudet finner informasjonsskrivet av 26.10.10, tilfredsstillende.

Prosjektet skal avsluttes 1.6.2011 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at eventuelle direkte personidentifiserende opplysninger som navn/navneliste slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f. eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller endres.