

Elin Marvik

Trener og utøver relasjonen

Et casestudie om samspillet og ferdighetsutviklingen innen hoppdisiplinene i friidrett

Masteroppgave i idrettsvitenskap

Seksjon for fysisk prestasjonsevne
Norges idrettshøgskole, 2010

Forord

Så er jeg ved veis ende. Jeg er i mål med masteroppgaven. Det har vært en krevende, men svært berikende og lærerik prosess på alle måter. Jeg har økt min faglige innsikt innenfor et område som har vært nært og av personlig interesse. Det er en spesiell følelse når jeg nå er ferdig og skal levere sluttproduktet. Av den grunn er det noen personer jeg ønsker å takke.

Først vil jeg gi en stor takk til min veileder, Eystein Enoksen for all hjelp, gode faglige råd og godt samarbeid i hele oppgaveprosessen, og ellers i all undervisningssammenheng på NIH. Du har en egen evne til å engasjere, motivere og vise forståelse.

Mamma og pappa, takk for all støtte og positivitet dere har gitt meg opp gjennom hele livet. Mette og Kristine, takk for gode samtaler og treff i hverdag og ferier.

Kristin, du betyr alt for meg. Takk for oppbackingen du har gitt meg i en hektisk skole, - og jobbhverdag, og ikke minst vist interesse og forståelse i oppgaveskrivingen.

Claudio, Hilde, Elisabeth, Tine og Kristiane. Takk for gode avbrekk og godt humør på masterkontoret gjennom hele året.

Til slutt og ikke minst vil jeg få lov til å gi en stor takk til trenere og utøvere som har stilt opp til intervju. Uten dere hadde jeg ikke stått ferdig med denne oppgaven. Dere har vist velvilje gjennom hele prosessen.

Oslo, 31 mai, 2010

Elin Marvik

Sammendrag

Gjennom 6 dybdeintervju med to trenere og 4 utøvere har denne undersøkelsen hatt som mål å belyse T-U relasjonen innen hoppdisiplinene i friidrett med tanke på å øke forståelsen for samhandlingen i ferdighetsutviklingen mellom trener og utøver.

Resultater tyder på at begge relasjonene i undersøkelsen bygges og utvikles gjennom tilfredsstillende av grunnleggende motivasjonsbehov, som gjensidig respekt, omsorg, tillit, trygghet og personlig nærhet. Trenerens og utøverens uttrykte oppfatninger av hverandre tyder på at det er nære bånd på det menneskelige plan. Resultatene i intervjuundersøkelsen viser at trenerne har et helhetssyn på utøverne både i forbindelse med treningen og i deres liv i hverdagen. Dette er betydningsfullt for å tilfredsstille utøverens naturlige hverdagslige behov.

Data fra undersøkelsen understreker at trenerne er svært betydningsfulle i motgang og skadeperioder. Utøverne opplever et sterkt behov for omsorg, støtte, tillit og tåmodighet når de opplever motgang. Trenerens viktigste oppgave er å styrke og bygge opp utøverens selvtillit, selvbilde og å tro på egne ferdigheter i vanskelige perioder. Resultatene tyder videre på at tilrettelegging av individualiserte treningsplaner for utøverne i disse periodene, er svært avgjørende.

Samtlige utøvere og trenere mener at treningsmiljøet og et positivt sosialt gruppeklima er av stor betydning for ferdighetsutviklingen og for å opprettholde utøverens motivasjon. Trenerens holdninger og væremåte setter i stor grad standarden for treningens utbytte, og er viktig for å skape et positivt motivasjonsklima i gruppen. Data viser forøvrig at gruppekohesjonen i utøvergruppen er svært avgjørende for treningskvaliteten med tanke på å skape god prestasjonsutvikling.

Resultatene fra undersøkelsen peker på at samtlige utøvere i større eller mindre grad er delaktige og selvstendige i treningsprosessen. Trenerne anvender hovedsakelig en demokratisk treningsledelse. I treningshverdagen benytter trenerne situasjonsbestemt treningsledelse, tilpasset ulike utøveres modningsnivå, prestasjonsnivå og behov. Bakgrunnsvariabler som idrettsutdannelse, utøvererfaringer, trenerkarriere og personlighetsforskjeller er med å forme trenerens adferd og trenerstil på ulikt vis.

Undersøkelsen viser at det er en gjensidig, åpen og samhandlende kommunikasjon mellom trenere og utøvere der begge parter er aktive og ansvarlige i kommunikasjonsprosessene i treningshverdagen og i konkurransesituasjoner. Kommunikasjonen varierer med tanke på tilfredsstillelse av ulike behov både hos trenere og utøvere, og fremstår som en svært avgjørende suksessfaktor i prestasjons-, og relasjonsutviklingen.

Data fra intervjuundersøkelsen tyder også på at begge T-U relasjonene har et oppgavefokuset motivasjonsmiljø. Utøverne er hovedsakelig oppgaveorienterte, men også en viss grad prestasjonsorienterte. Undersøkelsen understreker at samtlige utøvere i større eller mindre grad er selvstendige, reflekterte og svært bevisste i sine individuelle løsninger av teknikkoppgaver på trening. Feedbackprosessene skjer kontinuerlig i treningshverdagen som en del av den spesifikke ferdighetsutviklingen i hoppdisiplinene. Resultatene kan tyde på at begge trenerne jobber aktivt med å utvikle utøvernes indre feedbackfølelse. Begge trenerne er dessuten opptatt av å bruke eksplisitte læringsstrategier. I tillegg benytter den ene treneren mye implisitte læringsstrategier i sin veiledningsvirksomhet.

Nøkkelord: Grunnleggende motivasjonsbehov i T-U relasjonen, skader og motgang, - T-U relasjonen, coaching, treningsledelse - trenerstil, kommunikasjon, læring og prestasjonsutvikling

Forord

Så er jeg ved veis ende. Jeg er i mål med masteroppgaven. Det har vært en krevende, men svært berikende og lærerik prosess på alle måter. Jeg har økt min faglige innsikt innenfor et område som har vært nært og av personlig interesse. Det er en spesiell følelse når jeg nå er ferdig og skal levere sluttproduktet. Av den grunn er det noen personer jeg ønsker å takke.

Først vil jeg gi en stor takk til min veileder, Eystein Enoksen for all hjelp, gode faglige råd og godt samarbeid i hele oppgaveprosessen, og ellers i all undervisningssammenheng på NIH. Du har en egen evne til å engasjere, motivere og vise forståelse.

Mamma og pappa, takk for all støtte og positivitet dere har gitt meg opp gjennom hele livet. Mette og Kristine, takk for gode samtaler og treff i hverdag og ferier.

Kristin, du betyr alt for meg. Takk for oppbackingen du har gitt meg i en hektisk skole, - og jobbhverdag, og ikke minst vist interesse og forståelse i oppgaveskrivingen.

Claudio, Hilde, Elisabeth, Tine og Kristiane. Takk for gode avbrekk og godt humør på masterkontoret gjennom hele året.

Til slutt og ikke minst vil jeg få lov til å gi en stor takk til trenere og utøvere som har stilt opp til intervju. Uten dere hadde jeg ikke stått ferdig med denne oppgaven. Dere har vist velvilje gjennom hele prosessen.

Oslo, 31 mai, 2010

Elin Marvik

Innhold

Forord	I
Sammendrag	II
Innhold	1
1.0 Innledning	3
1.1 Bakgrunn for oppgaven.....	3
1.2 Problemområde og problemstillinger	5
2.0 Teori.....	6
2.1 Relasjonsbegrepet.....	6
2.1.2 Trener og utøver relasjonen	7
2.1.3 ”The 3C`s conceptual model”	9
2.2 Motivasjonsperspektiv i T-U relasjonen.....	11
2.3 Treningsmiljø og gruppeklima i T-U relasjonen.....	15
2.4 Coaching, treningsledelse - lederstil.....	19
2.4.1 Ledelsesteorier	19
2.4.2 Coaching som ledelsesform	24
2.5 Læring og prestasjonsutvikling	31
2.5.1 Læringsperspektiver.....	31
3.0 Metode	35
3.1 Kvalitativ forskning – kvalitativt forskningsintervju	35
3.1.2 Fordeler og ulemper med kvalitativt forskningsintervju.....	36
3.2 Utvalg.....	37
3.3 Forberedelser og gjennomføring av intervjuene	38
3.3.1 Transkribering, kategorisering og analysering av dybdeintervju.....	40
3.3.2 Troverdighet.....	42
3.3.3 Pålitelighet	43
4.0 Resultat.....	45
4.1 Grunnleggende motivasjonsbehov i T-U relasjonen	45
4.1.1 Case A (trener 1, utøver 1 og utøver 2).....	45
4.1.2 Case B (trener 2, utøver 1 og utøver 2).....	47
4.2 T-U relasjonen , - skader og motgang	50

4.2.1 Case A (trener 1, utøver 1 og utøver 2).....	50
4.2.2 Case B (trener 2, utøver 3 og utøver 4).....	52
4.3 Treningsmiljø og gruppeklima i T-U-relasjonen	55
4.3.1 Case A (trener 1, utøver 1 og utøver 2).....	55
4.3.2 Case B (trener 1, utøver 1 og utøver 2).....	57
4.4 Coaching, treningsledelse – trenerstil	60
4.4.1 Case A (trener 1, utøver 1 og utøver 2).....	60
4.4.2 Case B (trener 2, utøver 3 og utøver 4).....	63
4.5 Kommunikasjon.....	67
4.5.1 Case A (trener 1, utøver 1 og utøver 2).....	67
4.5.2 Case B (trener 2, utøver 3 og utøver 4).....	69
4.6 Læring og prestasjonsutvikling	73
4.6.1 Case A (trener 1, utøver 1 og utøver 2).....	73
4.6.2 Case B (trener 2, utøver 3 og utøver 4).....	75
4.7 Skjematisk fremstilling resultater	80
5.0 Diskusjon	82
5.1 Grunnleggende motivasjonsbehov i T-U relasjonen	82
5.2 T-U relasjonen, - skader og motgang	83
5.3 Treningsmiljø og gruppeklima i T-U relasjonen.....	84
5.4 Coaching, treningsledelse - trenerstil	85
5.5 Kommunikasjon.....	88
5.6 Læring og prestasjonsutvikling	89
6.0 Sammenfattende konklusjoner	94
6.1 Grunnleggende motivasjonsbehov i T-U relasjonen	94
6.2 T-U relasjonen, - skader og motgang	94
6.3 Treningsmiljø og gruppeklima i T-U relasjonen.....	95
6.4 Coaching, treningsledelse - trenerstil	95
6.5 Kommunikasjon.....	96
6.6 Læring og prestasjonsutvikling	96
Avsluttende kommentar	98
Litteraturliste	99
Vedlegg.....	107

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Idrett har alltid vært en stor del av livet mitt. På mange måter vil jeg si den kom inn med morsmelka. Når begge mine eldre søstre drev med idrett og min far har vært aktiv utøver, og ble senere friidrettstrener, har det alltid falt naturlig for meg å trene og konkurrere i volleyball, basket, fotball, ski og friidrett. Sistnevnte idrett ble den idretten jeg endte opp med å satse mest på. Gjennom min 10-15 år lange karriere som friidrettsutøver, har jeg opplevd ulike trenere. Deres væremåter og personlighet har satt varige spor. Gjennom påvirkningen fra ulike trenere har jeg tilegnet meg mye lærdom, nyttige erfaringer, gode opplevelser og minner. Noen trenere gjorde at jeg kjente meg trygg, verdsatt og klarte å prestere i konkurranser. Flere var iherdig engasjert og interessert i meg både som menneske og utøver. Det var en god kontakt mellom oss på det menneskelige plan. Det er interessant i ettertid å tenke på hvor viktig og betydningsfull treneren var for meg da jeg satset for fullt. Kunnskapen om fysiske, mekaniske, tekniske og fysiologiske faktorer er viktig for en trener, men trenerens pedagogiske evne til å uttrykke seg, kommunisere og formidle kunnskap utifra utøverens ståsted og nivå, er spesielt viktig i relasjonsbyggingen mellom trener og utøver. For meg ble trenerens pedagogiske, sosiale og menneskelige egenskaper like viktig som hans/hennes faglige kunnskaper om treningsmetoder, treningsprinsipper og planlegging, på veien mot personlige rekorder og NM-medaljer.

Toppidrettens utvikling i Norge og resten av verden stiller stadig høyere krav til støtteapparatet rundt utøvere. Dette gjelder også i relasjonen mellom trener og utøver. En velfungerende relasjon er nødvendig om en skal lykkes å bli blant de beste i verden. I en hverdag der trener og utøver tilbringer mye tid sammen på trening, er nødvendigheten av å kjenne hverandres liv og hverdag svært avgjørende for hvor godt samarbeidet blir. Både trener og utøver har ulike behov å tilfredsstille utenom selve treningsvirksomheten. Å være verdsatt som menneske, bli respektert, få omsorg, nærhet og glede fra sine nærmeste, er grunnleggende behov som må opprettholdes til enhver tid. Mangel på dette kan gi et tomrom som oppstår i treningshverdagen, både for utøver og trener. Derfor kan det være grunn til å tro at tilfredsstillelse av grunnleggende

menneskelige behov er svært viktige å ta hensyn til i relasjonsbyggingen. Trenerens rolle i denne sammenheng har vist seg å være svært betydningsfull i utøveres utvikling for å oppnå resultater (Carlson, 1991). Ifølge Kjørmo (1994) forventes det at treneren ikke bare er interessert i den idrettslige utviklingen hos utøveren, men også føler ansvar for å skape best mulig miljøbetingelser for den aktives psykiske og sosiale utvikling. Enoksen (2001) viser til at trenere bør legge mer vekt på nærhet, omsorg og sosial støtte slik at de daglige behovene kan tilfredsstilles, samtidig med de idrettslige utfordringene. I Carlson (1991) sin studie som omhandler prestasjonsutviklingen hos svenske topputøvere i 7 idretter, fant han at det mest karakteristiske ved suksesstrenerne var at de var omsorgsfulle og besatte gode personlige egenskaper. De fulgte opp utøverne tett og nært, og viste utøverne en trygghet gjennom hele karrieren.

Forskning tyder på at treneren står ovenfor en rekke oppgaver knyttet til trenervirksomheten. Martin (1980) og Enoksen (2001) hevder blant annet at treneren først og fremst er en faglærer i didaktisk- metodisk forstand. Trenerens didaktiske kompetanse i forhold til å planlegge og gjennomføre en pedagogisk treningsvirksomhet, vil ofte være svært avgjørende med tanke på utøvernes resultatutvikling. Dette innebærer veiledning, refleksjon, analysering og evaluering av ulike hendelser og situasjoner på treningsfeltet (Enoksen, 2002).

1.2 Problemområde og problemstillinger

Jeg vil i denne oppgaven se nærmere på samspillet mellom trener og utøver og de ulike komponentene som påvirker dette forholdet, med spesielt vekt på hoppdisiplinene i friidrett. Gjennom et dybdeintervju med 4 utøvere og 2 trenere har jeg valgt å sette fokus på følgende tema i relasjonsbyggingen mellom trener og utøver:

- Trener – utøver relasjonen (T-U-relasjonen)
- Motivasjonsperspektiv i T-U relasjonen
- Treningsmiljø og gruppeklima i T-U relasjonen
- Coaching og treningsledelse – trenerstil
- Læring og prestasjonsutvikling

Problemstillingene er:

- 1) Hvilke motivasjonsperspektiv er fremtredende og påvirkende i T-U relasjonen?
- 2) Hvilken betydning har treningsmiljøet og gruppeklimaet i T-U relasjonen?
- 3) Hvordan påvirker coaching og treningsledelse – trenerstil, T-U relasjonen?
- 4) Hvilke læringsstrategier benyttes i treningsarbeidet for å øke prestasjonsutviklingen i hoppdisiplinene innen friidrett?

2.0 Teori

2.1 Relasjonsbegrepet

Bersceid & Peplou (1989) peker på at alle relasjoner i livet er viktige for vår menneskelige eksistens:

”Relationships with others lie at the very core of human existence. Humans are conceived within relationships, born into relationships, and live their lives within relationships with others. Each individual’s dependence on other people – for the realization of life itself, for survival during one of the longest gestation periods in the animal kingdom, for food and shelter and aid and comfort throughout the life cycle – is a fundamental fact of the human condition”
(Bersceid & Peplou, 1989, s.1).

Kelly m.fl. (1983) definerer det «nære» forholdet som sterkt, tillitsfullt og bærer preg av hyppig, betydningsfull kontakt over lengre tid. Et slikt forhold karakteriseres av at menneskers følelser, tanker og oppførsel er gjensidige og skjer i samhandling med hverandre (ibid).

Kelly m.fl. (ibid) utviklet en begrepsmodell basert på sin definisjon på ”relationship”. Hovedkomponentene i denne modellen inkluderer dimensjonene ”closeness” (Bersceid m.fl., 1989) ”co-orientation” (Newcomb, 1953) og ”complimentarity” (Kiesler, 1997). Kelly m.fl. (1983) sin modell har i tidligere og senere år blitt brukt til å undersøke to-person relasjoner.

Bersceid m.fl. (1989) utviklet en modell som skulle måle nærhet ”closeness” i personlige forhold. Først var denne modellen beregnet på ekteskapsforhold og nære vennskap. Etter hvert videreutviklet de modellen for å kunne belyse andre relasjoner. Modellen fikk navnet ”*Relationship Closeness Inventory*” (RCI). Modellens formål var å utvikle et redskap som kunne fremvise graden av nærhet i et gitt forhold. Videre skulle RCI være til nytte for å finne ut om forholdet var stabilt og kunne opprettholdes over tid.

”Co-orientation”-dimensjonen ble designet av Newcomb i 1953. Det er en modell som skal være til hjelp, når en skal studere to-veis kommunikasjon. Newcomb gav modellen navnet *A-B-X-systemet*, som tar for seg to aktørers (A og B) oppfatning av en gitt

situasjon og hvordan de forholder seg til situasjonen og hverandres synspunkt (X). Flere ”co-orientation” perspektiver ble lagt frem; (1) *Forståelse*, defineres som A eller Bs tanker, preferanser eller væremåte om objektet (X), (2) *Enighet* refererer til graden av uenighet mellom A og B; (3) *Oppfattet enighet*, refererer til den endelige oppfattede enighet/uenighet omkring X, mellom A og B.

Dimensjonen ”complementarity” har sitt opphav fra 50-tallet. Et antall forskere la frem at ”complementarity” var en essensiell faktor med tanke på harmoni eller disharmoni i ulike forhold. Selve ordet referer til menneskers interaksjoner og hvordan like/ulike personligheter matcher/ikke matcher hverandre. Kieslers ”*Interpersonal circle*” (1997) skulle definere ”complementarity” utifra menneskers ulike oppførsel og undersøke hvordan dette påvirket forholdet mellom dem. For eksempel kan lik grad av vennlighet kunne stimulere frem enighet mellom to individ og videre kan fiendtlighet mellom to personer føre til uenighet.

2.1.2 Trener og utøver relasjonen

Generelt kan en si at idrettsprestasjoner er et sammensatt resultat av et individs innsats og påvirkningen fra omgivelsene rundt. Mer spesifikt kan en si det er en interaksjon mellom intrapersonlige faktorer og interpersonlige faktorer (Seppo & Iso-Ahola, 1995). Med intrapersonlige faktorer menes hver utøvers personlighet som gjenspeiles i motivasjon, evnen til å ha tro på seg selv og ellers beherske oppgaver innen en eksakt aktivitet eller idrett. Interpersonlige faktorer karakteriserer utøvers sosiale nettverk og omgivelser (relasjoner med trener, foreldre og klubb). Selv om en utøver viser høy grad av intrapersonlige egenskaper, er ikke dette alene i seg selv nok for å kunne yte optimalt. For å oppnå suksess i idrettssammenheng/konkurranser bør utøvers intrapersonlige og interpersonlige psykososiale egenskaper sammen være velutviklet (Seppo & Iso-Ahola, 1995). Selv om viktigheten av interpersonlige og intrapersonlige faktorer er blitt fokusert på innenfor idrettspsykologien i prestasjonsutviklingen fra et utøverperspektiv, blir enda mye av oppmerksomheten rettet mot utøvers intrapersonlige faktorer som motivasjon og prestasjonsangst (Jowett & Nttoumanis, 2004). Hinde (1997) la fram at det er nødvendig å ta hensyn til selvet som et naturlig sosialt vesen, i våre relasjoner til andre. Spesielt de nære relasjonene er med på å påvirke vårt syn på oss som mennesker. Jowett & Cockerill (2002) viser til at det etablerte forholdet

mellom trener og utøvere spiller en sentral rolle i utviklingen av den fysiske og psykiske yteevnen.

T-U relasjonen innenfor individuell idrett har vanligvis blitt delt inn i to hovedtyper; (1) typiske T-U relasjoner (Geir Moen og Leif Olav Alnes) og; (2) a-typiske T-U relasjoner (Jowett & Meek, 2000b). A-typiske T-U relasjoner kan være mann-kone (Håkon Särnblom og Hanne Haugland), kone-mann, foreldre-barn (Johnny Holm og Steffan Holm, Petar Vukicevic og Christina Vukicevic) lærer-elev eller korrespondanse-utøver.

A-typiske T-U relasjoner der utøvere blir trent av sine foreldre i barne-, - og ungdomsårene forekommer relativt ofte (Jowett & Meek, 2000b). Noen utøvere fortsetter med far/mor som trener videre i karrieren, og opplever dette som positivt. Det kan være både positive og negative sider ved den a-typiske relasjonen. En far/mor som trener datter/sønn, har i motsetning til typiske T-U relasjoner et fortrinn siden de kjenner utøveren bedre på det personlige plan. Mange utøvere kan derimot oppleve en form for frigjøringsstrang fra foreldrene i ungdomsårene. Dette kan gi seg utslag i store uenigheter i treningshverdagen (ibid).

Seint på 70-tallet ble interaksjonen mellom trener og utøver innen idrett for første gang vist større oppmerksomhet. I starten var fokuset på tradisjonelle ledelsesmodeller. Chelladurai sin multidimensjonale modell ble utarbeidet spesielt for idrett (Chelladurai & Saleh, 1980). I denne ledelsesmodellen blir utøverens tilfredshet og prestasjon et produkt av tre kategorier treneradferd; foreskrevet treneradferd, treneradferd foretrukket av utøverne og trenerens aktuelle eller konkrete adferd. Disse tre kategoriene er påvirket av karakteristika ved situasjonen, trenerne og utøverne/gruppen. Chelladurai (Chelladurai & Saleh, 1978, 1980) utarbeidet videre en lederskapsskala ("*Leadership Scale for Sports*"). Skalaen beskriver fem hovedkategorier adferd blant trenere. Kategoriene er knyttet til i hvilken grad treneren gir positiv feedback, sosial støtte, hvordan trener instruerer utøverne, og om det brukes en demokratisk eller autoritær beslutningsstil. Hinde (1997) viser til at for å forstå samhandlingen i sosiale relasjoner, bør en ikke erstatte og kun bruke lederskapsmodeller. En bør gå dypere til verks og samtidig parallelt se på tanker og kognitive aspekter bak utøvers adferd og oppførsel (ibid).

2.1.3 "The 3C`s conceptual model"

I de seneste årene har Jowett & Cockerill (2002) utviklet "The 3C`s conceptual model". 3C-modellen har som mål å systematisk studere trenerens og utøverens følelser, tanker og adferd gjennom konstruksjonen av begrepene "closeness", "commitment", "complementarity" og "co-orientation" (Jowett & Ntoumanis, 2003, 2004). De definerer en positiv trener-utøver relasjon som en tilstand som utvikles dem i mellom. Med "closeness" (nærhet) menes mellommenneskelige følelser som tillit, respekt og verdsettelse. Med "commitment" (forpliktelse) menes mellommenneskelige tanker og intensjoner om å opprettholde relasjonen over tid. Med "complementarity" (komplimentære ferdigheter) menes samarbeidsadferd, ansvarlighet, tilfredshet, villighet og vennlighet. Disse tre koblingene er knyttet opp mot hverandre. I senere tid har det blitt lagt til en dimensjon i modellen. "Co-orientation" (3C+1) omhandler treners og utøvers persepsjon av hverandre. En effektiv trener-utøver-relasjon inkluderer faktorer som empati, ærlighet, støttende adferd, aksept, ansvarlighet, vennlighet, samarbeid, omsorg, respekt og interesse (Jowett & Cockerill, 2003; Jowett & Meek, 2000a).

En kan dele inn 3C-modellen inn i komponentene:

- Følelsesmessig dimensjon (nærhet)
- Kognitiv dimensjon (forpliktelse/opprettholdelse av relasjon)
- Atferdsmessig dimensjon (komplementaritet)

De tre dimensjonene påvirker hverandre og virker inn både på prestasjonen, motivasjonen og personlig velvære ved opplevd tilfredsstillelse (Jowett & Ntoumanis, 2004).

"Closeness" (nærhet) beskriver de emosjonelle bånd som trener og utøver opplever i relasjonen. Dette sier noe om i hvor stor grad de er knyttet til hverandre og hvor emosjonelt tilknytningen oppleves. Mellommenneskelige følelser som å bli tatt vare på, bli respektert og gitt tillit til, kan sees på som nærhet ("closeness"). På veien med å

oppnå tillit og trygghet er tålmodighet viktig. Relasjonen utvikles over tid, og det er dermed viktig å ta ett steg av gangen i relasjonsbyggingen. Ved å opptre på en redelig måte der handling samsvarer med meninger og tanker, vil en skape større trygghet og skape tillit i relasjonen. Respekt kan utvikles gjennom åpen kommunikasjon og atferd som bærer preg av empati og evne til å sette seg inn i den andre parts ståsted og synspunkter (Jowett, 2003).

Med ”commitment” (forpliktelse og engasjement) menes intensjonen om å opprettholde og operasjonalisere en T-U relasjon (Jowett & Ntoumanis, 2003, 2004). For at relasjonen skal opprettholdes, kreves det at begge parter har et vidt syn på relasjonen. En trener og utøver er et team, og bør stå samlet, spesielt når det oppleves problemer. Fravær av forpliktelse og engasjement viser seg å virke negativt inn på relasjonen, og kan føre til at den kan gå i oppløsning (ibid).

”Complementarity” (komplementaritet) refererer til hvorvidt samarbeidsfunksjonen er effektiv og funksjonell i T-U relasjonen. Det er viktig for både utøver og trener å dele hverandres erfaringer og kunnskaper, for at begge parter skal kunne yte maksimalt og øke sin prestasjon (Jowett & Cockerill, 2002). De komplementære handlingene bør være preget av gjensidig vennlighet i relasjonen.

”Co-orientation” (persepsjon av hverandre) er lagt til i 3+1C-modellen (Jowett & Cockerill, 2002). Denne delen av modellen omhandler trener og utøvers persepsjon og gjensidig oppfatning av hverandre. I 3+1C-modellen blir det satt søkelys på at treneren bryr seg om det utøveren uttrykker. Utøveren skal få dekket sine behov for respekt og støtte. Samtidig er treneren også avhengig av å føle seg respektert og kunne stole på utøverne sine (ibid).

2.2 Motivasjonsperspektiv i T-U relasjonen

Maslows holistiske-dynamiske motivasjonsteori

Maslows *holistiske-dynamiske motivasjonsteori* (1970) tar utgangspunkt i menneskers grunnleggende behov i et behovshierarki. Basisbehovene til Maslows kan sies å være;

- Fysiologiske behov, trygghet, sosiale behov, behov for aktelse og selvrealisering.

Det nederste nivået i behovspyramiden viser til de basale og viktigste behovene som ernæring, væske og luft, men også behov som søvn og fysisk bevegelse er elementært. Det er kort og godt behovet for et forsvar og en opprettholdelse av det fysiske legemet. Det neste nivået rommer de sikkerhetsmessige og følelsesmessige nødvendigheter som trygghet, opplevelse av stabilitet, beskyttelse mot smerter og fravær av angst og frykt. Først når behovene på første og andre plan er tilfredsstillt, kan man interessere seg for behovene på det neste plan. Det tredje nivået er de sosiale behov. Mennesket har behov for fellesskap, kjærlighet og vennskap for å kunne føle tilhørighet til enkeltpersoner eller grupper. En vil gjerne føle seg akseptert av både sine nære omgivelser som familie, naboer og arbeidskolleger, men også av samfunnet forøvrig. Med aktelse menes behovet for å kjenne selvrespekt, selvtillit, anerkjennelse, status og verdighet. Det øverste nivået i Maslows hierarki er selvrealisering. Med dette menes virkeliggjøring av mål og realisering av medfødte eller tillærte evner og talenter (ibid).

Maslow (1970) legger frem selvaktelse som et behov i behovspyramiden. Dette blir også definert som selvbegrepet. Ifølge Kjørmo (1992) inneholder selvbegrepet både psykologiske og sosiologiske aspekter og har betydning for menneskets utvikling av adferd. Kjørmo (ibid) legger frem flere dimensjoner av selvet; selvaktelse, selvtillit og psykisk spenning, det sosiale selvet og kroppsselvet. Med selvaktelse menes hvilke følelser individet har om seg selv og hva det betyr i sosiale sammenhenger. Med selvtillit og psykisk spenning menes individets oppmerksomhet mot aspirasjon, målsettingsadferd og søken etter utfordringer i situasjoner. Med det sosiale selvet menes hvordan individet opplever samhandling med andre mennesker. Kroppsselvet karakteriserer individets tanker og oppmerksomhet i forhold til sin egen kropp. Treneren har et stort ansvar i å utvikle et positivt selvbilde og skape personlighetsutvikling hos utøverne med sin væremåte og holdninger.

Maslows modell (1970) kan på mange måter relateres til idrettens verden, der det er grunn til å tro at aktørene - både trenere og utøvere ønsker å realisere sine mål og utvikle seg. Treneren har et særegent ansvar i det å skape trygghet, aksept og selvtilit hos utøverne. Kunsten å se helhetlig på utøveren og deres menneskelige behov, er grunnleggende for å kunne yte maksimalt i treningshverdagen. Den nevnte behovspyramiden og graden av tilfredsstillelse av behov hos utøvere på de ulike nivåene, er med å sette standarden på hvordan de opplever idretten. Men det bør nevnes at Maslows behovspyramide sett i en idrettskontekst, ikke ene og alene er innvirkende på utøvernes motivasjon og videre prestasjoner. Utviklingsprosessen sett fra et utøverperspektiv bør også sees i sammenheng med andre faktorer.

Motivasjon er et svært vidt felt innenfor idrettsforskningen, og forklares gjerne som en drivkraft som har betydning for adferden til mennesker, med tanke på retning, grad av intensitet og utholdenhet de har i ulike situasjoner. Motivasjonen for idrettsutøvere kan vise seg i de valg de tar med hensyn til innsatsen de legger ned på trening, idrettsprestasjonen og hvor stor utholdenhet de har når de møter motgang i treningshverdagen. En snakker gjerne her om to typer motivasjon; indre og ytre motivasjon. Deci & Ryan (1985, 2000) ”*Self determination theory*” er en av teoriene som omhandler indre motivasjon. Den tar utgangspunkt i at mennesket er utstyrt med noen medfødte menneskelige behov. Indre motiverte idrettsutøvere driver med idrett fordi de har interesse for det og opplever glede med idretten. Det er en form for lystbetont adferd. Deci & Ryan (ibid) legger frem at den indre motivasjonen og dens uttrykksformer er en funksjon av grunnleggende indre psykologiske behov. Disse behovene er; behovet for *kompetanse*, behov for *selvbestemmelse* og behovet for *tilhørighet*. For at aktiviteten og den indre motivasjonen skal vedvare, må de grunnleggende psykiske behovene tilfredsstilles. Deci & Ryan (ibid) legger mest vekt på selvbestemmelse i sin teori. En skiller mellom aktiviteter som er selvbestemte, og aktiviteter som gjøres på grunn av en eller annen ytre påvirkning (belønning, tvang eller straff). Når en utøver opplever å ha høy kompetanse er dette en tilfredsstillende følelse som gjør at en gjerne vil fortsette eller gjenta aktiviteten. Det blir hevdet at behovet for tilhørighet ikke nødvendigvis trenger å tilfredsstilles for å bevare motivasjonen. Utøvere som er indre motivert, kan drive seg selv frem ved å drive med aktiviteten, uten andres samvær (ibid). Som tidligere nevnt er den indre motivasjonen sterkt fremtredende hos

idrettsutøvere på høyt nivå. Men det bør også sies at graden av motivasjon varierer i ulike perioder av idrettskarrieren (Enoksen, 2002).

Skader og motgang

Å gå gjennom en idrettskarriere uten perioder med motgang er en sjelden forekomst. Skader og stagnasjon er og blir et område i treningshverdagen der trener og utøver møter utfordringer. Treneren og miljøet rundt har et særegent ansvar for å ta vare på og tilfredsstille de psykologiske behovene. I Enoksen (2002) vises det til hvordan utøvere klarer å bygge seg opp igjen eller vedlikeholde sin motivasjon under eller etter motgangsperioder. Dette er en særskilt viktig del av treningshverdagen, hvor også en treners kompetanse er et viktig bidrag. I Rotella & Heyman (1993) legges det frem en del psykologiske aspekter som preger utøvere i motgang (skader). Toppidrettsutøvere som legger ned store deler av sitt liv i idretten, skaper en identitet gjennom idretten. Som følge av motgang og skader kan et tomrom oppstå og skape uoverensstemmelse i ens identitet, selvbilde og selvtillit. En mister troen på sin egen kompetanse. Utøvers opplevde handlingskompetanse, ”*perceived self-efficacy*”, definerer Bandura (1997) som utøvers overbevisning om å være i stand til å organisere og gjennomføre en bestemt adferd på grunnlag av egne ressurser. Dette kjennetegner spesielt situasjoner som er nye og uforutsigbare for utøveren. Trenerens bidrag med å styrke utøvers ”*self-efficacy*” er svært viktig, spesielt når utøverne har liten prestasjonsframgang og sliter med oppgavene på trening. Å styrke utøvers selvtillit, uttrykke positivisme og optimisme for fremtiden kan opprettholde, gjenskape troen og motivasjonen for utøverne i riktig retning (Rotella & Heyman, 1993). Danish (1986) uttrykker at trenere har et ansvar for å skaffe seg et helhetlig bilde av utøvere som sliter med motgang. Det er da viktig å se lenger enn bare utøveren som er tilstede på trening, men også sette pris på og vise interesse for hele mennesket ellers i hverdagen (ibid).

”Achievement Goal Theory”

Nicholls` (1989) ”Achievement Goal Theory” er blitt en sentral teori innen motivasjonsforskningen. Nicholls (ibid) er en av mange forskere som har studert motivasjonsprosessene i idrett. Teorien tar utgangspunkt i individers målorientering og hvordan utfallet av oppfattet ferdighet påvirker individets målorienterte væremåte. En kan skille mellom to målorienteringer; mestrings (oppgave)-orientert og prestasjons (ego)-orientert. I et mestringsorientert klima er oppgavene og læringen i seg selv målet. Videre er målet å øke forståelsen, skape mer innsikt eller forbedre ferdigheter og kunne mestre oppgavene. I et prestasjonsklima er ikke læring i seg selv målet. Utøver har en ego-fokusert innstilling og er opptatt av seg selv i læringssituasjonen. Ego-orienterte utøvere er i stor grad opptatt av det konkrete resultatet i prestasjonen, og fokuserer i liten grad på læringsutviklingen gjennom et oppgavefokus. Fokuset på om et mestringsorientert klima eller et prestasjonsorientert klima er det mest hensiktsmessige i trenings,- og konkurransesituasjoner i idretten er blitt diskutert innen forskningen. Ifølge Nicholls (1989) er utøvers opplevde kompetanse sentral i hvordan han/hun engasjerer seg i en oppgave.

Det er grunn til å tro at idrettsutøvere på toppnivå har høy grad av både mestring, - og prestasjonsorientering (Abrahamsen m.fl., 2008). Hvordan utøvere fokuserer i utviklingen av sine ferdigheter i idrett er både et personlig anliggende og i en viss grad miljøbestemt (ibid). Dette kan få både positive og negative utfall for idrettsutøveren. Roberts (1986) dokumenterte at prestasjonsorienterte utøvere ofte opplevde høyere grad av stress og prestasjonsangst i motsetning til oppgaveorienterte utøvere. Papaioannou & Kouli (1999) avslørte også individuelle forskjeller i opplevd motivasjonsklima blant elever i skolen. Når lærer vektla prestasjonen og ikke oppgavene, og elevene opplevde mestring, ble utfallet mindre prestasjonsangst og høyere grad av selvtillit. Men når lærer vektla et mestringsklima og gikk over til fokus på prestasjoner, ble utfallet høyere grad av prestasjonsangst og lavere selvtillit (Papaioannou & Kouli, 1999). I arbeidet med å ha fokus på et oppgaveorientert læringsmiljø peker Pensgaard og Hollingen (1998) på viktigheten av å trene på og utvikle utøvernes mentale evner. Gjennom bruk av mentale basisteknikker på trening, kan utøvers spenningsnivå holdes inntakt i konkurranser. Dette kan foregå gjennom visualisering, pusteteknikker eller meditasjon. Et avgjørende moment for å øke den mentale yteevnen er å jobbe med utøvernes indre dialog gjennom positiv tenkning i trenings, - og konkurransesituasjoner (ibid).

2.3 Treningsmiljø og gruppeklima i T-U relasjonen

Sett fra et sosioøkologisk perspektiv tar Bronfenbrenner (1979) utgangspunkt i det naturlige samspillet mellom individ og miljø. I hans modell blir de biologiske forutsetningene for individets utvikling studert som et produkt av samspillet med ulike miljøfaktorer. Individet kan påvirke sitt eget miljø og miljøet rundt kan påvirke og ha betydning for individets idrettslige utvikling. I Bronfenbrenners modell blir det lagt vekt på individets opplevelser av sin situasjon, et fenomenologisk perspektiv.

Bronfenbrenner tar i bruk fire systemer i sin modell; 1. *mikronivået* 2. *mesonivået* 3. *eksonivået* og 4. *makronivået*.

Mikronivået er det innerste nivået i modellen til Bronfenbrenner. Dette kan være situasjoner i hjem, nærmiljø, skole og studiemiljø, vennegjengen og idrettslag. Individet deltar her aktivt og blir påvirket av ulike situasjonene i miljøene. Klubben er et eksempel på mikronivået, der utøveren blir påvirket av partene som er delaktige i miljøet. Med *mesonivået* menes de ulike handlingene og interaksjonene som oppstår mellom ulike mikromiljøer. Dette kan for eksempel være kontakten mellom klubb og hjem, skole og hjem osv. Kontakten for eksempel trener har med utøveres foresatte, kan være et positivt bidrag i utøverutviklingen. Med *eksonivået* menes de aktører som tar beslutninger i idrettslag, skolestyrer og lignende. Personen selv er vanligvis selv ikke delaktig, men de beslutninger som blir tatt kan være avgjørende for personens utvikling (idrettslagets arbeid med sponsorer/kontakt med kommune, talentutvelgelse i særforbund). Med *makromiljøet* menes lover, regler, bestemmelser, retningslinjer, verdier, ideologier og tradisjoner som er eksisterende i samfunnet og subkulturer (eks. konkurranseidretten). Hvordan samfunnet er bygd opp med de nevnte faktorer er med å påvirke konkurranseidretten og videre utøvernes muligheter.

I denne sammenheng der T-U relasjonen er i fokus, er det mest naturlig å se på Bronfenbrenners *mikronivå*. Samspillet og situasjonene som utarter seg på treningsbanen er avgjørende for prestasjonsutfallet til utøveren. Naturlig her, er å trekke frem treneren som den viktigste faktor. Likevel bør en se idrettsutøveres utvikling som

et resultat av deres medfødte talent (forutsetninger), treningsinnsats og påvirkningen de får i sitt idrettsmiljø (Enoksen, 2001).

Dynamikken mellom utøver-utøver og trener-utøver i treningsmiljøet kan sies å være limet for å skape effektiv læring og gode prestasjoner. Det sosiale miljøet som skapes i en treningsgruppe er en elementær faktor som påvirker både trener og utøver. Gleden, aksepten og følelsen av tilhørighet i et sosialt miljø er et grunnfundament som kan påvirke både trener og utøver relasjonen i riktig retning. Enoksen (2001) forklarer viktigheten med et godt treningsmiljø på følgende måte:

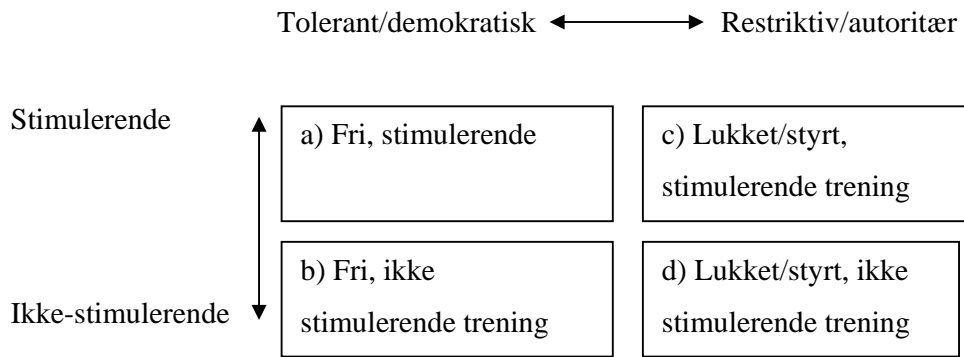
”Dersom en lykkes i å skape et godt treningsmiljø hvor alle er motiverte for å arbeide sammen mot et felles mål, om at alle skal ha personlig resultatsmessig framgang, vil dette kunne påvirke det sosiale miljøet positivt” (Enoksen, 2001, s. 35).

Skaalvik&Skaalvik (2007) legger også frem det sosiale miljøets betydning for utvikling av gode læringssituasjoner i skolen. De peker på at et godt og inkluderende skolemiljø skaper en høy grad av faglig og sosial støtte for både lærere og klassekamerater. Videre hevder de at et slikt miljø har et større engasjement, høyere innsats, mer tilpasset læring, større trivsel og lavere frafall på videregående skole (ibid). Det kan være grunn til å tro at skolemiljøet som forklart, kan sammenlignes med et treningsmiljø der de samme faktorer er fremtredende og påvirker idrettsprestasjonen og motivasjonen hos utøvere.

Andre undersøkelser viser også til viktigheten av et godt treningsmiljø for å fremme utøvernes motivasjon og prestasjon. Carlson & Engstrøms (1986) refererer til at de aller beste svenske tennisspillerne på 80-tallet, trakk frem betydningen av et sosialt miljø som et veldig viktig bidrag for deres prestasjonsutvikling. Med mye tid sammen både på treningsarenaen, i konkurranser og i det sosiale livet, gjorde at trenere og utøvere utviklet sterke relasjoner. Resultatene fra Carlsons doktorgrad (1991), viser at klubbmiljøet og det sosiale felleskapet mellom trener og utøvere var svært viktig for å skape prestasjoner og motivasjonsutvikling. Carlson (ibid) intervjuet eliteutøvere i 7 forskjellige idretter, der formålet var å analysere sentrale faktorerens betydning i forhold til konkurransedeltagelse og frafall i idrett.

For å skape økt trivsel og samhold i en gruppe er graden av kohesjon av stor betydning. Høigaard (2008) forklarer viktigheten av å ha fokus på samhørighet og lagånd også i grupper innenfor individuell idrett. Kohesjon viser til krefter som holder gruppen i sammen, og forklares i ord som lagånd, teamwork og samhørighet. Disse kreftene er med å påvirke hvor sterke bånd gruppemedlemmene utvikler seg i mellom (Pate m.fl., 1984). Også i individuelle idretter er fokuset på gruppens samhold og klima sentralt. En utøver med gode prestasjoner kan påvirke resten av gruppen på en positiv måte til økt treningsinnsats. Men også i motgangsperioder kan det bygges et felleskap og en felles samhørighet og forståelse blant utøverne. Høigaard (2008) trekker frem gruppens felles normer og standard i trenings,- og konkurransesituasjoner som et viktig moment for utviklingen av gruppens kohesjon. Har hvert gruppemedlem mål om å nå de samme ”høyder”, er sjansen stor for en optimal treningsvirksomhet i hverdagen. Til slutt ser han på stabiliteten i gruppen (ibid). En stabil gruppe der utøverne har vært i sammen over tid, har en større grad av kohesjon enn ustabile grupper, hvor det har vært utskiftninger og frafall.

Fischbein (1986) har sett på undervisning og (trenings)miljøets betydning for læringen (ferdighetsutviklingen). Sett i fra et lærer-elev-perspektiv. Hun legger frem hvordan den aktive/eleven blir behandlet i undervisningen og hvordan reaksjonene på denne behandlingen utarter seg. Fischbein opererer med en demokratisk, tilatende behandling og en autoritær, restriktiv behandling. Graden av hvor vidt den aktive/eleven opplever behandlingen som positiv blir diskutert.



1

Figur (1) Trener/lærer fremtoning, - og undervisningens betydning for den aktive/eleven i læringsmiljøet. Modifisert etter Fischbein (1).

Enoksen (2001) analyserte Fischbeins modell fra undervisningssituasjonen (lærer og elev) til treningssituasjonen (trener og utøver) på følgende måte:

- a) Med den fri, stimulerende treningen er treneren bidragsgivende med med mye positiv, støttende individuell feedback og veiledning. Treneren oppfordrer utøverne til å komme med synspunkt i målsettingsprosessen.
- b) Med den fri, ikke stimulerende treningen blir utøveren overlatt mye til seg selv (Laissez-faire). Støtte og interesse fra trener og omgivelsene kommer lite til syne. Dette kan skape utfordringer for utøvers utvikling i form av teknikk og fysiske resurser.
- c) Med den styrte, stimulerende treningen blir treners fremtoning sett på som bestemt, hard og autoritær. Trener skaper engasjement og trygghet ved sin sterke fremtoning og lar tildels utøverne komme med sine bidrag i forhold til treningen.
- d) Med den styrte, ikke stimulerende treningen er det treneren i sin fulle makt som bestemmer etter strukturerte restriksjoner og mål. Her får utøverne lite muligheter å komme med sine synspunkt.

¹ Person environment eineration in educational settings. Reports on Education and Psychology (s.43). Siv Fischbein, 1986. Department of Educational Research; Stockholm Institute of Education.

2.4 Coaching, treningsledelse - lederstil

2.4.1 Ledelsesteorier

God ledelse og effektiv coaching er avgjørende i utviklingsprosessen til idrettsutøvere. I Hersey & Blanchard (1969) defineres ledelse på følgende måte;

”Leadership is the process of influencing the activities of an individual or a group in efforts toward goal achievement in a given situation” (s. 60).

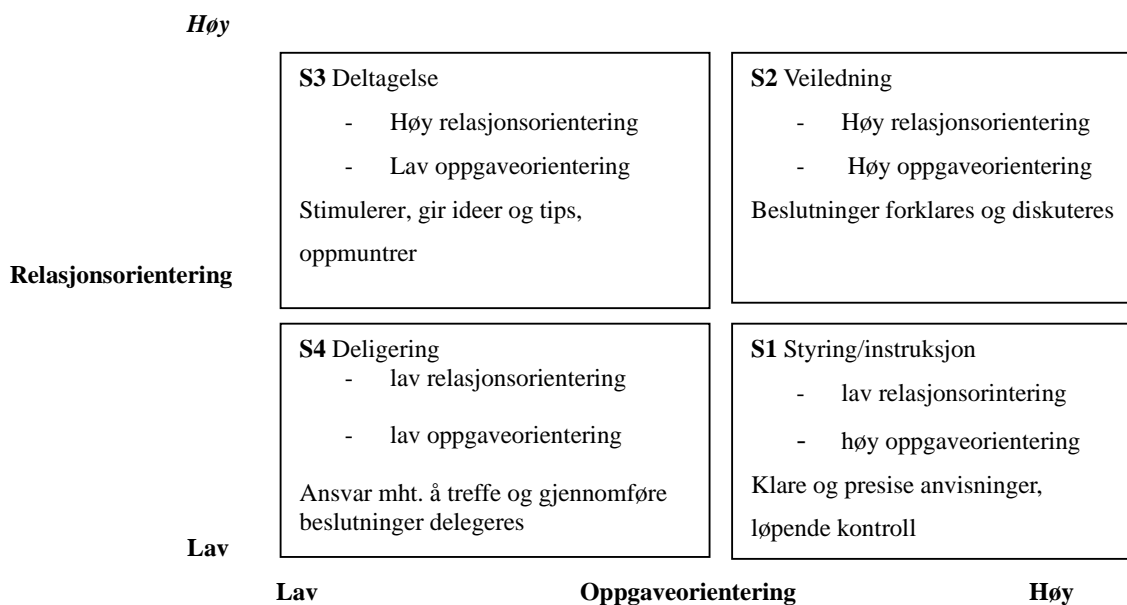
Ledelsen er altså et middel i prosessen med de som skal ledes og situasjonen de er i. Stelter (2008) uttrykker følgende om en leders kompetanse;

”Man ønsker seg en faglig autoritet med et talent til å motivere og engasjere andre, men vedkommende skal samtidig kunne vise respekt, forståelse, sensitivitet og menneskelighet” (s.133).

En ideal ledelsesteori er vanskelig å definere, men det har skjedd en utvikling i lederens fremtoning de siste 50-60 årene. I tidligere forskning innenfor ledelse så forskere etter felles karaktertrekk (”trait”) hos de ledere som ble studert (Stogdill, 1948). Trekkteorien har også fått navnet ”*The Great Man Theory*”. Lederen innenfor denne teorien skulle ha noen spesielle personlige lederegenskaper som intelligens, dominans, selvtillit, aktiveringsnivå og oppgaverelevant viten. Evnene til disse lederene forklarte en gjerne utifra arvelige faktorer. En leder var født til å være leder. Det ble ikke tatt hensyn til situasjonene rundt som påvirket lederen. Det tradisjonelle forløpet til ”trait”-forskningen var noe Hersey & Blanchard (1969) tok avstand fra. De mente at lederskap er situasjonsbestemt og varierer i en dynamisk prosess utifra forandringer i situasjon, lederegenskaper og omgivelser (ibid).

Hersey, Blanchard & Johnsons SLT modell

Hersey m.fl. (1969, 1996) sin teori om situasjonsbestemt ledelse indikerer at de effektive lederne er de som er kapable til å bruke forskjellige lederstiler tilpasset nivå og modning for de en skal lede. Lederens fleksibilitet i forhold til ledelsesadferd og fremtreden blir hevdet å være mer effektivt (ibid). SLT-modellen tar utgangspunkt i en bestemt adferd fra lederens ståsted, og hvordan utøvere responderer på denne adferden i form av involvering og engasjement i arbeidsoppgavens utfordringer (Hersey m.fl. 1969, 1996). SLT-modellen bygges på to aspekt innenfor lederstilen; (1) hvor høy grad av styring som kommer fra lederen/treneren i forhold til oppgaven; (2) hvor høy grad av sosialt og støttende adferd lederen underbygger ledelsen på i forhold til utøverne. En kan skissere modellen på følgende måte:



2

Figur (2) Leders relasjons/oppgaveorientering sett i lys av treners lederadferd. Modifisert etter Stelter (2).

Modellen viser fire typer lederadferder: S1= styring og instruksjon, S2= veiledning, S3= deltagelse og S4= deligering. Hvor god grad kompetanse og hvilken modningsnivå

² Coaching, læring og utvikling (s. 138) Stelter, R. (2008). Danmark; Psykologisk Forlag A/S.

utøverne er på avgjør hvilken styring som er fremtredende fra leder. Det kan være grunn til å tro at reflekterte og modne utøvere krever mindre styring. Treneren blir i større grad en veileder eller diskusjonspartner omkring oppgavene og videre utvikling av læringsprosessen.

Hersey m.fl. utviklet videre en modell der de aktives kompetanse og modning ble sett i sammenheng med ledelsestypene (figur 3).



3

Figur (3) Utøvers ferdighetsnivå sett i lys av trenerens bruk av lederadferd. Modifisert etter Stelter (3).

Hersey m.fl. forklarer i SLT-modellen konsekvenser av ferdighetsnivå og engasjement mellom trener og utøvere på følgende måte:

- R1: om utøveren har lave ferdigheter og lite engasjement vil lederen være opptatt av å styre og instruere (S1)
- R2: om utøveren har lave ferdigheter, men mye engasjement vil lederen være opptatt av veiledning i ledelsesprosessen (S2)
- R3: om utøveren har gode ferdigheter, men lite engasjement, vil lederen være opptatt av deltagende engasjement som ledelse (S3)
- R4: om utøveren har gode evner og høyt engasjement vil lederen være opptatt av å deligere i ledelsesprosessen (S4)

³ Coaching, læring og utvikling (s.139) Stelter, R. (2008). Danmark; Psykologisk Forlag A/S.

Stelter (2008) kritiserer SLT-modellen og for dens belysning av lederadferd som kun en konsekvens og kun betinget av utøveres modenhet og ferdigheter. Modellen har lite fokus på den naturlige samspillsprosessen mellom leder og utøver. Dessuten blir kvadratet R3 diskutert som uforståelig (ibid). En utøver med lave evner, men høyt engasjement, burde blitt mer veiledet og mindre deligert. Det samme gjelder R4, der utøveren har gode evner og høyt engasjement. Mer åpenhet og frihet for utøverne burde blitt vurdert mer enn den styrende lederrolle som vises i modellen (ibid).

Utviklingen av resultater og mestring av oppgaver blant utøvere skjer kontinuerlig og dynamisk på treningsfeltet mellom trener og utøver. Utøvere på et høyt ferdighetsnivå innehar en høy grad av indre motivasjon og høyt engasjement. De har en velutviklet forståelse for hva det innebærer å nå sine mål gjennom hardt treningsarbeid. Det kan antydes at utøvere med høy grad av selvstendighet, kroppslig bevissthet og forståelse, krever mindre involvering fra trener i treningssituasjoner. Det er grunn til å tro at utøverne gjennom veiledning og mindre trenerinvolvering utvikler sin bevissthetsgrad og refleksjonsevne mer enn ved bare instruksjon. Mindre erfarne og yngre utøvere har mer behov for oppfølging gjennom instruksjon og kontroll i treningshverdagen.

Treneren er et svært viktig bidrag i utøverutviklingen med en bevisst fremtoning av ledelse. Trenerens evner til å sette seg inn i utøveres modning både fysisk og emosjonelt er en avgjørende faktor gjennom å nå fram til hver enkelt utøver på ulikt nivå. Dette bør skje i nært samarbeid og samspill med utøverne for å skape forståelse og utvikling.

Forandringsledelse – transformational leadership

Forandringsledelse eller transformational ledelse er en nytenkende teori. Den kan sies å ha sitt utspring i organisasjon,- buisiness og management verden. Holten Larsen & Scultz (1998) la frem følgende påstander om tidligere ledelsestenking (figur 4).

Ledelse var →	Ledelse er →
Anførende	Å skape rom
Linjær	Å lukke opp
Hierarki	Å stille spørsmål
Blind tro på det rasjonelle paradigme	Kritisk utfordring og refleksjon
Upersonlig, profesjonell, kompetent	Personlig, emosjonell, intuitiv

4

Figur (4) Påstander om forandringer i ledelsestenkingen. Modifisert etter Holten Larsen & Schultz (4)

Stelter (2008) legger frem følgende fokusområder innenfor forandringsledelse:

- Utforming av visjoner
- Skape helhets, - og systemforståelse på alle nivåer
- Utvikle nye læringsperspektiver og bryte ned tidligere antakelser
- Gi ansvar og rom til medlemmene i organisasjonen
- Motivere til å sprengre grenser og videreutvikle resurser
- Sikre og utvikle handlekompetanse
- Arbeide etter felles verdigrunnlag, innenfra og utenfra

Bass (1985) utviklet en modell innen forandringsledelse. Han referer her til en ledelsesmodell der lederen oppmuntrer de ansatte til å utvikle sine prestasjoner med

⁴ Den udryksfulde virksomhed (s.43.) Holten Larsen, M. & Scultz, M. (1998) Danmark. Bergsøe 4 A/S

tanke på bedriftens beste. Bass (ibid) la frem følgende kjennetegn på forandringstenkende ledere; de er karismatiske og har en idealiserende innflytelse på de ansatte, de er inspirerende, har intellektuell innflytelse og tar hensyn til individuelle betraktninger. Med karisma mener en at leder har god selvtillit og selvsikkerhet og at lederen viser tillit og respekt for medarbeiderne. Med idealistisk innflytelse menes det at leder behandler de ansatte respektfullt. Med inspirasjon mener en at leder vil formidle hans/hennes tro på de ansattes ferdigheter. Med intellektuell innflytelse mener en at leder har til hensikt å oppmuntre medarbeiderne til å utføre egne, kreative problemløsninger i tillegg til å legge frem egen kunnskap. Med individuelle betraktninger mener en at leder har til hensikt med å skape interpersonlig kontakt og tilrettelegge for hver enkelt ansatt. Målet med forandringsledelse er bygd på at lederen skal gjøre de ansatte i stand til å lede seg selv. Lederen skal skape ledere blant de ansatte som har tro på sine ressurser og evner, og redusere avhengigheten de har til lederen. Om denne ledelsesformen kan knyttes til idrett kan diskuteres. Men det er tilfeller av karismatiske trenere med forandringsledende egenskaper, som er risikovillige og tar i bruk ukonvensjonelle virkemiddel i måloppnåelsesprosessen (Høigaard, 2008). Trenere som utvikler visjoner blant utøvere gjennom høy grad av engasjement og inspirasjon kan skape et ”winning team” (ibid).

2.4.2 Coaching som ledelsesform

Innenfor næringslivet og idrettsverdenen har coaching som ledelsesform fått sitt innpass i senere tid. Men hva legger en så i coachingbegrepet og hva er fokusområder i en coachende lederstil? Stelter (2008) definerer coaching på følgende måte;

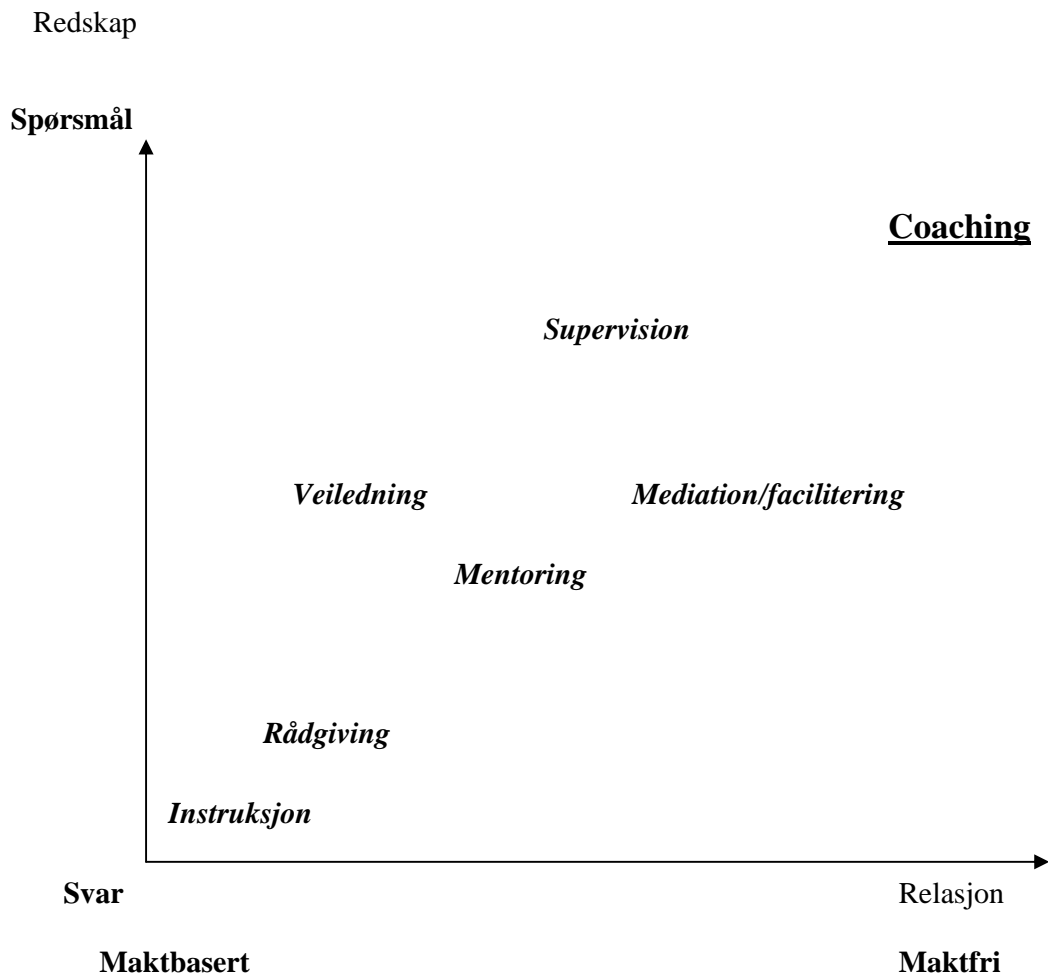
”Coaching er en ledelses- og arbeidsform, der det dreier seg om å utvikle fokuspersonens/fokusgruppens faglige og personlige potensiale og selvreguleringsevner. Coaching skal forstås som deltagelse i fokuspersonens/fokusgruppens utviklings- og læringsprosess” (s.14).

Coaching og instruksjon har blitt brukt litt om hverandre de siste 10-år. Men det er viktig å skille mellom de to ordene. Med trening menes instruksjonen av de tekniske, fysiske og taktiske aspekter av idrettsprestasjonen. Med coaching menes de psykologiske og sosiale aspekter som kan påvirke idrettsprestasjonen. Det bør likevel legges til at coaching som ledelsesform ikke alltid forekommer alene blant trenere. Coaching-rettede trenere kan bruke det som et middel i treningshverdagen, i tillegg til instruksjonen. Stelter (2008) legger frem følgende strategier som er viktig for evaluering innen idrettslige kontekster:

- Stimulering av utøveres ressurser og potensialer i gitte, konkrete situasjoner
- Utøvere skal utvikles til å ikke tenke gjennom sine handlinger, men forholder seg til den konkrete situasjonen der og da
- Utøveres sanseapparat og oppmerksomhet skal stimuleres i den konkrete situasjonen og utvikle utøveres hensiktsorientering der og da
- Coaching bygger på utøveres involvering i konkrete situasjoner som skal sette dem i stand til å utvikle egne handlingsstrategier. Denne tause, implisitte viten er kroppsliggjort og kan ikke alltid forklares med ord. Dette kan være opplevelser, erfaringer og intuitiv forståelse av kroppens konkrete bevegelsesforløp i gitte situasjoner.
- Coaching har til formål å utvikle utøveres selvreguleringsevner via en styrking av oppmerksomheten i situasjonen

En coach i idrett fokuserer ikke på den ”riktige” bevegelsen eller idealteknikken, men åpner for tilpasninger for hvert individ. En skal se ”verden” fra utøvernes øyne, selv om coachen oppfatter noe annet enn utøveren. Et viktig aspekt er å lytte til utøvers egne opplevelser i treningssituasjonen. Det er viktig å skape en dialog om hva som er den mest hensiktsmessige løsningen av ulike bevegelseoppgaver med tanke på utøvers selvutvikling. Å coache med en formålsorienterende tone er elementært for å skape refleksjon omkring bevegelsene. Videre bør det forklares hvorfor det er viktig å gjøre bevegelsene på den ene eller den andre måten i bevegelsene, for å skape økt forståelse blant utøvere.

For å belyse coaching som ledelsesform, kan man sette det i sammenheng med andre ledelsesverktøy. Modellen på neste side viser ulike typer ledelseverktøy som brukes i ulike treningssituasjoner mellom trener og utøver. Hvilke verktøy en trener velger å bruke i utviklingsprosessen med utøvere i ulike læresituasjoner er individuelt. Ifølge Metzler (2000) er faktorer som det beregnede læringsutfallet, læringskonteksten, miljøet og hvilket utviklingsstadium utøveren er på, avgjørende for hvilket verktøy en tar i bruk.



5

Figur (5) Coaching som ledelsesform sett i lys av andre ledelsesverktøy. Modifisert etter Stelter (5).

⁵ Coaching, læring og utvikling (s. 29) Stelter, R. (2008) Danmark; Dansk Psykologisk Forlag A/S.

Figuren som er presentert ovenfor viser spekteret av ulike ledelsesverktøy. Instruksjon er et maktbasert verktøy der treneren har svaret og utøverne er lite med i prosessen. Ved innlæring av nye øvelser eller trening med yngre, mindre modne utøvere er instruksjon et vanlig ledelsesverktøy. På den andre siden av diagrammet vises en mer maktfri relasjon mellom trener og utøver. Når graden av kompetanse og erfaring øker blant utøvere trer en mer veiledende retning i kraft fra trenerens side. Utøverne øker sin selvforståelse og refleksjon og trenerens maktbaserte instruksjon trappes ned som en naturlig årsak av dette.

”Coaching efficacy”

”Coaching efficacy” kan uttrykkes som en betegnelse for hvorvidt treneren har troen på sine ferdigheter som trener i forhold til utøvers læring og utvikling (Feltz m.fl. 1999). Coaching efficacy har sitt utspring i Banduras ”*Self efficacy theory*” (1997). Tidligere forskning viser at høy grad av coaching efficacy påvirker treneren og utøvernes opplevelser i forhold til trening og konkurransesituasjoner (Feltz m.fl. 1999). Feltz m.fl. (ibid) og Myers m.fl. (2005) viser til at trenere med høy ”coaching efficacy” i motsetning til trenere med lav ”coaching efficacy” opplever å ha høyere grad av positiv fremtoning og mer fornøyde utøvere. Feltz m.fl. (1999) la frem en model for ”coaching efficacy” med fire dimensjoner; ”Motivasjon”, ”konkurransestrategi”, ”teknikk” og ”karakterbygging”. ”Motivasjon” innebærer troen som treneren har på egne evner, og hvordan han/hun kan påvirke utøvernes psykologiske tilstand og humør. Med ”konkurransestrategi” menes trenerens selvtillit i forhold til å håndtere og lede utøvere/laget i konkurranser. Dimensjonen ”teknikk” referer til trenerens tro på egne ferdigheter med tanke på instruksjon og veiledning av tekniske oppgaver, oppdagelse av talenter og videre korrigerer på utøvernes tekniske ferdigheter. Til slutt legger Feltz m.fl. (1999) frem dimensjonen ”karakterbygging” som betyr at treneren har stor tro på å utvikle utøvernes personlighet og det moralske (fair play) aspektet med idretten. På bakgrunn av Feltz` studier (1999 og 2008) og Sullivan m.fl. sin studie (2008), trakk Høygaard (2009) frem følgende faktorer som er betydningsfulle for trenerens ”coaching efficacy”; erfaring, tidligere prestasjoner/suksess, utdanning, egen idrettskarriere, oppfattede ferdigheter, mental trening, feedback og støtte fra utøvere, familie, venner og klubb etc.

Kommunikasjon

Kommunikasjon er en dynamisk prosess som konstant skifter i takt med situasjonens forløp. Kommunikasjon kan uttrykkes på flere måter; det kan være interpersonlig, (verbal/nonverbal, en til en eller i gruppe) eller intrapersonlig (samtaler med seg selv, ”selftalk”) (Yukelson, 1993). Vår hverdag er preget av kontinuerlig kommunikasjon. Enten det er snakk om verbal eller nonverbal kommunikasjon gjennom ord, handlinger, kroppsspråk eller gestikkuleringer, er det en veldig stor del av vårt daglige liv. I relasjonen mellom trener og utøver, velger jeg å fokusere på den interpersonlige kommunikasjonen. All interpersonlig kommunikasjon inneholder en rekke nivåer og meningsuttrykk. Videre kan all kommunikasjon sies å inneholde en hva-komponent og en hvordan-komponent (Jowett & Lavalley, 2007, DeVito, 1986). Hva-komponenten er det funksjonelle basisinnholdet i kommunikasjon. Med dette menes de tekniske, strategiske og taktiske ferdigheter på veien mot utvikling og måloppnåelse. Hvordan-komponenten er det rasjonelle elementet i kommunikasjon. Dette inkluderer prosessen i hvordan en klarer å oppnå likverdig respekt, tillit, varme, forståelse, oppmuntring og delt kunnskap om seg selv og andre for å skape meningsfulle og tilfredsstillende interaksjoner mellom trener og utøver (Jowett & Lavalley, 2007). Hvordan-komponenten, også definert som metakommunikasjon, betyr måten man tolker meningen bak kommunikasjonen mellom individer (ibid). Innenfor idrett, kan en si at kommunikasjon betyr alt og er svært avgjørende for yteevnen. Hvordan trenere kommuniserer med utøvere kan påvirke motivasjonen, selvtilliten, konsentrasjonen og gruppedynamikken (Yukelson, 1993). Kommunikasjon mellom trener og utøver er et avgjørende verktøy i utviklingen av kompetanse, ferdigheter og kunnskap. I relasjonen mellom trener og utøver er kommunikasjon verktøyet som er med på å utvikle relasjonen, og videre utvikle utøvers kompetanse. En treners faglige kompetanse bør ses i sammenheng med hans/hennes kommunikative evner på veien mot utvikling av utøverens prestasjoner. I utsagnet nedenfor understreker Vealey (2005) hvor viktig treneres kommunikative evner er;

"It's important that coaches have the knowledge and skills to be effective teachers, but communication ability provides the vehicle through which coaches' knowledge and skills are transmitted to athletes. If you aren't a strong communicator, you will be less effective as a coach no matter how much you know about your sport", (s.50)

Fouss & Troppmann (1981) hevder at for å skape en effektiv kommunikasjon mellom trener og utøver bør en gjensidig tillit, respekt og en høy grad av samarbeid være fremtredende. Dette legger grunnlaget for en åpen kommunikasjon der begge parter kan komme med sine ytringer (ibid). Smith & Smoll (1979) trekker frem trenerens lederstil og menneskesyn som en avgjørende faktor for hvordan en mest effektivt kommuniserer med utøverne. Trenerens empatiske evne og sensitivitet ovenfor andre mennesker i ulike kommunikasjonsprosesser, ble trukket frem som avgjørende (ibid). Blant ulike utøvere og personligheter med ulike behov i treningssituasjoner bør trener ta dette i betraktning i kommunikasjonsprosessen og lederstilen (ibid).

Utøvere trenger nøye oppfølging, tilbakemeldinger og feedback i utviklingen av deres fysiske, tekniske, psykiske og taktiske ferdigheter. Måten trener uttrykker seg på og gir feedback kan ha både positive og negative konsekvenser for utøvers læringsutbytte. En positiv, konstruktiv og klar form for feedback kan ifølge Orlick (2008) virke oppløftende for utøvers selvtillit og motivasjon. Videre hevder, Smith (1986) at en positiv forsterkende og objektiv form for feedback i instruksjonen, veiledning og coachingen, er viktig for å oppnå en effektiv kommunikasjon.

2.5 Læring og prestasjonsutvikling

2.5.1 Læringsperspektiver

Eksplisitt og implisitt læring

Hvordan utøvere tilegner seg og utvikler sine ferdigheter henger nøye i sammen med hvilket læringsperspektiv treneren velger å ta i bruk. I forhold til innlæring og utvikling av motoriske og tekniske ferdigheter i hoppdisiplinene i friidrett velger jeg å fokusere på to læringsperspektiv.

Stelter (2008) beskriver det mest tradisjonelle læringsperspektivet som eksplisitt læring. Med dette menes innøvelse og overtakelse av idealbevegelser (instruksjonsorientert innlæring). Denne innlæringen og utøvelsen av læring kan beskrives nøye i detaljer, og den metodiske strukturen er ofte fastsatt i øvelsen som helhet eller oppstykket i mindre deler (hel-del-metoden). Trenerne som bruker dette læringsperspektivet, har ofte et bilde på hva som er en rett eller gal teknikk, og er sterkt dominert av å finne feil og rette på dem. Det andre læringsperspektivet som blir presentert, er forståelsen av læring som en situasjonsbestemt prosess via erfaring. Dette er et nytt læringsparadigme som Stelter (2008) legger frem som implisitt læring (proessorientert læring gjennom erfaring). Denne forståelsen av læring bygger på de umiddelbare, kroppsliggjorte erfaringer og erkjennelser utøver har med egen kropp og omgivelsene rundt i den konkrete situasjonen. Disse nevnte kroppsliggjorte erfaringene utformes i utøverens kroppsskjema og forplanter seg ut i samspillet i konkrete situasjoner. Dette defineres som menneskets tause viten om egen kropp i ulike posisjoner i bevegelsesfeltet (ibid). Gjennom en rekke bevegelseserfaringer vil utøveren over tid utvikle en kroppslig viten som gjør han/hun i stand til å gjenkjenne og oppfatte bevegelser i bevegelsesforløpet som en helhet eller i deler.

Ronglan (2008) legger frem de ulike kroppsliggjorte bevegelsesoppgaver en utøver erfarer, som erfaringsbasert kunnskap. Over lang tid klarer utøveren å gjenkjenne og reflektere rundt bevegelsene gjennom prøving, feiling og praktisk øvelse. Ronglan

(ibid) påpeker at læreprosessen med kroppsliggjorte erfaringer bør sees i sammenheng med både teori og praksis. Han uttrykker følgende;

”Utvikling av praktisk kompetanse forutsetter fremfor alt at vi praktiserer og forsøker å omskape våre ideer til konkret handling” (s. 89).

Utfordringen er å overføre teoretiske kunnskaper, refleksjoner om bevegelser og tekniske mentale bilder til kroppslige bevegelser. Gjennom trening og øvelse utvikler utøveren sitt kroppslige repertoar og sin evne til å gjenkjenne gode eller dårlige bevegelsesløsninger.

Utifra et hoppespesifikt læringsperspektiv i friidrett med utøvere på et høyt ferdighetsnivå, er de aktives bevegelser i stor grad automatisert og deres kroppslige bevissthet og kunnskap omkring de riktige bevegelsesløsningene er forholdsvis velutviklet. Ulike forskningsresultater har blitt lagt frem og diskutert når det gjelder bruken av eksplisitte og implisitte læringsperspektiver i forhold til ferdighetsutvikling. Hodges & Franks (2001) diskuterer bruken av disse læringsstrategiene, og hvordan de kan påvirke utviklingen av motoriske oppgaver. De understreker at tidlig i innlæringsfasen av øvelser kan direkte instruksjoner og økt feedback transformeres gjennom et eksplisitt læringsperspektiv. De (ibid) hevder at dette spesielt er avgjørende i bevegelsesprosesser som krever høy grad av kognitive prosesser når nye sammensatte bevegelser skal innlæres. Videre pekes det på at det implisitte læringsperspektivet kan sees mer i sammenheng med å søke etter og oppnå den ”gode følelsen” i et bevegelsesforløp, og er nært knyttet til komplekse bevegelser med små detaljer som individet har liten kontroll på (ibid).

Maxwell m.fl. (2000) har sammenlignet læringsevnen,- og læringsutviklingen på en eksplisitt, - og implisitt gruppe i innlæringen av golf-putting. Den eksplisitte læringsgruppen fikk instruksjoner og veiledning, mens den implisitte læringsgruppen utførte øvelsene fritt på egenhånd. Funnene viste at de to gruppenes kvanitative utvikling var nesten lik, mens målingen av prestasjonsutviklingens kvalitet viste tydelige forskjeller. Blant annet viste funnene at bruken av eksplisitte regler og instruksjoner fremviste negative læringseffekter, spesielt i situasjoner hvor forsøkspersonene var under psykisk press (ibid).

Feedback i lærings, - og ferdighetsutviklingen

Den pedagogiske læringsprosessen som benyttes i relasjonen mellom trener og utøver i treningssammenheng, er av stor betydning for å utvikle ferdigheter i hoppdisiplinene i friidrett. Den kontinuerlige kommunikasjonen som skjer gjennom veiledning og feedback er svært avgjørende for det tekniske og helhetlige ferdighetsresultatet. Feedbackprosessene og type feedback som brukes i læringsmiljøet, har blitt diskutert i forskningen med ulike vinklinger og syn.

Lee m.fl. (1993) diskuterer forskjellige påvirkende variabler i feedbackprosessene mellom lærer (trener) og elev (utøver) sett fra et undervisningsperspektiv. Et første perspektiv som blir diskutert, er læringskonteksten. Hvilken type og mengde feedback som blir anvendt, har sammenheng med hva en skal lære og hvilke ferdigheter den aktive innehar. Lee m.fl. (ibid) påpeker at mengden av feedback og type feedback kan oppleves som meningsfull for noen aktive, mens det kan gi lite læring for andre. Et viktig poeng er å differensiere bruken av feedback i forhold til de aktives forskjellige utgangspunkt, behov og ferdighetsnivå i læringsprosessen. Et annet perspektiv som diskuteres, er å bruke mindre feedback i læringssituasjonene. I tilfeller der de aktive har høy grad av forståelse og velutviklede ferdigheter kan økt feedback minske læringsutbyttet. Det blir pekt på at de aktive kan utvikle sin indre feedback ved å ta del i feedbackprosesser uten direkte tilbakemeldinger fra veileder (Lee m.fl. ibid). Treneren bør oppfordre utøveren til å være delaktig i feedbackprosessen og legge til rette for utvikling av økt indre feedback.

Magill (1994) fremhever at informasjonen og feedbacken som er fremtredende i læringssituasjoner bør sees i sammenheng med; hvilken informasjon skal gis, hvordan skal feedbacken legges frem og hvor ofte skal man gi tilbakemeldinger til de aktive. Magill (ibid) hevder at det er avgjørende å vite den aktives bakgrunn og forutsetninger for å mestre oppgavene og skape utvikling. Til slutt trekker han frem at det er avgjørende å tilpasse mengden av feedback og type feedback som blir gitt til hver enkelt aktiv.

Treneren har en særegen oppgave i å nå frem til utøverne med gode tilbakemeldinger. Ronglan (2008) diskuterer veiledningsprosessen og trenerens oppgave i bevisstgjøringen av utøvernes egne kroppslige tilbakemeldinger. Forsterkningen av utøvernes egne opplevelser i gjennomføringen av øvelser blir trukket frem som avgjørende, i tillegg til ytre tilbakemeldinger fra trener.

Ronglan (ibid) mener det er avgjørende å bruke tilbakemeldinger med mindre grad av eksplisitt fremtoning, som kan virke mer begrensende og forstyrrende enn forståelige for utøverne. Med nøkkelord, assosiasjoner og språklige bilder er det mulig å skape mindre detaljfokus og videre en mer helhetlig bevisstgjøring av bevegelsene. Trenere som evner å veilede gjennom bruk av billedlige forklaringer i motsetning til direkte detaljkorreksjoner, kan gi utøverne muligheter til å forstå bevegelsessituasjoner med et mer helhetlig tankesett.

3.0 Metode

3.1 Kvalitativ forskning – kvalitativt forskningsintervju

I søken etter empiriske data er metode det verktøy som systematisk brukes for å undersøke virkeligheten og vår menneskeskapte verden;

”Metode er snevert definert den håndverksmessige siden av vitenskapelig virksomhet, eller mer presist læren om de verktøy en kan benytte for å samle inn informasjon”

(Halvorsen, 2008, s.20).

Jeg har i min masteroppgave tatt i bruk en kvalitativ forskningsretning med intervju som metode. Kvalitativt intervju er fordelaktig når en ønsker å gå i dybden og undersøke ulike egenskaper hos et fenomen. Dette gir en kontekstuell og helhetlig forståelse av fenomenet (Kruuse, 1989).

”Intervju har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene” (Kvale 2001, s. 21).

I undersøkelsen av T-U relasjonen innenfor hoppgrenene i friidrett ble målet å søke etter ulike perspektiver som påvirker forholdet mellom trener og utøver. Jeg ville gå i dybden av treneres og utøvers tanker og meninger omkring aspekter som former og utvikler relasjonen, og hvordan dette preger utøvernes treningsprosess og prestasjonsutvikling.

Kvalitative forskningsmetoder anvender ofte et hermeneutisk forskningsideal (Kruuse, 1989). Hermeneutikken (tolkningslæren) er primært opptatt av forståelse, fortolkning i handlinger og tekster og bakgrunnen for dette (Halvorsen, 2008). Målsetningen er å komme frem til en felles mening og forståelse av handlingene i teksten. Som forsker ønsker man å komme frem til helhetlig forståelse og mening. Sentralt i kvalitativ forskning er å forstå menneskers utgangspunkt i deres erfaringer og virklighetsoppfatning. Dette perspektivet viser til menneskelig væremåte, - hva mennesket sier og gjør, er produktet av hvordan man definerer verden (Taylor & Bogdan, 1998).

3.1.2 Fordeler og ulemper med kvalitativt forskningsintervju

Kvalitativt intervju har både styrker og svakheter i likhet med andre datainnsamlingsteknikker. Dette er viktig å ha i fokus når en planlegger og gjennomfører intervjuet. Mason (2002) legger frem flere fordeler med å velge et kvalitativt forskningsintervju; (1) utvalget i undersøkelsen er personer som innhar mye data som egner seg i besvarelsen av problemstillingene; (2) erfaringen som utvalget innehar er av interesse; (3) en leter i dybden etter en helhetlig forståelse om sosiale prosesser.

I motsetning til for eksempel spørreskjema som metode, er det grunn til å tro at det er større sjans i et intervju å få svar på det en ønsker. Intervjuobjektet har mulighet for å gi et utfyllende svar i motsetning til for eksempel i et spørreskjema. I tillegg har den intervjuede muligheten for å bestemme om han/hun vil svare på spørsmålene eller ikke.

Kruuse (1989) legger frem følgende ulemper og kritiske synspunkter på kvalitativt forskningsintervju; (1) det er vanskelig å avgjøre om opplysningene angående subjektive forhold er objektive og om fortolkningene av opplysningene er objektive i et forskningsintervju; (2) det kan være vanskelig å generalisere ved et fåtall personer i undersøkelsene, og det er kritisk om personene som inngår i undersøkelsen ikke er representative personer, - representativitet er en forutsetning for å kunne generalisere i kvalitative undersøkelser; (3) i et kvalitativt intervju er det vanskelig å vurdere validiteten, - om forsker studerer det han/hun skal studere; og (4) det er vanskelig å undersøke reliabiliteten (pålitelighet), da emnene i kvalitative intervju kan være dynamiske og endre seg underveis (ibid). Forskeres formuleringer, bruk og valg av spørsmål kan også være en svakhet ved intervju, da det ikke alltid når frem til respondenten. Det er forskeres oppgave å observere dette og klargjøre meningen med spørsmålene. Fra å være en svakhet kan det bli en styrke ved metoden. I motsetning til bruk av spørreskjema der forskere ikke har kontakt med respondenten, har man i et intervju mer kontroll på situasjonen med forskerens tilstedeværelse. Jeg vil senere i metoddelen redgjøre for mine metodiske valg i prosessen med innhenting, bearbeiding og analysing av datamaterialet i undersøkelsen.

3.2 Utvalg

I arbeidet med å rekruttere utøvere til min masteroppgave valgte jeg følgende inklusjonskriterer;

- Utøvere på nasjonalt/internasjonalt nivå i sine hoppdisipliner (høyde/lengde/tresteg)
- Lik kjønnsfordeling
- Utøvere som har hatt et trenings samarbeid med treneren i mer enn et år
- Utøvere mellom 18-25 år

I arbeidet med å rekruttere trenerne valgte jeg følgende inklusjonskriterier;

- Trenere i hoppgrenene (høyde/lengde) i friidrett
- Trenere for utøvere på et nasjonalt/internasjonalt nivå
- Trenere for gutter og jenter

Jeg var bevisst på å få en sammensetning av trenere og utøvere i undersøkelsen som kan være representative for T-U relasjonen i hoppdisiplinene i friidrett på nasjonalt og internasjonalt nivå. Nedenfor gis en kort presentasjon av utøvere og trenere som var med i undersøkelsen.

Utøver 1

Utøver 1 er 22 år gammel. Han er blant de beste i Norge både i tresteg og lengde. Han har de siste årene tatt medaljer i NM i lengde og tresteg. Utøver 1 trenes nå av trener 1.

Utøver 2

Utøver 2 er 22 år og er blant de beste høydehopperne i Norge. Hun har deltatt i alle mulige juniormesterskap internasjonalt fram til senioralder. Utøveren har medaljer i de norske junior, - og seniormesterskapene de siste årene. Utøver 2 trenes av trener 1.

Utøver 3

Utøver 3 er 19 år og er blant de beste høydehopperne i Norge. Han har de siste årene tatt medaljer både i junior, - og seniormesterskap nasjonalt. Han deltok i junior-EM i 2009.

Utøver 3 trenes av trener 2.

Utøver 4

Utøver 4 er 23 år og er blant de beste høydehopperne i Norge. Hun har tatt medaljer både i junior, - og seniormesterskap nasjonalt, og har også deltatt i internasjonale junior,- og senior mesterskap. I 2008 begynte utøver 4 å trene med trener 2.

Trener 1

Trener 1 er opprinnelig fra Øst-Europa, men kom til Norge i 1991. Han har vært trener de siste 15-20 årene, og har trent mange norske utøvere på nasjonalt og internasjonalt nivå. I tillegg har han vært lærer på et toppidrettsgymnas de siste 10 årene. Han er utdannet idrettslærer og fysioterapeut fra sitt hjemland og har jobbet som idrettsmassør i tillegg. Trener 1 har deltatt på internasjonalt nivå i lengde og tresteg. Han avsluttet sin karriere på slutten av 80-tallet.

Trener 2

Trener 2 har deltatt på internasjonalt nivå i høyde frem til 2000. Hun har deltatt i EM, VM og OL. Hun har vært trener i 5-6 år. Trener 2 er ansatt som coach og har tatt topp trenerutdannelse i regi av Olympiatoppen og Norges idrettshøgskole.

3.3 Forberedelser og gjennomføring av intervjuene

I mai-juni 2009 tok jeg kontakt med alle utøvere og trenere via mail, telefon eller gjennom personlig kontakt. Alle seks utvalgte var positive og takket ja til å være med i studien. Videre sendte jeg mail eller ga alle et informasjonsskriv (se vedlegg nr 2) som forklarte kort hva det innebar å være med som deltager, hva studiens formål var, og at deres navn ville være anonyme i studien. Hver utøver og trener skrev under på et samtykkeskjema som bekreftet at de ville delta i undersøkelsen.

Mine tidligere erfaringer som utøver i friidrett, har gjort at jeg har skaffet meg et godt kontaktnett i miljøet, og rekrutteringen av utøvere og trenere var problemfritt. Utøvere og trenere stilte velvillig opp, og var positive til å la seg intervju om hvordan de opplever relasjonen med sin trener eller sine utøvere. Gjennom et 1-1,5 timers langt intervju har vi snakket åpent om temaer som er av betydning og relevante med tanke på å belyse relasjonen mellom trener og utøver.

Forberedelsene av intervjuene bestod i å utarbeide en intervjuguide, forberede seg til intervjusituasjonen, teste diktafon og avtale tid og sted for gjennomføringen av intervjuene. Det ble viktig å gjøre best mulige forberedelser for å skape et vellykket intervju for å kunne innhente troverdige og relevante data. Jeg utarbeidet en intervjuguide for både utøvere og trenere. Intervjuguiden tok utgangspunkt i masteroppgavens problemstillinger. Det ble gjort en litteraturgjennomgang omkring temaet med veileder før jeg presenterte intervjuguidene som hadde blitt utarbeidet. Veileder la frem sine synspunkter omkring de utvalgte temaene og problemområdene, spørsmålenes oppbygning og fremtoning. Jobbingen med intervjuguidene ble grundig utført i forkant av intervjuene. For egen forberedelse og for å sjekke at diktafonen fungerte valgte jeg å intervju en medstudent i forkant. Da fikk jeg testet meg selv i intervjuerrollen i forhold til min personlige fremtoning, stemmebruk og væremåte. Når forberedelsene var gjennomført, tok jeg kontakt med utøvere og trenere. Jeg la opp til at intervjuobjektene kunne bestemme tidspunkt og komme med forslag på hvor intervjuet skulle gjennomføres. Jeg hadde hele tiden fokus på at samtalen skulle gjennomføres i rolige omgivelser uten forstyrrelser, slik at den enkelte skulle føle seg avslappet.

Alle intervjuene ble gjennomført på et avlukket møterom på Norges idrettshøgskole, utenom et intervju som ble gjennomført på Olympiatoppen. Inntrykket var at de ulike intervjuene ble gjennomført med god flyt utformet som en samtale mellom meg og intervjuobjektene om et tema som interesserte oss begge. Samtalene utartet seg likevel forskjellig. Utfordringen ble å nå frem til hver enkelt med relevante spørsmål, slik at utøvere og trenere åpnet seg i samtalen om de ulike temaene. Jeg prøvde å ha fokus på mest mulig åpne spørsmål, for å få nyanserte svar. Noen intervjuobjekter trengte flere spørsmål, mens andre pratet nesten fritt uten min innvolving. Intervjuguiden ble ikke fulgt slavisk, men ble tatt i bruk når intervjuobjektene kom inn på irrelevante tema for

oppgavens problemstilling, eller når den intervjuede stod fast i sine svar. Intervjuer hadde som mål å engasjere seg i de ulike utsagnene med interesse og forståelse. Videre ble et positivt kroppsspråk anvendt for å vise respekt for hvert utsagn som kom fra intervjuobjektet.

I forbindelse med et av intervjuene, ble det i etterkant oppdaget at dataene hadde forsvunnet fra diktafonen. Dermed måtte det avtales et nytt møte. Jeg utviste stor takknemlighet for at vedkommende kunne stille opp en gang til. Gjennomføringen ble gjort på mest mulig identisk måte som forrige intervju, med samme fokus på tema og oppbygging av spørsmål. Etter hvert intervju ble det skrevet notater, der det ble nedtegnet hvordan hele situasjonen opplevdes for intervjuer. Dette ble brukt som et reflekterende verktøy med tanke på å kunne gjøre forbedringer i forberedelsene til neste intervju.

3.3.1 Transkribering, kategorisering og analysering av dybdeintervju

De seks intervjuene som ble gjennomført, ble lydopptatt på diktafon. Lydopptakene ble videre overført på pc. Hvert intervju ble transkribert kort tid etter. Jeg gikk gjennom intervjuet på nytt etter transkriberingen for eventuelt å sjekke setningsfeil eller andre mangler som ikke hadde kommet med ved første transkribering. Etter transkriberingen startet en tidkrevende prosess med analyse, tolking og bearbeiding av datamaterialet fra intervjuene. En helhetsanalyse og delanalyse ble tatt i bruk. Begge analysene går ut på å få orden, oversikt og struktur ut av et ustukturert tekstmateriale (Halvorsen, 2008). Jeg leste gjennom hvert transkriberte intervju som helhet en rekke ganger, for å få et samlet inntrykk. Etter dette delte jeg intervjuet inn i hovedkategorier, disse la jeg så inn i et eget dokument på Word. Videre markerte jeg de ulike tekstsekvensene fra råmaterialet, ”kopierte” de og ”limte” de inn i den kategorien der de tilhørte (i word-dokumentet). Halvorsen (ibid) kaller dette for ”sitat-plukk-metoden”. Da fikk jeg en god oversikt over materialet i de ulike hovedkategoriene, og det ble lettere å håndtere for videre analyse. Etter utplukking av sitater ble et stikkordregister utarbeidet for hver kategori. Disse stikkordene ble brukt for å skape et helhetlig bilde omkring temaene innenfor hver kategori. Følgende hovedkategorier ble utarbeidet på bakgrunn av de transkriberte intervju (et eksempel på sitat fra hver kategori er presentert nedenfor):

- Grunnleggende motivasjonsbehov i T-U relasjonen

”En ting er værtfall sikkert, jeg kan værtfall ikke trene noen jeg ikke har et veldig godt forhold til. I det mener jeg at forholdet er vennlig, nært og det at en kan gjøre en god jobb i sammen på både godt og vondt. ” (T01)

- T-U relasjonen, - skader og motgang

”Jeg brakk jo beinet vinteren 2007, da fekk jeg et ganske omfattende program med absolutt alt jeg skulle gjøre og jeg møtte jo også opp på treningen. Hun var jo veldig støttende og fortalte alle de historiene om at ”jeg brakk nakken” og ”det gikk jo bra for det...” (U03)

- Treningsmiljø og gruppeklime i T-U relasjonen

”Det er veldig viktig for min del at jeg har noen å matche meg mot på trening med samme mål. Hadde ikke kommet så langt viss jeg skulle trent alene.” (U01)

- Coaching, treningsledelse – trenerstil

”Hun gir utøveren mye frihet da, til å bestemme en god del selv. Hun er kanskje mer en veileder enn en sjef”. (U03)

- Kommunikasjon

”Vi er vel nesten likestilte... vi kommuniserer ikke bare en vei, at den ene bare gir og at den andre bare tar...” (U04)

- Læring og prestasjonsutvikling

”Jeg er nok mer en kunstner enn en maskinist, ikke så veldig detaljstyrt på opplegg men er mer for den gode følelsen i et godt hopp, de gode bevegelsene. ” (T02)

Etter at tekstsekvensene var delt inn i hovedkategoriene gikk arbeidet videre med å finne meningen og betydningen bak hver tekstsekvens. Basert på en grundig gjennomlesning ble det gjort en meningsfortetning (Kvale, 2001), systematisering og

konsentrering av innholdet. En konsentrering av hver tekstsekvens ble gjennomført for å komprimere uttalelsene til kortere formuleringer. Men det var hele tiden viktig at meningen i data skulle beholdes. Det ble lagt vekt på å forme uttalelsene fra et muntlig til et skriftlig språk, for at leseren lettere skulle forstå teksten. I presentasjonen av datamaterialet presenteres det likevel tidvis lange tekstsekvenser fra respondentene. Dette er gjort på denne måten fordi jeg mener utsagnene fra respondentene er unike i seg selv og viktige å presentere. Dessuten er utsagnene viktige for min belysning av problemstillingene og for mine begrunnede tolkninger.

3.3.2 Troverdighet

I kvalitativ forskning betyr validitet eller troverdighet i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke (Kvale, 2001). Det kreves av meg som forsker at jeg har den nødvendige kompetanse til å validere datamaterialet fra de kvalitative forskningsintervjuene på en hensiktsmessig måte. Det er jeg som er instrumentet i valideringen av materialet i undersøkelsen. Mine vurderinger og analyser i intervjuene av trenere og utøvere i studien ligger til grunn for validiteten av det innsamlede materialet. Andre på samme felt kan komme frem til andre resultater, men verken tolkningen min eller andre fagpersoners tolkninger trenger å være feilaktige. Forskeres utgangspunkt, verdisyn og hvilke dimensjoner som er vektlagt i studien, avgjør resultatene (Kvale, 2001). Det blir hevdet at nærhet til eget felt kan være en fare for troverdigheten i studien (Bernhard, 1995). Blumer (1969) mener at forskere på det kvalitative felt bør utelukke egne perspektiver og være bevisst sin forforståelse. Lincoln & Guba (1999) hevder det motsatte. En grunnleggende forutsetning for å styrke troverdigheten i en studie er at forskeren er godt kjent med konteksten studien gjennomføres i (ibid). Det er naturlig å redgjøre for sin erfaring på forskningsområdet for å opplyse leseren om bakgrunnen og forutsetningene for studien (Isberg, 2001).

Min bakgrunn som utøver i friidrett på nasjonalt nivå de siste 15 årene, har gitt meg nyttige erfaringer og kunnskaper innen trening og konkurransesituasjoner. Jeg har gjort mange av de samme opplevelsene som utøverne i denne studien. Dette mener jeg har gitt meg et fortrinn i analyseprosessen, slik at jeg lettere kunne sette meg inn i utøvernes ståsted og finne meningen bak deres utsagn. I tillegg kjenner jeg alle respondentene. De

har vært mine trenere, treningskamerater og konkurrenter. Med temaer som tidvis har vært et personlig anliggende, kan det være grunn til å tro at min kontakt med respondentene har vært av en positiv karakter, da det virker som om de har vist åpenhet i sine svar.

De siste 4-5 årene har jeg også engasjert meg som trener i ulike friidrettsklubber, og jeg har erfaring de siste 2 årene som friidrettslærer på høyskolenivå. Det kan også tenkes at troverdigheten styrkes ved min teoretiske forankring gjennom min spesialiserte lærer, - og coaching relaterte utdanning ved Norges idrettshøgskole. Sett bort fra min erfaring, - og kunnskapsbakgrunn har det likevel vært viktig for meg å gå inn i undersøkelsen med et objektivt syn. Jeg har vært bevisst på min egen forforståelse gjennom alle prosesser i undersøkelsen.

3.3.3 Pålitelighet

Pålitelighet eller reliabilitet er et redskap til å måle hvor pålitelige dataene er. Høy reliabilitet kan forklares ved at uavhengige målinger skal gi tilnærmet samme resultater. Jeg har i prosessen med oppgaven prøvd å være så punktlig og nøyaktiv som mulig (jfr. Kap. 3.3). Dette gjelder både i forberedelsene, gjennomføringen, - og i analyse og bearbeidelsesprosessen av intervjuene.

Ifølge Kvale (2001) vil bruk av en intersubjektiv reproduserbarhetstest øke pålitelighet i analyse, - og bearbeidelsesprosessen av intervjumaterialet. Hensikten med denne testen er å måle i hvor høy grad en fagperson ved tilsvarende utdanning og erfaringsgrunnlag ville plassere de ulike intervjuutsagnene i samme hovedkategori. I min masteroppgave ble en tidligere friidrettsutøver, friidrettstrener/idrettslærer på NIH brukt for å sjekke den intersubjektive reproduserbarheten av meningskategoriseringen. Jeg klypte ut alle utsagnene hver for seg og la dem i en bunke. Jeg hadde lagt frem en konvolutt for hver hovedkategori. Den utvalgte fageksperten plasserte deretter de ulike utsagnene oppi konvolutt for den hovedkategorien han syntes de passet inn. Av alle sitater ble bare 2 sitater fra alle kategorier diskutert etterpå. I tillegg til å bruke en fagekspert til å sjekk mine inndelinger av sitater i kategorier, oversendte jeg den samlede kategorioversikten med sitater for godkjenning til informantene. De har dermed fått mulighet til å komme

med tilbakemeldinger. Dette blir hevdet å være den mest direkte pålitelighetstesten som kan bli benyttet i kvalitative intervjuundersøkelser (Holter & Kalleberg, 1996).

4.0 Resultat

I denne delen av oppgaven presenteres resultatene fra undersøkelsen i følgende to case: *Case A*; trener 1, utøver 1 og utøver 2 og *Case B*; trener 2, utøver 3 og utøver 4. Data for hvert case under de ulike kategoriene blir lagt frem etter hverandre, etterfulgt av et kort sammendrag av resultatene for de to casene. Til slutt i kapitlet presenteres en skjematisk fremstilling av sentrale funn.

4.1 Grunnleggende motivasjonsbehov i T-U relasjonen

4.1.1 Case A (trener 1, utøver 1 og utøver 2)

De grunnleggende motivasjonsbehov i T-U relasjonen er en sammensatt dimensjon. Tilfredsstillelse av motivasjonsbehovene mellom trener og utøver er et grunnfundament for at andre forhold i T-U relasjonen skal fungere.

Trener 1 legger frem at relasjonen mellom han og utøverne er en trinnvis prosess som bygges ved tid. Han forklarer at han respekterer sine utøvere, selv om han tuller og fleiper med dem ofte på trening. Han opplever at utøverne er fornøyde:

”Forholdet bygges med tiden naturlig, jeg prøver ikke å pushe det for hardt. Jeg har den konklusjonen nå at måten jeg behandler dem på og respekterer dem på, og er en rolle av deres liv er ikke så verst, fordi de smiler, er fornøyd og tar spøkene, både de gode og dårlige.” (T01)

Videre forklarer trener 1 at en god relasjon for han bygges gjennom både medgang og motgang. Han understreker at den bygges både på nærhet og vennlighet:

”En ting er sikkert. Jeg kan værtfall ikke trene noen jeg ikke har et veldig godt forhold til. I det mener jeg at forholdet er vennlig, nært og at en kan gjøre en god jobb i sammen på både godt og vondt.” (T01)

Utøver 2 forteller at det er viktig for henne at relasjonen med treneren er både åpen og nær. Hun føler hun kan stole på treneren og være ærlig med han:

”Åpenheten. Jeg kan fortelle han alt. Det er veldig viktig. Liker å ha noen å stole på, som er der, det nære forholdet er viktig.” (U02)

Trener 1 ser viktigheten med å sette seg inn i utøvernes liv og hverdag for å utvikle relasjonen. Det er viktig å prate åpent med utøverne for å kunne planlegge treningen framover i tid:

”Det er viktig for meg å vite hva som skjer dagen før for å vite hvordan dagen blir i dag. Med jentene for eksempel, menstruasjon og lignende. Det er viktig å snakke om dette og finne ut i forhold til konkurranser og trening hvor mye jeg skal pushe eller ta det litt roligere. På denne måten får en et nærere forhold. En må derfor være åpen og tilgjengelig for å snakke om dette.” (T01)

Videre forklarer trener 1 at han prøver å komme nærmere utøverne ved å være mer enn en trener. Han synes det kan være vanskelig å nå frem til alle utøverne på et personlig plan, men han prøver å vise omsorg og være interessert i deres liv:

”Jeg prøver veldig mye å ikke bare være trener, men til syvende og sist så er jeg mest trener. Det kan være vanskelig å være mye mer enn trener egentlig med alle, for de har jo personlige liv og personlige problemer. Men jeg prøver å være nære dem, jeg spør dem om ting. Trenger du hjelp med noe for eksempel?” (T01)

Utøver 1 påpeker også at han kan være åpen med treneren om det er noe han har på hjertet:

”Altså, viss det er noe personlig som jeg vil spørre om, så er det ikke noe problem å gjøre det.” (U01)

Men han forklarer videre at han ikke har så mye kontakt med treneren utenom selve treningene:

”Han er jo mest trener da. Jeg har jo ikke så masse kontakt med han ellers. Det er ikke sånn at vi prater om så veldig mange ting utenom trening.” (U01)

Utøver 2 er veldig fornøyd med relasjonen til treneren, spesielt fordi de begge tar seg tid til å prate og diskutere på treningen:

”Jeg har tenkt at vi har et innmari godt forhold egentlig. Vi har ofte tid til å prate så han kjenner meg så godt, og han legger opp treningen etter det.” (U02)

4.1.2 Case B (trener 2, utøver 1 og utøver 2)

Trener 2 mener at både utøvere og trener har behov for å få tilfredsstillende grunnleggende menneskelige behov, i T-U relasjonen. Hun beskriver det på følgende måte:

”En snakker jo ofte om at en har grunnleggende behov og respekt, at en kjenner på de behovene både som trener og utøver. Føler på de grunnleggende behovene som trener også kanskje, at utøverne skal respektere deg. Det en balansegang på omsorgen med hverandre.” (T02)

Utøver 3 beskriver treneren som et menneske som viser respekt for utøverne, og påpeker at det er viktig at man oppfører seg respektfullt overfor hverandre. Han forklarer det slik:

”Hun har respekt for oss som mennesker også. Det tror jeg ikke nødvendigvis er karakteristisk for bare et trener-utøver forhold, men at man i det hele tatt skal oppføre seg respektfullt for andre mennesker og være snill.” (U03)

Utøver 4 ser også viktigheten av at det er en gjensidig respekt mellom trener og utøver. Hun forklarer det på følgende måte:

”Det er veldig viktig å ha respekt for treneren, eller at man værtfall er på samme nivå, både utøveren og treneren. Merker fort når en ikke er det, om en ikke har en trener som respekterer deg så blir en jo dratt ned. Går over til noe negativ.” (U04)

Trener 2 fortsetter videre å fortelle om åpenheten hun har til utøverne. Hun forklarer at det ikke er naturlig for henne å være personen som er utøvernes nærmest betrodde. Dette mener hun er naturlig på grunn av aldersforskjellen mellom henne og utøverne:

”Jeg er nok litt mer enn bare trener. Er vel en åpen person, mer åpen enn lukka. Men jeg husker jo fra når jeg var utøver, det var jo ikke naturlig å være super-nær treneren. Værtfall ikke når det er så stor aldersforskjell...” (T02)

Trener 2 forteller videre at hun har et nært forhold til utøverne, men presiserer at det ikke er en langvarig tilstand. Hun forklarer det slik:

”Nærhet er for meg veldig nært, altså ordentlig nærhet. Det går jo gjerne litt på kjemi og situasjon. En kan oppleve en nærhet i en samtale, i en situasjon. Med utøverne er det en tilstand som ikke er langvarig, kontinuerlig. Men plutselig i en samtale så føler en seg nære til noen mennesker. Begge to er åpne og diskuterer, føler seg veldig fri på hva en skal si. Spiller ikke noe spill eller har noe å skjule og bruker hele seg. Sånn kan jeg nok føle med alle sammen, at en har veldig nærhet i ulike øyeblikk...” (T02)

Utøver 3 mener det er en gjensidig prosess i hvor høy grad relasjonen er åpen mellom han og treneren. Han mener at det er treneren som legger premissene for åpenheten:

”Jeg tror at viss hun ikke hadde vært åpen, eller spurt og vært interessert i oss så hadde ikke vi vært det tilbake. Treningen og kontakten oss i mellom er lagt opp på hennes premisser.” (U03)

Utøver 4 føler seg fortrolig med treneren og kan være åpen om det er noe hun vil snakke om, både på trening og ellers i hverdagen:

”Jeg føler at jeg er på nivå med treneren, både på treningssiden og utenom også. Veldig lett å snakke med om alt. Har du et problem, en dårlig dag, så går det an å si det. Det er viktig for meg.” (U4)

Trener 2 føler seg som en person utøverne kan stole på, men presiserer videre at hun ikke fungerer som en nær venn for utøverne. Hun vil ikke ta for mye plass i den kameratslige rollen:

”Jeg stoler på dem at de føler meg som en lagspiller. Men jeg føler meg ikke som en kjempe nær venn. Vi er jo i forskjellige generasjoner og jeg tenker at de må få lov til å være ungdommer og gjøre de erfaringer som ungdommer gjør. Jeg trekker meg litt tilbake når de tuller og spøker. Jeg tar ikke for mye plass der.” (T02)

Utøver 3 forteller videre at treneren viser stor interesse for utøverne og gir inntrykk av at dette er viktig for han. Han presiserer videre at relasjonen er sammensatt og gjensidig. Både trener og utøver vil hverandres beste og de har en god tone seg i mellom:

”Hun er jo veldig interessert i hva man gjør utenom da. Spørr og er nysgjerrig og glad på andres vegne. Når jeg kom inn på det studiet som jeg ville gå på, så hadde jo hun husket hva jeg hadde søkt og spurte om jeg hadde kommet inn. Det er et veldig sammensatt forhold egentlig da, for vi har jo en god tone og er oppriktig interessert i hverandre.” (U03)

Trener 2 forteller om at felleskapet i drømmen om å lykkes er en veldig viktig dimensjon i relasjonen. Har ikke trener og utøver en felles visjon, kan relasjonen påvirkes i negativ forstand:

”Det at utøveren og meg har drømmen og det at vi har høydehopp som ”passion”, drømmen om å lykkes, der er det mye fellesskap, det å dele en drøm. Viss en trekker det til et forhold/ekteskap, om en ikke har en felles drøm, så er det fort at en kan skli fra hverandre.” (T02)

Utøver 4 ser også viktigheten i at treneren viser interesse for drømmen hun har. Hun trenger å ha tillit til treneren og vite at trenerens målsetninger sammenfaller med hennes drøm:

” Trenger en person som en har tillit til og som vil være med på veien til å gjøre en best. Som har lyst og interesse for at en skal bli god.” (U04)

Sammendrag grunnleggende motivasjonsbehov i T-U relasjonen

Trener 1 mener relasjonen bygges opp gradvis med tiden og at relasjonen utvikles gjennom opplevelser i med, - og motgang. Nærhet, vennlighet, respekt, trygghet og ærlighet er viktige aspekter i relasjonen. Trener 1 er opptatt av utøvernes hverdag utenom treningen. Dette er avgjørende for prestasjonsutviklingen, men også fordi det er relasjonsbyggende ved at utøver og trener blir bedre kjent. Samtidig uttrykker han at det er utfordrende å forholde seg til utøvernes personlige liv utenom treningssammenhengen. Utøver 2 har en åpen og nær relasjon til treneren. Hun har tillit til han, og uttrykker den personlige nærheten som viktig, og at trenerens høye grad av tilstedeværelse påvirker treningen og relasjonen positivt. Utøver 1 har tillit til treneren, men opplever ikke relasjonen som nær på et vennskapelig plan.

Data viser at trener 2, utøver 3 og utøver 4 mener at en åpen dialog er viktig for relasjonen. Dette gjelder situasjoner på trening, men også hendelser på det private plan. Utøver 4 uttrykker at dette er avgjørende når hverdagens opp, - og nedturer ofte påvirker treningene. Utøver 3 uttrykker at treneren avgjør graden av åpenhet i relasjonen. Samtlige respondenter i case B mener at det er viktig at en har omsorg for hverandre. Det viser seg også at de har nære bånd der tillit og respekt for hverandres målsetninger og det å kunne stole på hverandre i treningssammenheng, er avgjørende.

4.2 T-U relasjonen , - skader og motgang

4.2.1 Case A (trener 1, utøver 1 og utøver 2)

Skader og stagnasjon er en sentral del av det å være toppidrettsutøver. Alle utøvere opplever eller vil oppleve motgang i løpet av karrieren. Omsorg og tilstedeværelse fra trener kan da være en nøkkelfaktor for å opprettholde motivasjonen og gjenskape idrettsleden for videre framtidssatsning.

Trener 1 føler det er tungt når utøverne sliter resultatsmessig. Han legger da mye av ansvaret på seg selv og treningen. Han forklarer at det er lettere å håndtere skader, for da er det en grunn til at de ikke lykkes og det er ikke deres skyld i samme grad:

”Det er en vanskelig del av min jobb når de gjør det dårlig. Foruten når de har personlige problemer eller er skadet, da har de en grunn for at de hopper dårlig. Men når det er på grunn av treningen, og de ikke har trent godt nok...viss alt lå til rette for å hoppe bra og så gjør de det ikke, da har jo noe vært galt på treningen eller med treningen. Da er det vanskelig for meg og jeg prøver å gjøre forbedringer.” (T01)

Utøver 2 føler treneren viser tålmodighet og forståelse når hun opplever motgang og stagnasjon. Hun forklarer videre at det er positivt med en trener som ser framover og setter nye mål, selv i motgangsperioder:

”Han har vært veldig flink til å se framover og se hvilke mål jeg kan nå for hver sesong. Treneren har vært veldig tålmodig og vist forståelse med meg når jeg har hatt motgang.” (U02)

Utøver 1 viser til en periode da han ble skadet. Han forklarer at treneren var en viktig brikke i denne fasen og hjalp han med å holde oppe motivasjonen:

”Jeg ble jo skadet den våren og dro hjem. Jeg pleier å gjøre det i sommerferien, så da så eg ikke han så mye. Men vi holdt kontakt på telefon og det hjalp meg å holde oppe motivasjonen. Han ville at jeg skulle se framover når jeg var skadet, og ringte å sa at vi begynner med trening da og da osv. Det blir sikkert bra sa han.” (U01)

I perioder hvor utøverne har det tungt, er det for trener 1 viktig å være støttende og positiv. Han ønsker å bevare håpet deres og ha fokuset rettet framover. En annen viktig faktor han fremhever er at utøverne skal trene selv om de er skadet. Dette mener han har positive effekter, både fysisk og psykisk:

”Om utøverne har problemer og er skadet så er jeg veldig positiv, snill og hjelpsom og prøver å gi dem håp, og få dem til ikke å gi opp. Ved siden av dette, kanskje det viktigste, er å få dem til å komme på trening. Jeg vil ikke at de som er skadet skal holde seg hjemme og vente på at de skal bli friske. Når en er skadet på en del av kroppen, kan en trene nesten alt annet utenom der en er skadet. De må trene det som er mulig, det er mye bedre for hodet og sinnet. Det bedrer sin fysikk også, fordi en trener hver dag, noe annet en kanskje ikke får tid til når en er frisk. Alt er positivt så jeg prøver å gjøre det på denne måten. Jeg prøver å tilrettelegge for hver enkelt som er skadde.”
(T01)

For utøver 2 er det viktig å ha humor og glede i treningshverdagen, selv når det oppstår resultatsmessig motgang. Dette føler hun har en positiv innvirkning på motivasjonen hennes:

”Prøver å være positiv og se framover og så synes jeg det å ha humor i hverdagen er veldig viktig for å komme seg på trening for det om det er tungt. Hvis en står helt stille så er det ikke veldig motiverende å komme på trening når jeg er litt laber. Derfor må det være gøy på trening, selv når det bare er meg og treneren.” (U02)

Utøver 1 forklarer at trenerens tilstedeværelse er svært avgjørende i motgangsperioder. Han utdyper spesielt trenerens positivitet og humør som viktig når han er skadet:

”Når jeg sliter er treneren viktig. Det er noe med at han tuller og spøker. Han vrir alltid noe positivt ut av det å være skadet. Kom jo ganske godt tilbake resultatsmessig etter skaden sist.” (U01)

4.2.2 Case B (trener 2, utøver 3 og utøver 4)

Trener 2 forklarer at det er viktig for henne å være støttende når utøverne har motgang. Hun føler det er lettere å håndtere skader i forhold til generell stagnasjon. Likevel er det en utfordring å håndtere og stoppe utøvere som ikke tar ansvar i forhold til skader i treningshverdagen:

”Det handler jo om å være der og være støttende for dem når de sliter. Men det er lettere med skader, lettere å håndtere. Er ikke deres skyld i samme grad. Men så er det jo alltid en daglig kamp i det å få stoppe dem når de har vondt. Hvilken tid skal en stoppe og hvor? De vil jo gjerne være sånne tøffaser/helter.” (T02)

Utøver 3 beskriver treneren som en god støtte når han opplever motgang:

”Hun er jo veldig flink og tilstede når jeg er skuffa og det skjer jo stadig vekk.” (U03)

Utøver 3 utdyper utsagnet videre:

”Når jeg tenker over det så er hun enda mer tilgjengelig og støttende når det går dårlig på den måten, når en har stagnasjon. Hun er flink til å bruke ros når det trengs og bruker mye ros når det går dårlig. Men kanskje ikke like mye når det faktisk går bra, for da er det overflødig, sant. Da vet en at det går bra.” (U03)

Utøver 4 opplever at treneren er tilstedeværende og omsorgsfull i tyngre treningsperioder og at kommunikasjonen mellom dem er bra:

”Selvfølgelig er det perioder der det er tyngre å trene og alt er litt tyngre, men da er jo hun der og spørr hvordan en føler seg og har det. Skal vi trene mer eller mindre denne uken her for eksempel. Så kommunikasjonen på det er veldig bra.” (U04)

Utøver 3 forteller at trenerens egne erfaringer med motgang fra idretten hjelper han mentalt i perioder med stagnasjon. Han utdyper at det er lettere å håndtere skader i motsetning til perioder med generell stagnasjon. I perioder uten resultatsutvikling har han mer behov for støtte fra treneren:

”Treneren kan fortelle om hvor mye skader hun har slitt med, men kanskje ikke minst sånne mentale sperrer eller generell motgang og stagnasjon. Skader er så konkret, du vet hvorfor du hopper dårlig når du brekker beinet. Men når du er bedre enn noen sinne fysisk og du føler deg kjempebra, men likevel hopper 10 cm lavere enn du hadde trodd... Det er det som er skummelt og det er da du kanskje trenger mest oppbacking. Da er hun veldig flink til å hjelpe til.” (U03)

Trener 2 opplever at utøverne er forskjellige i hvordan de takler motgang og medgang. Dette påvirker henne i måten hun opptrer på for å nå frem til dem:

”Noen er åpnere og mer søkende når de har motgang, mens andre er det når de har framgang. Det handler litt om stolthet og litt om hvordan en er bygd opp. Sånt er det egentlig ganske individuelt, de er jo forskjellige. Ene utøveren kommer en nærmere innpå når utøveren ikke får det til, mens en annen utøver kan stenge meg litt ute da. Jeg føler meg i værtpfall stengt ute. Kan komme med mer tilbakemeldinger til personen når det går bra.” (T02)

Utøver 4 forteller at hun alltid har en dialog sammen med treneren etter konkurranser. Dette gjelder både etter skuffelser eller når hun har lykket. Hun mener denne dialogen er viktig å legge bak seg i forhold til det som har skjedd, og for å rette fokus framover mot nye muligheter:

”Etter konkurranser har vi alltid en samtale om hva som skjedde, på godt og vondt. Går jo igjennom konkurransen og ser på hva som skjedde der og da. Jeg tror begge er ganske flink til å legge skuffelser bak seg, snakke om det og bli ferdig med det.” (U04)

Sammendrag T-U relasjonen, - skader og motgang

Resultatene viser at trener 1 opplever utøvernes motgangsperioder som utfordrende og vanskelige. Han uttrykker at skader er lettere å håndtere enn generell stagnasjon fordi det er en åpenbar og konkret grunn til motgangen. Trener 1 er støttende og positiv i disse periodene og ser viktigheten av at utøverne er tilstede på trening og at han tilrettelegger treningen for hver enkelt. Dette er viktig for både den fysiske og psykiske utviklingen. Utøver 2 føler at treneren er tålmodig og forståelsesfull i motgangsperiodene, mens utøver 1 føler trenerens tilstedeværelse og oppmuntring er viktig for hans motivasjon når han er skadet. Begge utøverne i case A synes at humor og sosialisering på trening er viktig når de har motgang. De mener treneren som motivator, bidrar til å skape en god stemning på treningene.

Data viser at trener 2 er tilstedeværende og støttende når skader oppstår og når utøverne opplever stagnasjon. Hun mener også (som trener 1) at det er lettere å håndtere skader, enn generell stagnasjon i prestasjonene. Videre uttrykker trener 2 at det er utfordrende å kontrollere de treningsivrige utøverne i skadeperioder. Kommunikative utfordringer kan oppstå for trener 2 når stagnasjon forekommer. Derfor setter hun kommunikasjonen i treningshverdagen høyt når skader/stagnasjon oppstår. Begge utøverne i case B er tilfredse med trenerens håndtering av situasjonen når stagnasjon/skader oppstår. De mener trenerens støtte, omsorg og tilstedeværelse er avgjørende. Utøver 3 sier at skader er lettere å håndtere enn generell motgang i prestasjonene og at trenerens idrettslige erfaringer hjelper han når stagnasjonen oppstår. Utøver 4 ser på kommunikasjonen med treneren som viktig når hun opplever motgang på trening og i konkurranser.

4.3 Treningsmiljø og gruppeklima i T-U-relasjonen

4.3.1 Case A (trener 1, utøver 1 og utøver 2)

De miljømessige faktorene og det sosiale klimaet som preger treningshverdagen står ofte sentralt i all ferdighetsutvikling i idrett. Et godt miljø skaper samhandling, interaksjon og god inspirasjon mellom trener og utøver. I perioder med medgang og motgang er det viktig å fokusere på det sosiale aspektet.

Trener 1 forteller at hans tilstedeværelse på trening er veldig stabil. Han sier at det vil kunne påvirke utøvernes motivasjon og prestasjon om han ikke er på trening over lengre tid:

”Jeg tror jeg hjelper dem med min væremåte. Tror de har den samme atmosfæren i gruppa uten meg også, men viss jeg er borte lenge, så vil de etter hvert miste motivasjonen. De vil miste interessen og intensiteten i treningen. De vil gå ned i mange ting, det er eg sikker på. Har de vært på ferie og lignende er de alltid litt borte når de er tilbake på trening og jeg må bygge dem opp igjen. Å trene alene er det ikke det samme.” (T01)

Utøver 1 sier at treneren betyr mye for han sett fra et motivasjons,- og prestasjonsmessig perspektiv:

”Det betyr mye å ha en trener, hadde vært slitsomt uten. Han er jo der hele tiden og backer meg opp liksom. Viss det går dårlig på en trening så har han alltid ei forklaring og sier det blir bedre til neste gang.” (U01)

Utøver 2 fremhever at gruppen er et produkt utviklet av treneren og berømmer det gode miljøet utøverne har sammen med treneren:

”Han er jo med i gjengen og en del av oss. Ikke direkte sjefen eller liknende. Han er jo den som har bygget opp en gruppe, men det kommer jo nye og noen slutter. Uansett har vi har fortsatt et veldig, veldig bra miljø. Vi har det jo gøy på trening og det er veldig viktig.” (U02)

Trener 1 ser på en sterk treningsgruppe som ”limet” i det å utvikle utøvernes individuelle ferdigheter:

”En ting er at jeg ikke er der. Men at de trener i sammen og er en gruppe er veldig viktig. Nå er de mellom 6-8 som trener i sammen, og det veldig bra og ha hverandre og trene i lag. Om en skal trene alene, blir det ikke den samme gode treningen som når alle trener i lag. Når jeg i tillegg kommer er det det beste, da ligger alt til rette for at det skal bli en perfekt trening.” (T01)

Videre ser han viktigheten i at utøverne støtter hverandre. Det er en kvalitetssikring at utøverne trener i sammen:

”Grappa er det mest viktige egentlig. Grappa må være sterk og alle skal være der for hverandre. Kvaliteten går veldig opp når de trener i lag og ikke gjør det alene.” (T01)

Utøver 1 er enig i at treningskvaliteten bedres når både trener og treningskamerater er tilstede på trening:

”Det er veldig viktig for min del at eg har noen å matche meg mot på trening. Hadde ikke kommet så langt viss jeg skulle trenet alene. Det er vanskelig å pushe seg på trening viss en skal ta 16 hundremetere alene liksom. Både å ha treningskompiser og en trener som står og pusher på sidelinja er viktig.” (U01)

Trener 2 forklarer at han har en egen måte å kommunisere med utøverne på. Han har en utadvent personlighet som gjenspeiler mye humor og spøk i treningshverdagen. Han mener hans personlighet er med på sette standarden i T-U relasjonen:

”Jeg er en person som liker å ha det moro og gjøre narr av mine utøvere, og på samme tid gjøre narr av meg selv. Jeg forsvarer ikke meg selv og jeg vil ikke at utøverne skal forsvare seg selv bare fordi jeg sier dumme ting til dem; ”oh my god, today you look like shit...” Det er jo en spøk, men uansett, jeg vil jeg ha en sånn dialog med mine utøvere. Viss ikke kan jeg heller ikke pushe dem veldig hardt. Det er min måte å jobbe på. Jeg setter på mange måter standaden på hvordan miljøet blir med min måte å være på.” (T01)

Utøver 2 ser på at treneren som ”en del av gjengen”. Hun forklarer videre at tonen er veldig god mellom treneren og resten av treningsgruppen, og trekker frem hans gode evne til å tilpasse seg de ulike personlighetene i teamet:

”Han er jo 51 år, men en del av gjengen, litt merkelig egentlig. Vi er jo veldig forskjellige alle i grappa, med stort sprik i alder. Det sier jo litt om han, at han klarer å nå fram til alle med en god tone. Han har jo innmari innsikt i hva som er interessant og hva vi liker å prate om, hvordan vi er og prater med hverandre. Han bruker jo veldig mye tid med oss og vi blir jo veldig godt kjent begge veier.” (U02)

4.3.2 Case B (trener 1, utøver 1 og utøver 2)

Trener 2 gir uttrykk for at miljøet er svært viktig for kvaliteten på treningene. Hun ønsker å legge til rette for en positiv atmosfære på trening. Kommunikasjonen med utøverne før og under trening er viktig for å få informasjon om hvordan hver enkelt føler seg både fysisk og psykisk:

”Treningene er nok mye på mine premisser. Jeg tror at en trening blir bedre om en har godt humør og en har en hyggelig tone på trening. Dermed så prøver jeg å skape det. Kommer jeg å møter utøvere som er mutte og sure, så må jeg bare tulle og dulle litt med dem på en humoristisk måte. Gi en klem eller et eller annet, tulle med det og så begynner de og le, så er det vendt om. Eller så kan det jo være noe som er i veien og som en må ta tak i eller spør om. Må liksom gå runden på hver økt, med hvordan de har det, hvordan er beina?.” (T02)

Utøver 4 legger frem at trenerens positivitet er avgjørende for utøvernes holdninger. Treneren setter standarden for treningens effektivitet. Hun mener miljøet er ideelt og preget av en god atmosfære:

”Treneren er jo med på å sette premisser for hva som skal gjøres på trening og utvikler holdningene til utøverne. Har jo en stor rolle i hvordan ting skal gjøres. Det er noe annet å ha en trener som er positiv enn en som er negativ, for da blir en som utøver også positiv og gjør treningsgjerningen seriøst og med positiv fremtoning. Så treneren påvirker jo miljøet.” (U04)

Utøver 4 utdyper videre at en sviktende kommunikasjon og negative omstendigheter mellom trener og en utøver kan virke forstyrrende og påvirke alle utøverne i treningsgruppen negativt:

”Viss en ikke hører på treneren, hva skal en da med den treneren? I værtfall i individuelle idretter så har jo treneren en ganske stor rolle i hvert utøvers liv og viss ikke treningen fungerer for noen utøvere og en ikke har en god kommunikasjon med treneren, så blir jo resten av gruppa også påvirket i de periodene.” (U04)

Utøver 3 mener miljøet er bra både med og uten trener. Med mye tid sammen har utøverne blitt veldig flinke til å følge hverandre opp, også uten trener. Han mener at dette har skapt et svært solid team:

”Det er vel egentlig ikke så stor forskjell med eller uten trener. Akkurat miljøet i gruppa er ikke bare trenerens produkt da. Vi trener jo i lag nesten hver dag, og er jo blitt veldig flinke til å følge hverandre opp når vi er alene uten trener også. Et godt team.” (U03)

Utøver 4 ser på samholdet i teamet som en viktig del i treningshverdagen. Hun mener også at utøverne er flinke å følge hverandre opp, og vet når det er nok med tilbakemeldinger. Videre ser hun viktigheten av å ha en trener som har kontroll på de tekniske og fysiske variablene i treningen:

”Vi som utøvere er flinke til å se på hverandre. Gruppen er veldig flink til å vite når nok er sagt eller når det trengs innput. Men selvfølgelig, vi kan jo spore av vi også, så det er veldig viktig med trener innimellom også. For å vite hvordan ting skal gjøres.” (U04)

Utøver 3 uttrykker at miljøet har en positiv påvirkning på motivasjonen ved at de har det morsomt på trening. Han utdyper at det hadde vært tungt å trene alene uten treningskamerater:

”Det er jo morsommere å komme på trening når vi er en gjeng. En gleder seg ofte til å komme på hver trening for en har det gøy med de andre. Jeg liker da også å trene alene, men å bare trene alene hadde nok fort blitt tungt. Miljøet har mye å si, det er veldig viktig å ha det gøy på trening.” (U03)

Sammendrag treningsmiljø og gruppeklima

Trener 1 mener at hans tilstedeværelse er viktig for utøverne sett fra et prestasjons-, - og motivasjonsperspektiv. Han peker videre på at treningsmiljøet er en av de viktigste faktorene for prestasjonsutvikling. Det blir understreket at gruppen er svært viktig for den enkeltes utvikling. Begge utøverne i case A ser på et motiverende miljø og et positivt klima i gruppen som svært avgjørende for deres fremgang på friidrettsbanen. Det blir fremhevet fra begge utøverne at treneren er særdeles viktig for det sosiale klima og treningsmiljøet. Det kommer frem at spesielt utøver 1 mener at treningskameratene og miljøet forøvrig er svært viktig for hans prestasjonsutvikling.

Trener 2 mener det sosiale miljøet er en viktig faktor for kvaliteten på treningene. Hun mener at hun som trener er ansvarlig og setter standarden for treningsmiljøet. Hun peker på at humør og god stemning er viktig. Begge utøverne i case B er fornøyde med det sosiale, positive miljøet på treningen, og at det sosiale miljøet er like bra med eller uten trener. Utøver 4 mener at treneren er en viktig faktor med tanke på å skape god stemning på treningen. Utøver 4 viser til at treneren setter standarden for de miljømessige holdningene i forhold til treningen blant utøverne.

4.4 Coaching, treningsledelse – trenerstil

4.4.1 Case A (trener 1, utøver 1 og utøver 2)

Hvordan treneren leder og coacher sine utøvere er en avgjørende faktor som påvirker ferdighetsutvikling og læringsutbytte, effekten av læringssituasjoner og hvordan T-U relasjonen fungerer i treningshverdagen. Trenerrollen innebærer en rekke oppgaver. Hvordan treneren klarer å nå frem i sin utøvelse av ledelse er svært ofte betydningsfullt for utøvernes prestasjonsutvikling.

Trener 1 ser viktigheten av å være åpen og lytte til utøverne. Han utdyper at utøvernes meninger og følelser i forhold til treningen er elementært for å skape gode forutsetninger for optimal utvikling. Deres felles visjon rundt målsetninger står sentralt i resultatsutviklingen:

”Jeg er veldig åpen for dialog. Hvem er det som føler mer en selve utøveren? Jeg kan ikke føle det de føler i forhold til teknikk og lignende. Derfor må jeg må stole på det de sier og være åpen for det. Om jeg føler det de mener er helt feil må jeg jo stoppe dem og forklare hvorfor. Men på en annen måte så har vi jo samme mål, han/hun vil hoppe langt/høyt og jeg vil det samme.” (T01)

Utøver 2 ser på treneren som den overordnede for å ta nødvendige avgjørelser i treningen, men føler at hun også kan være delaktig i prosessen og komme med sine synspunkt:

”Nei altså, han er jo treneren og jeg er utøveren, men viss jeg har noen gode ideer og forslag, så er det åpent for at jeg kan komme med det. Kan komme med innspill på hvordan vi kan løse problemer med tilløpet for eksempel, eller komme med forslag på øvelser i spenst.” (U02)

Utøver 1 forklarer at han tidvis er selvstendig i gjennomføringen av treningsopplegget. Han utdyper at han bestemmer mye selv i treningsprosessen, men gjerne i samarbeid med en annen utøver:

”Vi har det ganske fritt egentlig da, jeg bestemmer mye selv. Jeg og (utøver x) kjøper jo styrkeprogram uten trener mange ganger. For (utøver x) har satt opp styrkeprogrammet for meg mye denne sesongen.” (U01)

Utøver 2 er for det meste enig i det opplegget treneren legger frem, og forklarer at det er han som styrer treningen:

”Han har ofte programmet klart, og vi sier egentlig ikke noe opp mot det. Han bestemmer hva vi skal gjøre, hva som er passende for oss. Vi er vanligvis enige i det.” (U02)

Trener 1 føler han har utviklet sin lederstil gjennom erfaringer fra mange år i treneryrket. Han har etter hvert blitt mer avslappet og trygg på seg selv. Dette har ført til en mer demokratisk lederstil med mer involvering av utøvere. Han ser på erfaring som en viktig og utviklende del i det å være trener:

”Jeg vet ikke ærlig talt. Folk ser ikke på meg som en særskilt leder. Jeg prøver å se på utøverne på samme nivå som meg selv. Min lederstil har utviklet seg med erfaring, dess mer erfaring jeg har fått opp igjennom årene dess mer trygghet og selvsikkerhet har jeg utviklet. Erfaring betyr alt. Selv om en har en høy utdanning, uten praktisk erfaring, kan en ikke konkurrere med noen som har en veldig lang karriere og som innehar veldig mye erfaringer. Det gjelder alle ting i livet, ikke bare for trenere.” (T01)

Utøver 2 sier at hun ofte er delaktig i planleggingsprosessen. Hun mener det er viktig for henne å uttrykke sine meninger om treningen spesielt i konkurransesesongen. Dette fordi det er med på å øke hennes mentale beredskap i positiv retning:

”Jeg er ganske mye med i prosessen, men ikke så mye på grunntreningen. I sesongen er jeg veldig mye med på opplegget. Hva som fungerer for meg, det er jo det det handler om. Det er jo med på å skape en trygghet for meg, for jeg kjenner jo meg selv og kroppen min best. Det er med på å øke min selvtillit.” (U02)

Trener 1 uttrykker at hans væremåte påvirker utøverne i positiv retning. Han mener det er viktig å opptre som en selvsikker og trygg person for utøverne og være tydelig i fremtoningen på trening:

”Jeg tror utøverne føler seg mer trygge og selvsikre når jeg går hundre prosent inn mot ting jeg sier og mener. Jeg påvirker dem i måten jeg er på. Jeg kan ha blitt mer avslappet, men det er veldig viktig at jeg opptrer som en trygg og selvsikker person og ikke nøler. Vil ikke bli sett på som en vits som ikke kan tingene mine.”(T01)

Videre utdyper trener 1 at hans væremåte har forandret seg i trenerkarrierens lange løp. Han føler seg mer avslappet nå enn da han startet som trener, og at dette påvirker utøvere i positiv forstand:

”Ja jeg har jo forandret meg opp i gjennom årene. Mer selvsikker i det jeg holder på med. I starten, selv om jeg visste at ting fungerte så var jeg enda litt usikker. Var veldig gode utøvere i gruppen da, så mye ansvar. Med tiden har jeg blitt mer og mer selvsikker og nå vet jeg hva jeg driver med og at det er bra. Mye mer enn for 20 år tilbake. Jeg føler meg mer trygg og stabil. Sannsynligvis er dette i forhold til utøverne også, for når en er litt usikker har en en annen komfortsone og dette vises også med utøverne. Når en er trygg på en selv får en en annen attitude. Det er menneskelig å være slik. Jeg er jo fortsatt den samme også, men man utvikler seg på sånne områder når en blir eldre.” (T01)

Utøver 2 beskriver treneren som en stabil og trygg person, med høy grad av tilstedeværelse i treningshverdagen:

”Han er jo positiv og blid som regel, veldig stabil. Han kommer liksom alltid på trening, har klart hva vi skal gjøre. Trygg person egentlig.” (U02)

Trener 1 forklarer at han som trener er tilstede på trening hver dag og til tider på flere økter daglig. Dette mener han gir han en bedre kontroll over utøvernes utvikling og treningstilstand. Han mener i tillegg at hans høye grad av tilstedeværelse er med på bygge en god relasjon til utøverne:

”På en måte så liker jeg å ha fullstendig kontroll på utøverne. Derfor jeg er på trening hver dag. Det er ikke mange trenere som er på trening hver dag og til og med to økter hver dag. Det er den eneste måten å ha fullstendig kontroll og bestemme hva som skal skje neste dag, neste uke. Da ser en utviklingen, også i forhold til relasjonen. Jeg liker ikke å gi treningsprogrammet på papir og at utøverne bare gjennomfører treningen alene. Det går nok på utholdenhetstrening, men i hopp og tekniske øvelser er det vanskeligere. Jeg liker å ha daglig kontroll og på den måten og det er enkelt for meg å kjøre treningen.” (T01)

Utøver 2 forklarer at den daglige kontakten med treneren skaper trygghet både på trening og i konkurranser, og er viktig for relasjonen:

”Han er jo en trener som er der ofte, både på treninger og i konkurranser. Han er på alle typer treninger og den daglige kontakten er viktig synes jeg. Er vandt til at det alltid er en trener der. Det er mye tidsbruk med treneren og som er trygt for relasjonen...” (U02)

4.4.2 Case B (trener 2, utøver 3 og utøver 4)

Trener 2 mener det er elementært at utøverne driver seg selv. Hun ønsker å ha en balansegang med å være en rådgiver og diskusjonspartner i tillegg til å lære bort sin kompetanse og erfaring fra idretten. Hun legger til at hun i trenerrollen har utviklet seg fra å fungere i en instruktørrolle til å ha en mer coachende trenerrolle:

”Da jeg begynte som trener var det viktig for meg at det er utøveren som driver seg selv. Jeg kan være en rådgiver, diskusjonspartner, men så har jeg jo ønsker om å lære fra meg mye for jeg har jo en del kompetanse etter hvert. Det er jo den balansen på hvordan en gjør det. Når jeg startet å trene dem så var jeg veldig mye instruktør, nå kan jeg mye mer coache dem, spørre spørsmål og selvstendigjøre dem.” (T02)

Utøver 4 føler at denne lederstilen skaper mer selvstendig tenkning, ved at hun selv til tider er med i treningsplanleggingsprosessen. Hun føler hun blir en mer selvstendig utøver ved at det er en toveiskommunikasjonen i treningsprosessen:

”Måten hun trener oss på får oss til å tenke mye selvstendig. Av og til setter vi jo opp litt planer selv etter hennes retningslinjer. Jeg synes det er greit for da lærer jeg å være en selvstendig utøver. Vi er vel nesten likestilt og vi kommuniserer ikke bare en vei” (U04)

Videre utdyper trener 2 at det er en balansegang i hvordan en gjør utøverne bevisste og skaper økt selvstendighet. Hun hevder at for mye tidsbruk med trener kan minske deres muligheter til å ta ansvar for egne valg og fremstå som selvstendige utøvere:

”Det handler jo om den balansen på hvordan en gjør det. Jeg tror kanskje ikke at det hadde vært optimalt å hatt meg på trening 7-8 ganger i uken. Da kunne jeg fort blitt en sånn papegøye som stod i hjørnet og pratet. Det kan være bedre å jobbe med seg selv ved at de tar ansvar for seg selv og sin utvikling...” (T02)

Utøver 4 ser viktigheten i å ta egne valg for å utvikle seg som utøver. Hun mener at trenerens tilstedeværelse ikke er det viktigste. Hun utdyper at hennes selvstendighet og indre motivasjon er noe hun har opparbeidet seg og som driver henne i treningshverdagen:

”Jeg vet ikke hvordan jeg hadde blitt viss jeg hadde hatt treneren tilstede på hver økt eller hver dag. Det kan være at jeg ikke hadde blitt så selvstendig da, kommet på trening å bare satt på autopilot. Jeg har en indre driv, jeg går ikke på trening for å bli trent. Jeg gjør det for at jeg har lyst til å bli best. Den innerste gøtsen det er det ingen andre som kan gjøre noe med enn meg selv.” (U04)

Utøver 3 forstår trenerens fokus på at han som utøver, skal lære mest mulig gjennom selvstendig tenking og uttrykker dette på følgende vis:

”Hun er typisk en leder/trainer som vil at du skal lære selv. At ikke hun lærer deg det direkte, at du skal skjønne det på din egen måte. Du lærer kanskje det bedre da?” (U03)

Trener 2 ønsker sterkt at utøveren selv skal ta egne valg i treningshverdagen. Hun mener imidlertid at dette kan være vanskelig og utfordrende til tider:

”Noen ganger prøver man å ta kontrollen over velgene. De kan jo si at de har vondt, men det går fint. Da kan jeg være ganske tydelig og hard på hva jeg synes er det kloke valget. Værtfall i forhold til noen som virker å ha vanskeligheter med å ta den avgjørelsen selv. Da må jeg prøve å presse den det gjelder til å gjøre det. For jeg tror det blir en bedre avgjørelse viss de selv gjør det. Men av og til må jeg overstyre det. Men jeg ønsker jo å gjøre utøverne kompetente til å gjøre det valget selv til slutt.” (T02)

Utøver 3 gir uttrykk for at treneren kunne vært mer bestemt i ulike avgjørelser og tatt kontrollen for hans valg til tider. Han føler at hans egen dømmekraft på trening ikke alltid er optimal, og at dette kan få negative konsekvenser med tanke på formutvikling og skader:

”Jeg er jo veldig ivrig på trening ofte. Si jeg skal over 2,10 på en trening og det er en uke til konkurranse. Da kan jeg finne på å hoppe helt til jeg klarer 2,10...eller til jeg ikke klarer å stå på beina lenger eller blir skadet. Da er hun kanskje for demokratisk. Da burde hun kanskje ha satt ned foten og sagt nei, nå skal du ikke mer. Så det blir kanskje for mye frihet av og til for de som er veldig ivrige. Mitt problem er jo at jeg gjerne er for ivrig og trener for mye. Med den hardheten mener jeg spesifikt på den og den treningen at hun kan være hardere og si; - nå er du ferdig – slutt! Kanskje de utøverne, meg inkludert hadde lært litt mer da.” (U03)

Trener 2 sier følgende om betydningen av hennes autoritet:

”Jeg har nok autoritet og bruker nok litt autoritet. Viss jeg mener noe sterkt i forhold til treningen, viss jeg har lyst å bringe inn noe nytt, så kan jeg ikke med det samme bli møtt med hyllest. Da spør de; ”hvorfors det da?” Så sier jeg hvorfor jeg tror på det. Sånn, sånn og sånn. ”Åh ja”, så gjør de det. Da bruker jeg jo autoriteten med å bruke kunnskapen. Jeg har jo tenkt ut på

forhånd at vi skal gjøre det for det er nyttig. Og så spørr jeg jo gjerne etterpå hvordan det føltes, og om de hadde utbytte av den treningen.” (T02)

Utøver 4 forklarer at det må være en balansegang når det gjelder graden av autoritet treneren anvender. Hun utdyper videre at det er ønskelig med en dialog med treneren, men at treneren i hovedsak må ”ha svaret” til slutt:

”Jeg liker vel egentlig en trener som jeg både har respekt for og som er litt autoritær, men som jeg likevel kan ha en dialog med og som jeg kan prate åpent med. Om jeg ikke har en trener som har autoritet eller er autoritær på et vis, da mister jeg raskt respekt for den treneren. Det er viktig at treneren på en måte har svaret til syvende å sist.” (U04)

Trener 2 føler det er viktig at hun har mer kunnskap enn utøverne, men ser også at utøverne tilegner seg et høyt kunnskapsnivå. Dette er noe hun ser positivt på:

”En har jo ofte krav til seg selv som trener at en skal kunne mer enn utøverne, men jeg synes jo at de har kommet på en veldig høy bevissthetsgradnivå. De vet mye og de setter jo opp egne program til tider, noen av dem.” (T02)

Utøver 4 forklarer at trenerens kunnskaper og erfaringer er viktig for henne. Hun opplever det som en styrke at treneren selv har erfart mye i sin tid som utøver:

”Hun er jo en person som jeg tror kan lære meg ting som er riktig. Jeg tror jo at hun har kunnskapen om det. Jeg gjør jo selvfølgelig meg opp tanker om det vi gjør på trening, men stort sett er det viktige ting, og spørr jeg om hvorfor vi gjør dette, så kommer hun jo alltid med et svar. Styrken hun har er jo at hun har vært med på alt, har gjort det og tenkt det. Det er en fordel for meg.” (U04)

Utøver 3 føler at det er treneren som tar den siste beslutningen, men legger til at han kan komme med sine synpunkter i treningsprosessen:

”Hun er jo absolutt den typen som hører på hva du har å si. Kan føye seg etter det da, men dersom hun er helt uenig i det du har å komme med, så sier hun jo i fra om det.” (U03)

Videre utdyper utøver 3 at han synes det er bra at han kan være delaktig i treningsplanleggingen, men at for mye frihet ikke er ideelt:

”Jeg synes det er veldig bra at jeg kan være med på å bestemme opplegget. Men ja, samtidig så er jeg jo fortsatt veldig ung, så jeg vet jo at hun har mer kompetanse enn meg. Så for mye frihet er jo ikke bra da. Det er jo en balansegang.” (U03)

Sammendrag coaching, treningsledelse – trenerstil

Trener 1 mener at det er essensielt å lytte til utøvernes meninger. Det ble fremhevet som viktig at både trener og utøvere er enige om treningsprosessen og treningsprogrammet. Trener 1 har utviklet sin trenerrolle gjennom erfaring og uttrykker at han er blitt mer demokratisk etter hvert som han har blitt tryggere i trenerrollen. Denne erfaringen ser han på som svært viktig i utformingen av treningsledelsen. Hans trenerrolle er tydelig og trygg og dette betyr mye for utøvernes trygghet. Trener 1 mener en høy grad tilstedeværelse på trening og stabilitet i treningshverdagen er viktig for å ha kontroll på utøvernes utvikling. Utøver 1 opplever treneren sin som relativt demokratisk fordi han får frihet til å bestemme mye selv i treningsprosessen, mens utøver 2 opplever treneren som relativt demokratisk, men at treneren likevel har hovedansvaret for opplegget. Utøver 2 sier at hun er delaktig i beslutningene omkring treningen og hun har mulighet til å komme med innspill på teknikk og øvelser i treningsprogrammet.

Trener 2 har et mål om å utvikle selvstendig tenkning blant utøverne. Dette gjenspeiles i utøvernes høye grad av indre motivasjon og drivkraft, og ved at hun anvender en delvis demokratisk ledelsesform der utøverne helst skal ta egne valg i treningsprosessen. Trener 2 har mye kunnskap og erfaring som gir henne høy autoritet på treningen, og utøverne har respekt for hennes erfaringer og kunnskaper fra toppidretten. Begge utøverne i Case B er fornøyde med tanke på å være delaktige i treningsprosessen og treningsplanleggingen, men anser likevel treneren som den overordnede som tar valgene i treningsprosessen. Utøver 3 legger frem at det i noen situasjoner kunne være ønskelig med en mer autoritær trenerstil, der treneren tar mer kontroll ulike situasjoner på trening.

4.5 Kommunikasjon

4.5.1 Case A (trener 1, utøver 1 og utøver 2)

Kommunikasjon er avgjørende for all menneskelig interaksjon, også i T-U relasjonen. Hvordan trener og utøver klarer å nå frem til hverandre i treningshverdagen er styrende for lærings,- og prestasjonsutviklingen.

Trener 1 føler at kommunikasjonen på treningen er bra. Han ser på seg selv som en forståelsesfull person i forhold til utøvernes liv utenom treningen. I tillegg forteller han at de har en god kommunikasjon på det tekniske plan:

”Jeg føler jeg er veldig forståelsesfull. Det er en veldig åpen kommunikasjon mellom oss på trening og ellers. Føler ikke at dette er et område som trenger mer oppmerksomhet i forhold til meg selv og utøverne. Med det tekniske forstår vi hverandre veldig godt og jeg føler også jeg ser dem godt i forhold til hvordan de føler seg på den og den treningen eller om de har noen gjøremål og må gå tidlig fra trening.” (T01)

Han utdyper at han aldri har opplevd konflikter eller uoverensstemmelser med sine utøvere gjennom sin lange treningskarriere. Han mener også at så lenge treningen fungerer og utøverne har troa på det de gjennomfører, unngår en konflikter:

”Vi må finne den rette veien i sammen og vi er enige for det meste. 100 % fram til nå har aldri opplevd noe crash med noen utøvere. Har aldri hatt noen krangler. Det er ofte slik at når utøverene vet at treningen fungerer og det går bra, så blir det ikke problemer i forhold til uenigheter. Vi kjører på med det som vi vet fungerer.” (T01)

Utøver 2 sier at kommunikasjonen med treneren er veldig åpen, og at hun er åpen med treneren i forhold til sin hverdag:

”Jeg kan jo fortelle han om alt som kan påvirke meg og videre treningen. Viss jeg har hatt en skikkelig lang dag på jobb så presser ikke han meg. Da unngår vi skader og sånt” (U02)

Utøver 1 forklarer kommunikasjonen med treneren som tilfredstillende og viktigst i forbindelse med teknisk trening:

”Vi kommuniserer bra altå. Vi forstår hverandre bra på det tekniske og det er viktigst for meg. Han trenger ikke alltid å forklare teknikk med ord, men bruker kroppslige bevegelser. Det er lett å forstå” (U01)

Trener 1 fortsetter å utdype at kommunikasjonen skjer på ulike plan. Han gir uttrykk for at hyppig kommunikasjon er viktig for å holde seg oppdatert om hvordan det står til med utøverne. Han uttrykker at han håper utøverne også føler at kommunikasjonen er tilfredsstillende:

”Generelt sett synes jeg at jeg har en veldig god kommunikasjon med mine utøvere. Jeg snakker med dem på telefon nesten hver dag. Ringer og sier hvor og hva vi skal gjøre uansett om de vet det fra dagen før og vi har snakket om det. På trening også føler jeg at jeg har god kommunikasjon med mine utøvere. Jeg håper de føler det samme. Har ingenting som jeg kan klage på rundt dette, jeg føler meg bra med kommunikasjonen...” (T01)

Utøver 2 forklarer at kommunikasjonen er best med treneren på tomannshånd, men tilføyer at kommunikasjonen er bra og at de ofte har tid til å prate siden hun er den eneste høydehopperen i treningsgruppen:

”Jeg føler vel at jeg kommuniserer best med han på tomannshånd for da får jeg forklart og da prater vi best sammen. Men nå er jo jeg eneste høydehopperen også, så vi har egentlig mye tid der det er jeg og han bare.” (U02)

Til slutt forklarer trener 1 at han synes det er utfordrende å gi tilstrekkelig oppmerksomhet og feedback til alle i treningsgruppen:

”Det er en eneste ting som gjør jobben med å være trener vanskelig. Jeg prøver å gi likt, ha nok tid til alle og behandle dem på samme linje. Alle utøverne er de samme, men det er umulig. En kommer til det øyeblikket da du gir mer oppmerksomhet til en utøver enn en annen og dette er vanskelig for meg.” (T01)

4.5.2 Case B (trener 2, utøver 3 og utøver 4)

Trener 2 mener hun selv har ansvar for å legge til rette for en optimal og åpen kommunikasjon med utøverne. Hun mener at graden av kommunikasjon varierer gjennom ulike perioder av året. Videre presiserer hun at alt som vedrører i T-U relasjonen spiller inn på hvordan hennes kommunikasjon og trenerstil blir utført:

”Tror det er en åpen kommunikasjon for det meste. Det er jo mange dager og mange år. Er sikkert flere perioder der en ikke er like åpen, men alle deler av forholdet er med på å påvirke at forholdet er åpent, også min måte å trene dem på. Jeg legger premissene for åpenheten i forholdet, og videre at vi kan kommunisere åpent” (T02)

Utøver 3 mener at det er god åpenhet og rom for diskusjon med treneren. Han utdyper videre at det likevel er hans ansvar å ta kontakt med treneren om han er uenig:

”Det er åpenhet for diskusjon. Akkurat det er jo sannsynlig mitt ansvar da, selv om hun først og fremst må være åpen for at det kan være en dialog. Det jo mitt ansvar å komme med innspill med hva jeg selv mener kan endres for forbedring. Treneren er veldig åpen for at vi bestemmer, men visst hun er uenig, så sier hun jo fra, og da gir vi jo oss.” (U03)

Utøver 4 hevder at det er elementært at både trener og utøver er åpne om sine synspunkter angående treningen. Hun påpeker at det er viktig for en optimal satsing at trener som utøver er bevisst den jobben som må gjøres for å bli best mulig i idretten:

”For å ha en god kommunikasjon med treneren er det viktig at begge to sier hva en mener om ting for det første. Det at en er på samme plan og at begge to vil det samme er viktig. Er vi enig om at utøveren vil bli best så forventer jo både treneren og utøveren at begge gjør sitt beste.” (U04)

Trener 2 uttrykker at det kan oppstå uenigheter i trenings,- og konkurransesituasjoner med utøverne. Hun mener at dette er med å skape en utvikling i relasjonen, gjennom en bevisstgjøring av arbeidsområder som kan forbedres:

”Man kjenner jo ofte på sånne spenninger, når de er der. Liker jo ikke når det er spenninger, men av og til må de jo også være der for å kunne gå litt inn i ting og få utvikling, at ikke alt bare går i en trakt. Konkurranser har en viss spenning, med nye utøvere. Jeg føler jeg har mer potensialet og utvikling på kommunikasjon i konk. Den optimale trener i konkurransesituasjon skal si minst mulig på tribunen, skal oppleves som en trygghet, og bare være der visst det er et eller annet.” (T02)

Trener 2 utdyper videre at hun ser et forbedringsspotensiale i å være tøffere i beslutninger og konfrontasjoner med utøverne. Hun opplever dette sterkest i konkurransesammenheng. Om utøverne er skuffet, opplever hun det til tider som vanskelig å vite hva som bør sies for å bygge dem opp igjen mentalt:

”Av og til burde jeg som trener vært tøffere på å konfrontere, eller gått inn. Blir litt feig av og til, litt tilbakeholden. Spesielt i konkurranser bruker jeg da ganske mye tid, må ha noe bra og komme med og si. Noen kan bli veldig korte og direkte tilbake, så da må jeg ha tenkt godt gjennom hva jeg skal si. Hvordan vi skal jobbe videre og prøve å vri det negative til det positive? Når utøveren er motagelig. Men det er gjerne ikke sånn, rett etter når skuffelsen er der. Tror uansett at noe av det jeg sier tar de med seg og jeg tror de føler den omsorgen og at jeg vil deres beste.” (T02)

Utøver 4 utdyper at kommunikasjonen med trener til tider kan være vanskelig når hun selv ikke fungerer fysisk eller mentalt på trening eller i konkurranse. Hun opplever at det kan være litt uenigheter når hun selv føler noe annet enn det treneren ser og sier. Hun forklarer at det da er viktig å reflektere over hva som skjedde på trening i etterkant:

”Viss ikke kroppen lystre på den teknikken som du faktisk har lyst til å få det til den dagen, så er det ikke så lett å få høre den beskjeden at; ”gjør det, gjør det...” Så prøver jeg virkelig å gjøre det, men så går det ikke helt. Da må man snakke om det etterpå, hva var det som ikke fungerte, hvorfor fungerte det ikke? Det har ikke vært noe crash, det har det ikke vært, vi reflekterer og får det ut av verden. Men det hender seg jo at jeg føler noe annet enn det hun så, at det er litt uenigheter der.” (U04)

Trener 2 forteller videre at kommunikasjonen med utøverne kontinuerlig på trening er viktig for å unngå skader og for å holde oppe kvaliteten på den tekniske treningen:

”Kommunikasjonen på trening går veldig på hvordan de føler seg og har det. I økten også, ”hvordan føles beinhinnen, hvordan er foten?” ”nå ser jeg at kvaliteten synker, nå avslutter du der”, kan jeg da si.” (T02)

Utøver 4 ser også viktigheten av god kommunikasjon på trening for å opprettholde best mulig kvalitet og for at treneren skal ha kontroll på hennes utvikling. Hun ser det som sentralt at utøverne tar ansvar for å holde treneren oppdatert om hvordan de føler seg, for så å legge opp treningen deretter:

”Kommunikasjonen på trening kan jo gå veldig på ”hvordan føler du deg i dag, hvordan føles kroppen i dag?” Hun vil ha tilbakemelding på hver treningsuke, ser på det og legger opp trening etter det. Hvordan hver enkelt føler seg, vite utviklingen, om ting går bra. Viss ting ikke går bra, så sier en jo det også, har en diskusjon på det. En blir jo veldig selvstendig av det også.” (U04)

Sammendrag kommunikasjon

Trener 1 føler seg trygg i den kommunikative samhandling med sine utøvere, både på det menneskelige og treningsmessige plan. Han tror kommunikasjonen fungerer bra, så lenge utøverne opplever treningen som nyttig og de er enige i treningsopplegget. Det blir presisert at trener 1 kommuniserer ofte med et uformelt språk, og at han har en hyppig kommunikasjon med utøverne i hverdagen også utenom treningen. Trener 1 ser det som utfordrende å konversere tilstrekkelig nok med alle utøverne på trening. Begge utøverne er tilfredse med kommunikasjonen med treneren. Utøver 1 forklarer at trenerens nonverbale kommunikasjon er viktig for hans forståelse av teknikk. Utøver 2 opplever kommunikasjonen som mest ideell på tomannshånd med treneren. Hun ser viktigheten av å ha en åpen kommunikasjon med treneren om sin hverdag, for å kunne prestere best mulig på trening.

Trener 2 legger til rette for en åpen kommunikasjon på trening. Hun ser på sin trenerstil som et resultat av dette, og legger premissene for en åpen kommunikasjon med utøverne. Kommunikasjonen varierer gjennom året i de ulike treningsperioder. Hun kan oppleve diskusjon omkring treningen, som kan påvirke kommunikasjonen negativt, men at dette er positivt i forhold til utviklingen av T-U relasjonen. Videre blir det pekt på at den kontinuerlige samhandlingen med utøvere på trening er viktig for å vite hvilken tilstand utøverne er i fysisk og psykisk, blant annet for å unngå skader. Trener 2 ser på kommunikasjonen under konkurranser som mest utfordrende. Utøver 3 mener kommunikasjonen med treneren er åpen, slik at han kan komme med sine synspunkter og være medbestemmende. Han uttrykker det som sitt ansvar å ta initiativ i denne prosessen. Utøver 4 mener det bør være en åpen kommunikasjon mellom trener og utøver i treningsprosessen. Hun fremhever at begge parter bør være åpne omkring sine synspunkter i treningsarbeidet. Videre forklarer utøver 4 at hun kan oppleve kommunikasjonen som tidvis utfordrende i trenings-, - og konkurransesituasjoner. Dette fordi at hun oppfatter den tekniske utførelsen som annerledes enn det treneren oppfatter. Til slutt legger hun frem at kommunikasjonen på trening er en kontinuerlig prosess. Det blir forklart at treneren og utøverne kommuniserer mye rundt utøvernes treningstilstand (fysisk og psykisk) for å ha kontroll over utviklingen.

4.6 Læring og prestasjonsutvikling

4.6.1 Case A (trener 1, utøver 1 og utøver 2)

For at læring og utvikling skal skje i treningsprosessen er det mange brikker som må falle på plass i samspillet mellom trener og utøver. Treneren har utfordringer i å nå frem til utøvere med ulike forutsetninger i forhold til talent, erfaring og modning. Hvilke læringsmetoder og treningsprinsipper treneren tar i bruk i den tekniske skoleringen og utviklingen av fysiske og psykiske egenskaper, er avgjørende for ferdighetsutviklingen.

Trener 1 ser viktigheten av å skape selvstendige utøvere. Han mener det er en naturlig, stegvis prosess som kommer med erfaring. Han mener det er viktig å tilføre utøverne gode kunnskaper om trening før frigjøringen og selvstendigheten trer i kraft. Han forklarer at bare en utøver i hans gruppe har utviklet en høy grad av selvstendighet og bevissthetsgrad i treningsprosessen:

”Det er viktig at utøverne blir mer selvstendige og mer smarte på egenhånd. Det er en stegvis prosess, rolig framover tenking, noe som kommer etter hvert. I starten vil jeg lære dem hva de ulike øvelsene er gode for og hvorfor en skal gjøre de. Akkurat nå i min gruppe, er det en eneste (utøver x) som er skikkelig selvstendig. Pga. alderen, har han tilegnet seg kunnskap og kunne vært sin egen trener i forhold til teknikk, fysikk og taktikk i konkurranser. På grunn av erfaringen vet han nå når han må slutte på grunn av smerte i forhold til skader, er sliten etc. Jeg er veldig glad for dette, fordi jeg vil at han og de andre skal bli mer og mer selvstendige.” (T01)

Utøver 2 forklarer at treneren var mer læremester før. Gjennom år med trening har hun økt sin bevissthetsgrad i forhold til forståelse av teknikk, men forklarer at hun ikke er helt selvstendig i forhold til treningen enda:

”Før fortalte han meg mer hva som jeg skulle gjøre og forklarte mer, han var enda mer læreren. Det er han jo også fortsatt, men det blir mindre av det til tider, i og med at jeg kjenner mer og mer på følelsen av et godt eller dårlig hopp.” (U02)

Trener 1 utdyper videre at de fleste i hans treningsgruppe er avhengig av hans tilstedeværelse. Men han jobber hele tiden med å øke deres forståelse for hva de tekniske oppgavene innebærer:

”De andre i gruppa, utenom (utøver x) er mer under mitt program og mer avhengig av meg. Mitt mål er at de mer og mer skal tenke selv på det tekniske oppgavene og på programmet, hva som skal komme i morgen og hva som er best etter den og den økta og lignende. Før eller senere, vil de gjøre jobben som dette som trener eller de vil bli alene som utøver, plutselig dør jeg i morgen, en vet aldri...” (T01)

Utøver 2 forklarer at graden av instruksjon fra treneren har minsket etter hvert som hun har økt sin bevisstgjøring i forhold til teknikkarbeid:

”Merker jo for eksempel på teknikkøkter at jeg kjenner mye mer hva som var galt etter et hopp nå enn tidligere. Han ser hva jeg gjør galt eller rett og jeg kjenner det, da trenger ikke han å si så mye.” (U02)

Trener 1 opplever at han og utøverne har god kommunikasjon sett i forhold til et teknisk instruksjonsmessig perspektiv. Men han mener det er viktig at utøverne selv reflekterer omkring de tekniske aspektene og hans tilbakemeldinger:

”De forstår hva jeg mener når jeg viser de ulike tekniske tingene for eksempel med kroppen eller jeg forklarer med ord. Når de begynner å forstå hva jeg mener er det lett for meg å jobbe og lett for dem å forstå. Lett å tenke. Men det betyr ikke at de skal slutte å tenke selv for å forstå. Jeg vil at de skal gjøre det for ellers blir de roboter og maskiner uten egen refleksjon.” (T01)

For utøver 1 er trenerens verbale instruksjoner viktige for hans forståelse. Videre sier utøver 1 at han har utviklet en høy bevissthetsgrad i forhold til teknikk og er blitt mer selvstendig:

”Han er ganske flink til å vise bevegelser siden han har hoppa sjøl. Det er jo veldig fint når han viser for eksempel hvordan hofta skal være i forhold til kne osv. Jeg begynner å bli ganske selvstendig, så trenger egentlig ikke tilbakemeldinger for hvert hopp liksom. Kjenner mye selv, hva som føles bra.” (U01)

Utøver 2 er også enig at trenerens verbale instruksjoner i treningen er viktig for å få en økt bevisstgjøring i forhold til sine teknikk-løsninger i høydehopp. Hun påpeker imidlertid at trenerens instruksjoner i seg selv ikke er nok for å påvirke egen utvikling:

”Han er veldig flink til å vise. Deler av øvelsen viss det er noe du ikke skjønner helt. Det er positivt at en trener kan vise litt, så langt det går da. Men han er jo ikke utøver heller lenger, det er jo jeg som skal hoppe til syvende å sist, ikke han.” (U02)

Trener 1 påpeker til slutt at feedbackprosessene på trening varierer i hyppighet og innhold. Utøvernes ulike behov og modning påvirker hvordan feedbacken,- og læringsprosessene utarter seg:

”Jeg har en utøver som trenger mer feedback og som ikke er så selvsikker og trygg. En annen utøver trenger ikke å få så mye feedback. Er veldig sterk og bryter ikke i sammen viss det er en øvelse som en ikke behersker og tenker heller at en kan klare det neste gang osv. Da må jeg på en måte jobbe mye mer med denne utøveren i forhold til den andre eller de andre.” (T01)

4.6.2 Case B (trener 2, utøver 3 og utøver 4)

Trener 2 forklarer at hun i tiden som trener har utviklet seg fra å være instruktør til å bli mer coach og veileder. Hun har vært opptatt av å forklare hensikten med å bruke ulike øvelser i treningen i forhold til høydehopp. Målet med dette har vært å utvikle utøvernes bevissthetsgrad:

”I starten da jeg begynte med utøverne prøvde jeg å bygge opp en erfaringsbank/register på ulike ting. Alle drilløvelsene for eksempel. Når jeg så noe som var veldig bra der, så prøvde jeg å få de til å tenke på de følelsene i hoppingen også. Når en hinker bra, så prøv å kjenn på det også i høyde. Slik at en kan assosiere det til sine gode opplevelser og følelser i ulike øvelser. Jeg har vært veldig obs på å forklare hvorfor og at jeg ikke bare sier at du må gjøre sånn og sånn. Jeg forklarer vitsen med å prøve å få til den svingfoten, er at en skal få fart og akselrasjon i opphoppet inn i satsen. Setter det i en sammenheng. Etter hvert kan jeg da mye mer coache på dem enn å bare instruere. ”Hvordan føltes det, hva gjorde du?” ”Hva var bra, hvordan fikk du til det?” Bevisstgjøre dem med mer spørsmål enn bare si det til dem.” (T02)

Utøver 4 forteller følgende om trenerens forståelse og tanker omkring utøvernes læringsprosess:

”Jeg ser nok litt konturene i at en lærer seg først øvelser og det koordinative i hennes opplegg, for så å ha mer frihet. Jeg klarer meg jo, men trenger enda litt mer terping for at ting sitter. Hun er veldig nøye på det tekniske i hver øvelse, og perfektionerer det meste, nesten som at en øvelse aldri kan bli god nok.” (U04)

Trener 2 forteller at hun er opptatt av at utøverne skal visualisere frem et indre, teknisk bilde. Dette er noe som hun mener må øves inn på trening for å kunne gjenskapes i konkurranser. Å ha fokus på positive tankene og finne den optimale spenning og ro, er

sentralt for å kunne hoppe høyest mulig i konkurranser og på trening. Det tekniske bør være automatisert og gå mer eller mindre gå av seg selv:

”Når en er i konkurranse så øker den indre stemmen, og spenningen økes flere hakk og ønsket om å lykkes er der veldig. Da er målet mitt at det meste skal være automatisert og at en kan skyve unna de negative tankene og at en har øvd på dette på forhånd, og klarer å visualisere seg frem til en ro i konkurranser, slik at treneren egentlig ikke spiller noen rolle. Finne roen på egen hånd og la kroppen gjøre ting på automatikk, flyte igjennom. Bare ha en ting som en tenker på, at en skal komme så høyt som mulig. Da vil en få bort så enormt mye stress. På trening er dette noe vi bygger på og fokuserer på, tenke enkelt og finne roen inni seg foran hvert hopp. Se for seg alle bevegelsene i hodet, bare stole på seg selv og ha positive tanker” (T02)

Utøver 4 ser viktigheten av å ha fokus på de positive aspektene ved hoppingen. Treneren er en viktig ressursperson for at hun skal klare å holde rett mentalt fokus på trening og i konkurranser:

”Tenker man på det man ikke skal gjøre så blir det til at en tenker på det negative og ikke på det som er positivt for hoppingen. Det er jo en mental ting, som hun er veldig flink å fokusere rett på. De negative tankene er liksom et ikke-tema, vanskelig å komme ut av et negativt mønster om en først er der, men hun er veldig flink på den mentale biten på treninger og i konkurranser.” (U04)

Trener 2 utdyper videre at hennes erfaringer fra idretten og fokus på det mentale, er noe hun har dratt med seg inn i trenergjerningen og ulike læresituasjoner. Hun mener at det viktigste for å bli best er ikke å gjennomføre ett gitt treningsprogram. Hun mener det viktigste er hvilket fokus utøveren har i hodet, og hvordan han/hun setter dette sammen med det tekniske ”idealet”:

”Når jeg selv hoppet måtte jeg hele tiden lete etter de bildene som gjorde at jeg klarte å knekke de tekniske kodene. Det måtte jeg ha hjelp til hele veien. Dette har jeg også dratt med meg inn i rollen som trener nå. Å ha det mentale på plass, og finne de riktige bildene i hodet. Tror ikke det er de små forskjellene i et treningsprogram som er viktigst, det er kommunikasjonen som skjer mellom hodet og beina som er elementært. Hvordan en løser det, hvordan en har fokus, angriper og frigjør seg, de verdiene betyr noe. Selvfølgelig må en være godt trent, du må ha den fysiske forberedelsen, men likevel så er det andre krydderet fra å være nr 10 eller nr 1. Å utvikle dette er sentralt for meg, og at utøverne er aktivt med i denne tenkingen.” (T02)

Utøver 4 utdyper videre at trenerens egen erfaring fra trening og mesterskap har vært svært nyttig og lærerikt for at hennes utvikling og forberedelser mentalt:

” Hun har jo erfaring selv fra mesterskap og erfaring fra trening. Veldig god på den coaching-biten. Viss jeg har låst meg fast i et tankemønster, så er ho veldig rask på å bryte det tankemønsteret og få meg til å tenke på noe annet eller omstille meg. Fungerer ikke det mentale en dag, så er hun veldig flink å skifte om på det der med mentalt fokus. (U04)

Trener 2 mener at et mindre fokus på prestasjonen kan utvikle utøverne. Hun gir uttrykk for at det er elementært å ha fokus på de tekniske oppgavene, men at en bør ha færrest mulig tanker i hodet i det en skal hoppe. Hun mener utøvernes individuelle tekniske løsninger er noe som hver enkelt bør tilpasse seg:

”Jeg ser på dem at de blir litt mer avslappet, mindre prestasjonsfokus hele tiden. Samtidig så går det jo på å få til de gode bevegelsene og registrere hvordan det føles, hvordan bevegelsene flyter, rytmen, alt. På en høydehopper så tilpasses en del tekniske ting ut i fra det som er optimalt for deg. Målet er å hoppe høyt og viss en ikke har for mange instruksjoner i hodet så vil en sette inn krefter der det trengs, det som er naturlig for hver enkelt. Det går jo så fort, så en kan ikke tenke noe underveis i et hopp, instinkt... Alle de med store prestasjonene sier jo at de tenkte ikke underveis, jeg var bare brennheit og traff på alle skuddene for eksempel i basket, flyt... Med en gang en begynner å tenke så stikker det seg.” (T02)

Utøver 3 har økt sin grad av bevissthet i forhold til trening av teknikk. Dette mener han er noe som har utviklet seg gjennom erfaring:

”Er blitt ganske flink til å kjenne etter om hva som fungerer og ikke fungerer på kroppen. En blir ganske bevisst på følelser i forhold til teknikker og videre om det føles bra. Det er bra for egen bevisstgjøring.” (U03)

Trener 2 peker på helheten i det å være utøver. Hun mener at hennes utøvere har godt av å ha et liv utenom idretten for å kunne foreta en optimal satsning på idretten. Ved å ikke bare ha resultater og idrettsprestasjon som hovedprioritet, skapes mindre press på utøveren:

”Idrettshodene deres har så godt av pusterom, som ikke bare er streving på skolen og på trening, men som er sosialt også. At de ikke har lagt alle ofrer for bare å bli gode hoppere, for det legger så enormt press på de. Få skuldrene litt ned, veldig viktig for optimal satsing, mye viktigare enn den ekstra økta på torsdag ettermiddag. Det er jo noe med den veldig kritiske stemmen i hodet, det er tøft å ha den stemmen som hele tiden sier det. De legger jo utvilsomt ned ekstremt mye jobb og jeg er helt sikker på at å få ned skuldrene og få en mer snill stemme i hodet er ekstremt viktig.” (T02)

Utøver 3 uttrykker at han tenker mye på målsetninger og prestasjoner og at dette skaper et negativt press på han. I fellesskap med trener har han kommet frem til at dette er et område som han selv mener bør prioriteres, for at han selv skal bli mer avslappet i forhold til sine prestasjoner:

”Jeg tror nok at målene er noe som jeg tenker for mye på. Det er noe som gjør at en kan binde seg litt da, og bli litt sånn tense. Sammen med henne så snakker vi ikke så mye om det egentlig, i fellesskap, utenom når vi setter målene tidlig i sesongen, men jeg tror nok at hun tenker en del på det. Kanskje burde vi snakket mer om temaet, eller tonet ned tanker om mål litt da.” (U03)

Utøver 3 forklarer videre at hans resultater på trening er avgjørende og sier at det ikke alltid er sammenheng mellom gode resultat på trening og i konkurranse, men at han har kommet inn i et tankemønster der treningsresultater er viktig for hans selvtillit før konkurranser:

”Jeg kan jo ha en slags form for tvangstanker da, viss jeg hopper sånn og sånn på trening så hopper jeg bedre i konk, går mye på den selvtilliten om at jeg hele tiden prøver å bygge opp min egen selvtillit med treningsresultatene. Det er egentlig ikke helt riktig da, for da blir det for mye intensitet på trening og da mister en mye av det grunnarbeidet da.” (U03)

Trener 2 presiserer visere sitt syn på individualisering i læringsprosessen. Hun mener at utøverne etter hvert som de tilegner seg mer erfaring, tilpasser den tekniske hoppingen etter sine forutsetninger som hoppere. Disse tilpasningene bør imidlertid følges nøye opp med tilbakemeldinger fra trener:

”Jeg tror at i selve hoppingen at hver enkelt tilpasser det som er mest naturlig for en. Viss en blir godt kjent med en selv som hopper så tar en de individuelle tilpasningene utifra egne forutsetninger. Man er jo avhengig av å få tilbakemeldinger som står i stil med hver utøvers teknikk og utgangspunkt, men det er viktig at de kan være med å diskutere i forhold til deres løsninger på teknikk.” (T02)

Utøver 4 føler at treningen blir tilpasset hver enkelt og at individualisering er en viktig del av treningene, og at det er fokus på tekniske oppgaver på trening:

”Jeg har fått oppgaver som jeg skal jobbe med og de andre i gruppa har sine oppgaver i mange av de samme tekniske øvelsene på trening. Hun ser jo hver enkelt, det er jo lagt opp til hver utøver i gruppa.” (U04)

Sammendrag læring og prestasjonsutvikling

Trener 1 er opptatt av å utvikle selvstendige utøvere. Han hevder at utøverne må tilegne seg kunnskap og erfaring først, før selvstendigheten og frigjøringen trer i kraft. Den selvstendige tenkningen blant utøverne er en stegvis prosess som kommer med erfaring. Læringsutviklingen skjer kontinuerlig i treningshverdagen, med trenerens instruksjon og feedback i tillegg til utøvernes egne refleksjoner. Prosessen med å utvikle utøvernes forståelse av trenerens feedback og veiledning på treningen skjer trinnvis jo mer modne og erfarne utøverne blir. Trener 1 vektlegger et oppgavefokuset miljø der han tar i bruk eksplisitte og delvis implisitte læringsstrategier i utøvernes spesifikke ferdighetsutvikling. Begge utøverne i case A ser på trenerens kroppslige og verbale instruksjoner som viktige for læringen. Utøver 2 opplever at læringen har utviklet seg ved at hun har blitt mer selvstendig, og er ikke så avhengig av trenerens feedback, på grunn av at hennes kroppslige bevissthet har utviklet seg. Hennes indre feedback har økt.

Trener 2 vektlegger et oppgavefokuset læringsmiljø i utviklingen av utøverne, men utøvernes prestasjonsfokus er utfordrende å kontrollere med tanke på deres optimale spenningsregulering. Hun fokuserer på utøvernes ulike forutsetninger og legger opp til individuelle tilpasninger i opplegget, og har som mål om å skape et læringsmiljø som utfordrer utøverne til selvstendig tenkning og refleksjon i treningsprosessen. Trener 2 mener det er elementært å utvikle både mentale, fysiske egenskaper og tekniske ferdigheter i treningsprosessen. Hun mener disse aspektene er grunnleggende i utviklingen av høydespesifikke ferdigheter og er noe hun har tilegnet seg fra sin tid som topputøver. Trener 2 tar i bruk både eksplisitte og implisitte læringsstrategier i utviklingen av utøvernes spesifikke ferdigheter i høyde. Begge utøverne i case B er selvstendige i sine refleksjoner i læringsprosessen og deres kroppslige bevissthet i forhold til teknikk er velutviklet. Begge utøverne mener dessuten at teamet er velfungerende og prestasjonsutviklende, spesielt fordi de er dyktige til å følge hverandre opp på trening både med og uten trener. Det mentale fokuset er viktig for utøver 4 i treningsprosessen, og treneren er en sentral bidragsyter for å oppnå et optimalt fokus. Utøver 3 kan til tider ha et for høyt prestasjonsfokus, og peker på at dette kan påvirke prestasjonsutviklingen hans.

4.7 Skjematisk fremstilling resultater

Tabell (1) En skjematisk fremstilling av intervjudata fra case A og case B sett i forhold til de utvalgte kategorier.

Skjematisk fremstilling av resultater:	Case A (trener 1, utøver 1 og utøver 2)	Case B (trener 2, utøver 3 og utøver 4)
Grunnleggende motivasjonsbehov i T-U relasjonen	<i>Nærhet, tillit, omsorg, trygghet og gjensidig respekt</i>	<i>Nærhet, tillit, omsorg, trygghet og gjensidig respekt</i>
T-U relasjonen, - skader og motgang	<i>Treneren som motivator; støtte, omsorg, tillit, positivitet og humor. Individuelle tilpasninger Aktiv deltagelse på trening viktig</i>	<i>Treneren som motivator; støtte, omsorg, tillit. Individuelle tilpasninger</i>
Treningsmiljø og gruppeklima	<i>Treneren; miljøskaper og motivator. Samhold og fellesskap blant utøverne er prestasjons-, - og motivasjonsutviklende</i>	<i>Treneren; miljøskaper og motivator. Samhold og fellesskap blant utøverne er prestasjons-, - og motivasjonsutviklende</i>
Coaching, treningsledelse – trenerstil	<i>Ledelse basert på lang trener, - og utøverkarriere. Delvis restriktiv og demokratisk ledelse Situasjonsbestemt ledelse Ledelse forankret i selvstendige utøver Styrende og veiledende ledelse Høy grad av tilstedeværelse på trening</i>	<i>Ledelse basert på nylig coachingutdannelse og lang utøverkarriere Delvis restriktiv og høy grad av demokratisk ledelse Situasjonsbestemt ledelse Ledelse forankret i selvstendige utøver Moderat styrende og veiledende ledelse Moderat grad av tilstedeværelse</i>
Kommunikasjon	<i>Hyppig kommunikasjon på trening og i hverdagen</i>	<i>Hyppig kommunikasjon på trening og i hverdagen</i>

	<p><i>Åpnhet mellom trener og utøver</i></p> <p><i>Kommunikasjon som hjelpemiddel for å ha kontroll på utøverne på trening/treningshverdagen</i></p>	<p><i>Åpnhet mellom trener og utøver</i></p> <p><i>Kommunikasjon som hjelpemiddel for å ha kontroll på utøverne på trening/treningshverdagen</i></p>
<p>Læring og prestasjonsutvikling</p>	<p><i>Moderat til høy grad av selvstendig læring blant utøverne</i></p> <p><i>Utøvere med moderat til høy kroppslig bevissthet og refleksjonsevne</i></p> <p><i>Oppgavefokus og prestasjonsfokus</i></p> <p><i>Moderat grad av eksplisitte læringsstrategier</i></p> <p><i>Minimal grad av implisitte læringsstrategier</i></p>	<p><i>Høy grad av selvstendig læring blant utøverne</i></p> <p><i>Utøvere med høy kroppslig bevissthet og refleksjonsevne</i></p> <p><i>Oppgavefokus og prestasjonsfokus</i></p> <p><i>Høy grad av implisitte læringsstrategier</i></p> <p><i>Moderat grad av eksplisitte læringsstrategier</i></p> <p><i>Mentale læringsstrategier for økt ferdighetsutvikling.</i></p>

5.0 Diskusjon

5.1 Grunnleggende motivasjonsbehov i T-U relasjonen

Informasjonen fra trener 1 og trener 2 i denne undersøkelsen viser at relasjonen med utøverne baserer seg i stor grad på tilfredsstillende grunnleggende behov som nærhet, åpenhet, omsorg, vennlighet, respekt og ærlighet (Maslow, 1970). Utøverne har riktignok ulike oppfatninger av sin relasjon med treneren, men funnene i undersøkelsen viser at samtlige utøvere opplever at treneren er omsorgsfull og har evne til å dekke grunnleggende behov. Utøver 2 sier at relasjonen med treneren ligger på et profesjonelt nivå som trener og utøver. Disse funnene samsvarer bra med de sentrale begrepene ”closeness” og ”co-orientation” i 3C+1 modellen (Jowett & Cockerill, 2002; Jowett & Cockerill, 2003; Jowett & Meek, 2000a).

I en velfungerende relasjon hvor trener og utøver bruker mye tid i sammen, kreves det at begge parter kjenner hverandre tilstrekkelig godt for å kunne utvikle gode læringsprosesser og oppnå gode resultat gjennom et gjensidig samarbeid. Her kan en også se paralleller til dimensjonen ”complimentarity” i 3C+1 modellen (kap. 2.2) (Jowett & Cockerill, 2002). På grunnlag av funnene i denne undersøkelsen vil jeg hevde at kompetente trenere opptrer som omsorgspersoner gjennom å vise vennlighet og respekt for utøverne både i oppturer og nedturen i idrettskarrieren. Trener 1 og trener 2 uttrykker begge et helhetlig syn på utøverne, og viser interesse for den enkeltes utfordringer i hverdagen også utenom treningen. Disse tankene samsvarer med forskningsfunn hvor det presiseres at individuelle tilpasninger i en helhetlig sammenheng (Danish, 1986) er av stor betydning for en meningsfull treningsprosess. Trenerens fremtoning og evne til å vise forståelse i treningshverdagen og deres liv ellers, er en avgjørende faktor for hvordan en relasjon utvikler seg. Fordi utøvere har ulike personligheter, er trenerens menneskelige innsikt og tilpasningsevne avgjørende for å skape forståelse og samhandling i situasjoner som oppstår på treningsfeltet. Dette samsvarer bra med dimensjonen ”commitment” i 3C+1 modellen (kap.2.2) (Jowett & Ntoumanis, 2003, 2004). Det er viktig at en trener kan sette seg inn i hver enkelt utøvers ståsted både på og utenfor treningsfeltet. Trenerens kjennskap til utøverne på godt og

vondt, i medgang og motgang kan være relasjonsbyggende og en styrke i treningsarbeidet med tanke på å skape et positivt lærings, - og utviklingsperspektiv.

5.2 T-U relasjonen, - skader og motgang

Funnene i undersøkelsen viser at trener 1 og trener 2 opplever det som utfordrende når utøverne sliter med stagnasjon og motgang. Trener 1 og 2 opptrer begge støttende og positive, og mener deres tilstedeværelse er viktig i motgangsperioder. Trener 1 peker på at utøvernes tilstedeværelse på trening er svært avgjørende i skadeperioder. Trener 2 presiserer også at en effektiv kommunikasjon er avgjørende i disse periodene. Samtlige utøvere opplever sin trener som svært betydningsfull i skadeperioder, når stagnasjon oppstår. Utøver 2 trekker blant annet frem trenerens tålmodighet og forståelse som viktig, og utøver 1 forklarer at trenerens oppmuntring og tilstedeværelse var avgjørende for å opprettholde den grunnleggende motivasjonen for å satse videre. Utøver 3 understreker at trenerens egne erfaringer med motgang fra idretten var til stor hjelp for å kunne se fremover, og utøver 4 påpeker at tett kommunikasjon med treneren på trening var viktig når stagnasjon og skader oppstod. I verste fall kan skader og motgang ende i at utøvere slutter med idretten (Enoksen, 2002).

I perioder som er tunge fysisk og psykisk, er det grunn til å tro at graden av sosial støtte, omsorg og tilstedeværelse fra trenerne blir enda viktigere. Når utøvere opplever stagnasjon i treningsarbeidet, kan trenerens støtte, tilstedeværelse og positivitet være svært avgjørende for å vedlikeholde motivasjonen og gjenskape håpet for fremtidige prestasjoner. Dette er i samsvar med Deci & Ryan sine motivasjonsteorier (2000), som understreker at trenerens støtte og motivering utgjøre en sentral rolle i å styrke og bygge opp utøverens selvbilde, autonomi, selvtilit og tro på egne ferdigheter som ofte har lett for å bli redusert i skade, - og motgangsperiodene. Dette støttes også av Banduras forskning på ”*self-efficacy*” (1997) og Kjørmos forskning på selvet (1992). Trenerens motivering, entusiasme og støtte er sentrale moment i motgangsperioder, og kan gjennom en gjensidig åpen og stabil relasjon ruste utøvere til lettere å håndtere motgang. Dette er også noe Rotella & Heyman (1993) peker på. Trenere og utøvere som åpent kommuniserer om negative aspekter i treningshverdagen, kan lettere komme frem til gode løsninger for utøveren. Hvordan trener og utøver evner å diskutere og

planlegge hva som er mest hensiktsmessig for utøveren, når for eksempel skader forekommer, kan være utviklende for relasjonen og styrke utøverens resultatsutvikling i fremtiden. Treneren bør i høy grad være støttespiller i tunge perioder for at utøver skal komme på rett spor igjen både psykisk og fysisk. En trener som er en god diskusjonspartner hvor utøvere kan komme med egne ønsker og behov i motgangsperioder kan skape økt selvutvikling, selvstendighet og selvinnsikt. Trenerens evne å tilrettelegge for skadede utøvere er viktig for utviklingen i rehabiliteringen etter skader, og for at utøverne skal komme styrket ut av motgangsperioden, psykisk og fysisk. En grundig planlagt rehabiliteringsplan kan dermed styrke utøverens sjanser å komme positivt tilbake etter skadeperioden. Her kan en dra paralleller til Vealeys (2005) forskning der det påpekes at utøvere i skadesituasjoner må integreres og bevares i samholdet i teamet og trene alternativt, for å unngå isolasjon.

5.3 Treningsmiljø og gruppeklima i T-U relasjonen

Trener 1 trekker frem det sosiale treningsmiljøet som limet for å skape gode prestasjoner, og trener 2 trekker frem det sosiale miljøet som avgjørende for kvaliteten på treningene. Utøverne uttrykker at det sosiale treningsmiljøet er svært viktig for deres prestasjoner, og utøver 4 hevder at treneren er en viktig brikke for å skape et positivt klima på treningene ved at han/hun setter standarden for holdninger og atmosfæren på treningene. Utøver 1 og 2 mener trenerens utadvendte personlighet og væremåte er miljøskapende og avgjørende for et positivt treningsmiljø. Informasjonen fra utøver 1, 2 og 4 samsvarer med Carlson og Engstrøms forskning (1986), der trenerens betydning i et positivt klubbmiljø ble trukket frem som svært sentrale faktorer for prestasjonsutviklingen. Utøver 3 mener imidlertid at miljøet er det samme med eller uten trener.

Den gjensidige interaksjonen mellom signifikante andre og utøvergruppen vil over tid kunne gi viktige stimuli for prestasjonsutviklingen (Bronfenbrenner, 1979). Treningsmiljøet som omringer utøveren til daglig, er derfor svært betydningsfullt i utviklingen av prestasjoner. Et miljø som stimuleres av utøvernes lyst, glede, motivasjon og realistiske mål vil prege prestasjonsutviklingen. For å skape gode resultater kreves et treningsmiljø som tilrettelegger for individuelt tilpasset aktivitet og

på en positiv måte utfordrer utøvernes indre motivasjon. Dette er i samsvar med hva forskningen sier om gode motivasjonskulturer (Carlson, 1991, Enoksen, 2002). Trenere og utøvere med samme målsetninger, ønsker og visjoner om å nå de samme ”høyder” er et godt utgangspunkt for utvikling av resultater på idrettsbanen. Trenere bør derfor arbeide med å stimulere og påvirke den indre motivasjonen til utøverne gjennom å tilrettelegge for et stimulerende mestringsklima (Deci & Ryan, 1985) i treningsmiljøet.

Det sosiale treningsmiljøet som skapes i en gruppe, er det både treners og utøvers ansvar å vedlikeholde. Det er grunn til å tro at gode individuelle prestasjoner fremmes ved å spille på lag. En treningsgruppe der utøvere støtter og backer hverandre opp i treningshverdagen og i konkurransesammenheng, kan gi positive effekter i det lange løp. Dette stemmer bra med nyere forskning innen gruppekohesjon (Høigaard, 2008). Et positivt og aksepterende miljø gir ofte lyst og motivasjon for videre satsing. Treneren har en særegen oppgave som miljøskaper gjennom sin væremåte, personlighet og evne til å gi aksept for hver enkelt utøver. Han/hun er en rollemodell for hvilke holdninger som utøverne tilegner seg, og som videre kan være med å prege treningsmiljøet. Trenerens væremåte, verdisyn og empatiske egenskaper er ofte med på å forme utøvernes adferd i gruppen. Likeså er det opp til hver enkelt å tilpasse seg sine treningskamerater og sin trener med respekt, for å skape et best mulig miljø. Både trenere og utøvere bør være seg bevisst sine handlinger for sitt eget og miljøets beste. Om en lykkes i å oppfylle dette, er det stor grunn til å tro at det ligger til rette for gode lærings situasjoner og utvikling av prestasjoner. Det sosiale treningsmiljøet som trenere og utøvere danner, kan således være et grunnfundament for læringsmiljøet i utviklingen av idrettslige ferdigheter. Et treningsmiljø der utøvere har felles målsetninger og ønske om resultatsmessig fremgang forsterker den sosiale dimensjonen i et idrettsmiljø/treningsmiljø.

5.4 Coaching, treningsledelse - trenerstil

Ifølge Chelladurai (1978, 1980) kjennetegnes demokratisk treneradferd av at trenere gir utøvere større ansvar og oppmuntrer dem til deltagelse i beslutningsprosesser. Utøvere kan dermed få større medbestemmelse i målsetningsprosessen, treningsprosessen og utvikle blant annet taktiske valg i forhold til konkurransedeltagelse (ibid). Funnene i

min undersøkelse tyder på at trener 1 har utviklet sin trenerstil gjennom en lang karriere fra å være en autokratisk trener til å bli en mer demokratisk trener. Mine data viser også at trener 1 jobber for å skape selvstendige utøvere som tar mest mulig egne valg i ulike trenings situasjoner. Han har høy grad av tilstedeværelse i treningshverdagen for å kunne følge opp utøvernes utvikling, og for å skape stabilitet i relasjonen med utøverne. Trener 2 anvender gjennomgående også en demokratisk trenerstil, og legger opp til at utøverne skal gjøre selvstendige valg i treningsprosessen. Trener 2 ønsker å være en veileder for utøverne, samtidig som de er delaktige i treningsplanleggingen. Hun har en moderat grad av tilstedeværelse i treningshverdagen. Dette ble pekt på som essensielt for å øke selvstendigheten blant utøverne.

Resultatene viser forøvrig at utøver 1 opplever treneren som mest demokratisk i treningsprosessen, og at han til en viss grad legger opp treningen på egenhånd . Utsagnene tyder på at utøver 2 er svært delaktig i treningsplanleggingen, men at det er treneren som har hovedansvaret. Utøver 3 og 4 peker på at de er delaktige i treningsprosessen og treningsplanleggingen, men at treneren tar de overordnede valgene. Resultatene fra samtlige respondenter er i tråd med teorier som rettes mot en fri, stimulerende treningsprosess, der treneren oppfordrer utøverne til å komme med egne synspunkter i målsettingsprosessen (Fischbein, 1986). Data viser også at utøver 3 har et ønske om en mer autoritær trenerstil i noen situasjoner på trening. I forskningslitteratur kjennetegnes en autokratisk treneradferd personer som tar uavhengige beslutninger hvor trenerens autoritet styrkes og fokuseres (Chelladurai, 1978, 1980).

Det er grunn til å tro at kun en form for ledelse ikke forekommer på treningsfeltet. Trenere handler kontinuerlig utifra ulike situasjoner og ulike utøvere i treningshverdagen. Deres innsikt i hvordan den enkelte utøver presterer best i gitte situasjoner, er et viktig moment i utøvelsen av ledelse og samsvarer med Hersey m.fl. teorier om situasjonsbestemt ledelse (1969, 1996, 2001). Trenerens evne til å nå frem til hver enkelt utøver i ulike situasjoner med sin kunnskap og menneskelige innsikt er derfor avgjørende for læringsutbytte og utvikling av den enkeltes potensiale. Utøvers alder, modning, trenings-, - og ferdighetsnivå er viktige momenter en trener bør ta i betraktning i sin utøvelse av ledelse. Utøvere som har opplevd, erfart og konkurrert i

mange år, har høy grad av selvinnsett, og det er dermed grunn til påpeke at disse utøverne i mindre grad trenger kontrollerende tilbakemeldinger gjennom instruksjon. Det er derfor grunn til å anta at en demokratisk lederstil vil være framtrekkende. Dette kommer også frem i de presenterte resultater i kap. 4.0. Jo høyere grad av selvstendige og bevisste utøvere, desto mindre grad av kontrollerende lederstil bør benyttes. Stimulering til økt selvstendighet er et svært positivt aspekt i utøverutviklingen. Utøvere som føler seg trygge og er selvstendige i sine egne valg på trening, har et solid utgangspunkt og vil dermed stå bedre rustet (gi økt selvtillit) når de må ta egne valg i konkurranser, hvor kontakten og tilbakemeldingene fra trener sjelden er i utøvers kontrollsoner. Likevel bør det nevnes at også utøvere på et høyt ferdighetsnivå trenger jevn oppfølging og tilbakemeldinger fra trener med hensyn til tekniske korrigeringer og andre treningsmessige justeringer i treningshverdagen. Dataene fra intervjuene viser at det i noen tilfeller var ønskelig med en mer autoritær trenerstil, der trener tar mer kontroll over valgene til utøverne (utøver 3).

Hvordan en trener bygger opp utøvernes selvtillit og har tro på egne evner i trenerrollen er avgjørende i interaksjonen med utøverne (Feltz m.fl., 1999 2008; Myers m.fl., 2005; Høigaard, 2009). Ifølge Feltz (1999, 2008) og Høigaard (2009), er tidligere trenererfaring, tidligere utøvererfaring, idrettsutdannelse, oppfattede ferdigheter og støtte fra utøvere, familie og klubb faktorer som vil påvirke trenerens ”*coaching efficacy*”. Trenerstilen kan diskuteres utifra disse bakgrunnsvariablene hos de to trenerne i undersøkelsen. Trener 1 har en lang utøverkarriere tilbake på 80-tallet, mens trener 2 avsluttet en lang utøverkarriere i 2000. Begge var på et høyt internasjonalt nivå. Det er grunn til å tro at deres ulike erfaringer og opplevelser som utøvere, vil prege deres trenerstil. Trener 1 har vært trener i 15-20 år, mens trener 2 har vært i trenerrollen de siste 5-6 årene. Forskjellen i antall år og erfaringer i trenerrollen kan være toneangivende for trenerstilen. Trener 2 har nylig utdannet seg til coach gjennom Olympiatoppens kompetanseutviklingsprosjekt. Dette kan ha fått betydning for hvordan hun utøver sin trenerrolle i forhold til nyere perspektiv innen coaching, - og ledelsesstrategier. Det er grunn til å tro at trener 2 har dratt inn nytenkende overveielser, forandringer og utprøvinger i sin ledelsesform. Her kan en trekke paralleller til moderne teorier om forandringsledelse (Bass, 1985; Holten Larsen & Schultz, 1998). Likeså er det grunn til å hevde at trener 2 har en klar retning mot coaching som ledelsesform i sin treneradferd (Stelter, 2008). I sin coaching går det frem

at hun legger opp til at utøverne skal utvikle egne handlingsstrategier i treningsprosessen. Trener 2 har trener, -og idrettsutdannelse tilbake på 80-tallet. Det er grunn til å tro han er preget av denne utdannelsesbakgrunnen i utøvelsen av trenerrollen også i dag.

5.5 Kommunikasjon

Resultatene fra undersøkelsen viser at trener 1 er trygg i sin kommunikasjon med utøverne både på det menneskelige og treningsmessige plan. Kommunikasjonen skjer kontinuerlig på trening og i de daglige samhandlingene. Videre viser data at trener 2 bruker en åpen, toveis kommunikasjon som skjer kontinuerlig med utøverne på trening. Hun legger frem at det er utviklende for relasjonen og resultatsutviklingen at utøverne kan diskutere og komme med sine ytringer omkring spørsmål som dukker opp på treningene. Data viser at trener 2 opplever kommunikasjonen med utøverne i konkurranser som mest utfordrende.

Samtlige utøvere opplever kommunikasjonen med treneren som åpen og tilfredsstillende. Utøver 2 opplever kommunikasjonen med treneren som mest ideell med treneren på tomannshånd, mens utøver 3 uttrykker at det er hans ansvar å ta initiativ om det er noe han er uenig i eller vil ytre. Utøver 4 opplever at det tidvis kan være utfordrende å kommunisere med treneren når hun har andre oppfatninger omkring tekniske aspekter under utførelse av trainingen. Utøver 1 sier at trenerens nonverbal kommunikasjon er viktig for hans teknikkforståelse.

Data om trenerstilen til de to trenerne som ble presentert i kap. 5.3, vil kunne påvirke kommunikasjonen med utøverne. En kan dra paralleller fra en demokratisk ledelsesadferd der utøverne oppfordres til å være med i beslutningsprosesser og opptre selvstendig med en åpen kommunikasjon med trener. Dette hevdes også av Smith & Smoll (1979), der lederstil og trenerens menneskesyn er avgjørende for hvordan en kommuniserer mest effektivt med utøverne.

For å skape forståelse og utvikling blant utøverne, er trenerens kommunikative evner til å formidle og forklare avgjørende i måloppnåelsesprosessen både når det gjelder

tekniske, strategiske og taktiske ferdigheter. Dette er i tråd med forskning omkring interpersonlig kommunikasjon (Jowett & Lavallee, 2007). For at en åpen og effektiv kommunikasjon skal forekomme, er graden av og hvor godt trener og utøver kjenner hverandre vanligvis svært utslagsgivende. Det er grunn til å tro at en relasjon der begge parter har bygd opp stabile bånd over tid, står sterkere enn en fersk relasjon, der de to partene ikke kjenner hverandre like godt. For å kunne skape meningsfulle og tilfredsstillende interaksjoner mellom trener og utøver kreves det at begge parter står samlet og opptrer med respekt, tillit, omsorg og forståelse ovenfor hverandre (Jowett & Lavallee, 2007). Det er grunn til å tro at trener og utøver lettere kan håndtere uenigheter og konflikter om relasjonen er stabil og preget av de overnevnte faktorer. Utøvere som føler trygghet, tillit og åpenhet i relasjonen med treneren, vil lettere kunne ta opp og diskutere ulike aspekter i treningshverdagen (Fouss & Troppmann, 1981). Treneren bør være en kommunikator og uansett hvor gode kunnskaper, erfaringer og kompetansenivå en trener har, er formidlingsevnen avgjørende for å skape forståelse og påvirker utøvernes resultatsutvikling.

5.6 Læring og prestasjonsutvikling

Resultatene fra min undersøkelse viser at trener 1 har mål om å utvikle selvstendige utøvere som kan ta egne valg i trenings-, - og konkurranseprosessen. Dette ble lagt frem som en progressiv prosess som naturlig oppstår når utøverne blir eldre, tilegner seg erfaring og øker sin kroppsbevissthet i forhold til teknikk og treningsplanlegging. Videre viser resultatene at læringen og utviklingen av friidrettstekniske og fysiske ferdigheter skjer kontinuerlig i kommunikasjonsprosessene med utøverne gjennom verbale og nonverbale instruksjoner på trening. Data fra undersøkelsen viser også at trener 1 har et oppgavepreget fokus (Nicholls, 1989) i arbeidet med å utvikle overnevnte ferdigheter og at graden av feedback varierer utifra individuelle behov og tilpasninger hos utøverne. Trener 2 legger opp til et læringsmiljø som utfordrer og oppfordrer utøverne til mer selvstendig tenking og refleksjon i ferdighetsutviklingen. Data fra undersøkelsen tyder også på at trener 2 fokuserer veldig mye på de tekniske detaljene i utviklingen av ferdigheter i høyde. Det jobbes mye med at utøverne skal gjøre sin egen refleksjon omkring ulike bevegelsesløsninger. Feedbackprosessene har utviklet seg etter hvert som utøverne har tilegnet seg økt forståelse og teknisk innsikt.

For å skape læring og utvikling viser data at trener 2 mener det er svært viktig å fokusere både på mentale, fysiske og tekniske aspekter i læringsprosessen. Hun mener utøvernes mentale evne henger nøye sammen med utviklingen av høydespesifikke ferdigheter. Funnene i undersøkelsen viser at trener 2 legger mye vekt på et oppgavefokuset læringsmiljø i utviklingen av utøvernes ferdigheter. Det trekkes frem som utfordrende å ha kontroll på de utøverne som har høy prestasjonsfokusering, og kunne stimulere disse utøvernes spennings-, og selvregulering til det optimale nivå (Pensgaard & Hollingen, 2006).

Data fra undersøkelsen viser også at både utøver 1, 2, 3 og 4 har en høy forståelsesgrad i forhold til ferdighetsutviklingen innenfor hoppdisiplinene i friidrett. Utøver 1 og 2 peker på at de i mindre grad er avhengige av trenerens feedback i den tekniske og fysiske treningen på grunn av økt selvstendighet, men forklarer at trenerens verbale og kroppslige forklaringer i feedbackprosessen er viktige for utviklingen av økt forståelse. Utøver 3 uttrykker at han er blitt mer reflektert og har utviklet en bedre kroppslig bevissthet på grunn av vektleggingen av selvstendig tenkning i læringsprosessen på trening. Utøver 4 trekker også frem det mentale fokuset i læringsprosessen som svært viktig for hennes ferdighetsutvikling. Treneren blir trukket frem som en avgjørende brikke for å optimalisere hennes mentale tilstand og fokus på oppgavene i ulike veiledning, instruksjons-, og feedbackprosesser på trening og i konkurranser (Pensgaard & Hollingen, 2006). Samtlige utøvere uttrykker at de har fokus på oppgavene i ferdighetsutviklingen. Utøver 3 er midlertidig den eneste som sier at han har en høy prestasjonsfokusering i tillegg. Det er likevel grunn til å tro at de andre utøverne i undersøkelsen har ulike grader av prestasjonsfokus på trening og i konkurranser, selv om det ikke er kommet frem i resultatene. Forskning antyder at topputøvere i høy grad er både oppgave og prestasjonsorienterte (Abrahamsen m.fl., 2008).

Det er et tydelig oppgavefokuset læringsklima i begge trener og utøver relasjonene som er med i undersøkelsen. Dette samsvarer bra med motivasjonsteorier omkring målorienteringen til utøvere (Nicholls, 1989). Forskning påpeker at det er utslagsgivende hvor presise utøvere er i sin målorientering på trening og i konkurranser. Roberts (1986) kan dokumentere at utøvere med sterk prestasjons-, og resultatorientering opplever mer stress og prestasjonsangst, og at dette er et personlig

anliggende, men også i en viss grad miljøbestemt. Det er grunn til å påpeke at trenere med sin fremtoning i instruksjoner og tilbakemeldinger vil kunne påvirke utøvernes målorientering på en positiv måte. Innholdet og målfokuseringen i treningshverdagen er svært avgjørende for å skape den ønskelige resultatsutviklingen i konkurranser. Det er derfor grunn til å hevde at utøvere som klarer å øve inn tekniske mønstre og holde fokus på trening, har større muligheter for å lykkes i konkurranser. Det bør likevel påpekes at utøvernes psykologiske tilstand kan forandre seg i konkurransesituasjoner. Utøvers evne til å oppnå det optimale spenningsnivået i konkurranser er avgjørende for å kunne fokusere på de rette tekniske løsningene (Pensgaard & Hollingen, 2006). Det kan være en god øving å konstruere og visualisere frem konkurransesituasjoner på trening for å utfordre utøvernes spenningsregulering samtidig som en opprettholder oppgavefokuset. Et annet viktig aspekt i forhold til å dempe prestasjonsfokus er å få utøverne til å tilegne seg en mer avslappet innstilling i forhold til konkurranseidretten generelt. Idretten betyr ikke alt, - det skal være lystbetont og gøy! Om utøverne klarer å tenke på deltagelsen i konkurranseidrett som en del av hverdagen, og ikke det eneste tingen i livet, er det grunn til å tro at skuffelsene, nedturene og motgangen lettere kan håndteres. En oppnår da at de får et mer avslappet forhold til prestasjonene og en lavere prestasjonsorientering. Trenerens helhetlige fokus på utøveren sett i forhold til utdanning og sosiale aktiviteter utenom treningen, blir da viktige fokusområder. Dette er et viktig bidrag for å skape en mer avslappet atmosfære i arbeidet med treningsprosessen og prestasjonsutviklingen.

Den kommunikasjonen, veiledningen og feedbacken som skjer mellom trener og utøver i lærings situasjoner på trening, kan være avgjørende for læringseffekten og utviklingen av ferdighetene til utøveren. Utvikling av hopperspesifikk teknikk i friidrett krever nøye oppfølging med tanke på tekniske tilbakemeldinger. Dette krever at treneren har gode tekniske analytiske ferdigheter. Både trener 1 og 2 kan sies å være ”eksperttrener”. Leas & Chi (1993) understreker at såkalte ”eksperttrenerer” har stor evne til å formidle forskjeller i tekniske bevegelesesløsninger og til å analysere teknikk i et helhetlig perspektiv. Trenerens måte å nå frem til utøverne med sine instruksjoner og tekniske bildeforklaringer og tilpasse disse til hver enkelt utøver, er avgjørende for hvordan utøverne klarer å fokusere på tekniske momenter i hoppingen på trening. Læringsstrategier, - og perspektiver som hver treneren legger til grunn, er med på å forme hver enkelt utøvers teknikkforståelse.

Det er grunn til å tro at begge trenerne i undersøkelsen er opptatt av en eksplisitt læringsform i treningsprosessen (Hodges & Franks, 2001; Stelter, 2008). De er begge nært knyttet til utvikling av tekniske detaljer i hoppdisiplinene. Dette skjer gjennom terping på deløvelser og øvelsen som helhet med et fokus på å perfektionere teknikken. Eksplisitte læringsmetoder blir sett på som den mest tradisjonelle innlæringen av motoriske oppgaver i forbindelse med utvikling av teknikk. Spesielt gjelder dette i idretter/øvelser som er lukkede og lite påvirket av relasjonelle og taktiske aspekter, som for eksempel i ballspill (åpen idrett). Mye terping betyr også mye tenkning. Maxwell m.fl. (2000) peker på at utøvere som mislykkes under press, ofte er for opptatte av hvordan de skal utføre bevegelsene og tenker for mye på sin eksplisitte kunnskap. Det er viktig for utøvere at det eksplisitte læringsfokuset ikke overdrives for å unngå overdreven tankevirksomhet. Det er viktig å øve inn tekniske bilder og tekniske oppgaver på trening for så å sette inn mest mulig kraft i de automatiserte bevegelser i bevegelsesforløpet i konkurranser. Maxwell m.fl. (ibid) peker på at et høyt eksplisitt fokus på deldetaljene i øvelsesforløpet forminsker hastigheten i bevegelsene, og gir negativ effekt på den helhetlige utførelsen.

I tillegg til anvendelse av eksplisitte læringsstrategier bruker spesielt trener 2, og delvis trener 1, også implisitte læringsstrategier i treningsprosessen. Trenerne forkuserer på å styrke utøvernes egne handlingsstrategier for å utvikle deres selvreguleringsevner med oppmerksomhet i læringssituasjonen i tillegg til å ta hensyn til hver enkelt utøvers individuelle særpreg (Stelter, 2008). Det kan være positivt at utøverne selv får utforske teknikk og bevegelser uten trenerens standardiserte tekniske oppgaver og korreksjoner. For hoppere i friidrett på et høyt ferdighetsnivå jobbes det med mikrosmå detaljer som er vanskelige å kontrollere når det meste går på automatikk med liten tid til å tenke. I noen tilfeller kan det være vanskelig for både trener og utøver å finne løsninger på utøverens tekniske utfordringer (om en ikke bruker analyse-hjelpemiddel som videofilming etc.) Periodevis kan det være smart å bruke en fri og leken form i teknikkarbeidet gjennom en implisitt tilnærming uten særlig involvering fra treneren. Dette kan hjelpe utøveren til å få aha-opplevelser og komme ut av et negativt mønster. I tillegg er det med på å forsterke utøvernes selvstendighet i forhold til egen kroppsbevissthet, teknikkforståelse og minsker prestasjonsfokuset. Dersom kroppslige erfaringer, kroppsbevissthet og ferdigheter er godt utviklet hos utøverne, er det grunn til å tro at trener kan legge til rette for implisitte læringssituasjoner og prøvelser i

treningsprosessen i kombinasjon med eksplisitte læringsstrategier. Det er ikke til å komme bort i fra at trenerens tilbakemeldinger og feedback er særs fremtredende i arbeidet med å utvikle de tekniske ferdigheter i hoppøvelsene i friidrett. Et viktig og avgjørende punkt er trenerens evne til å nå frem med gode billedlige forklaringer, assosiasjoner og nøkkelord for å skape en lettere forståelse og utvikle utøvernes helhetlige kroppslige bevisstehetsgrad i tekniske, sammensatte bevegelsesløsninger (Ronglan, 2008).

Innholdet i og mengden av feedback fra trener har betydning for ferdighetsutviklingen i samhandling med ulike utøvere. Dette dokumenteres også i forskningen, og bør tas nøye med i betraktning blant trenere i feedbackprosesser med utøverne (Lee m.fl., 1993, Magill, 1994). For mye feedback i treningsprosessen kan resultere i at utøvere utvikler et sterkt avhengighetsforhold til veilederen (ibid). Utøvere har ulike behov og dette gjelder også i forholdet til feedback fra treneren. Noen utøvere er mindre avhengige av trenerens tilbakemeldinger, mens andre har behov for mer oppfølging og tilbakemeldinger. Dette kan sees i sammenheng med alder, modning og ferdighetsnivå. Utøverne bør oppfordres til å ta kontroll i de feedbackprosessene som skjer under oppgaveløsning på trening. Ved å være en mer tilbaketrukket trener i feedbackprosessen, blir utøverne tvunget til å komme med sine egne synspunkter og opplevelser av utførelsen i hoppet/forsøket. Deres evne til å reflektere på egenhånd (indre feedback) vil dermed utvikle en større grad av selvstendighet og eierskap i treningsprosessen som kan være svært viktig for å gi utøverne den nødvendige trygghet i kommende konkurransesituasjoner.

6.0 Sammenfattende konklusjoner

I denne oppgaven har oppmerksomheten vært rettet mot 2 trenere og 4 utøvere med sine respektive trenere. Det har vært ønskelig å komme nærmere inn på, og belyse deres oppfatninger og synspunkter omkring viktige aspekter i T-U relasjonen og i ferdighetsutviklingen. Deres utsagn og meninger fra intervjuene har blitt fremstilt og diskutert i forhold til sentral forskningslitteratur på området.

6.1 Grunnleggende motivasjonsbehov i T-U relasjonen

Begge T-U relasjonene som er fremstilt i denne undersøkelsen, viser at relasjonene bygges og utvikles gjennom tilfredsstillende av grunnleggende motivasjonsbehov som gjensidig respekt, omsorg, tillit og nærhet (Maslow, 1970). Trenere og utøvers oppfatninger av hverandre kan vise til et nært bånd på det mellom-menneskelige plan, der de nevnte grunnleggende motivasjonsbehov i høy grad er tilfredsstilte (Jowett & Cockerill, 2002; Jowett & Cockerill, 2003; Jowett & Meek, 2000a). At trenere og utøvere kjenner hverandre tilstrekkelig er avgjørende for hvor stabil relasjonen er, og hvordan samhandlingen utarter seg i situasjoner på treningsfeltet og i ferdighetsutviklingen (Jowett & Cockerill, 2002). I tillegg viser resultatene i undersøkelsen at trenerne har et helhetlig syn på utøverne på treningen, og i deres liv i hverdagen. Det er av betydning for å tilfredsstillende utøvernes grunnleggende behov (Danish, 1986).

6.2 T-U relasjonen, - skader og motgang

Resultatene fra undersøkelsen viser at trenerne er svært betydningsfulle for utøverne i motgang, - og skadeperioder. De fremlagte data tyder på at utøverne opplever et enda sterkere behov for omsorg, støtte, tillit og tålmodighet fra trenerne i motgangsperiodene. Et svært avgjørende aspekt er trenerens evne til å styrke og bygge opp utøvernes selvtillit, selvbilde og deres evne til å tro på egne ferdigheter (Bandura, 1997, Kjørmo, 1992). I tillegg viser data at trenerne er svært avgjørende for utøvernes motivasjon for fremtidig satsing og økt ferdighetsutvikling (Deci & Ryan, 2000). Resultat i

undersøkelsen peker også på at trenerne ser viktigheten i tilrettelegging av individualiserte treningsplaner for utøverne i motgang, - og skadeperioder (Vealey, 2005).

6.3 Treningsmiljø og gruppeklima i T-U relasjonen

Samtlige utøvere og trenere uttrykker at treningsmiljøet og et positivt klima i treningsgruppa er svært avgjørende for ferdighetsutviklingen og for utøvernes motivasjon (Carlson, 1991; Carlson & Engstrøm, 1986; Enoksen, 2002). Det påpekes at treneren med sin væremåte og holdninger er veldig utslagsgivende med tanke på treningens utfall, og for å skape et ønskelig motivasjonsklima i treningshverdagen (Deci & Ryan, 1986). Videre viser undersøkelsen at utøvergruppen og gruppekohesjonen er av høy betydning for økt kvalitet og ferdighetsutvikling på treningsfeltet, i tillegg til opprettholdelse av trivsel og motivasjon utøverne i mellom (Høigaard, 2008).

6.4 Coaching, treningsledelse - trenerstil

Undersøkelsen viser at alle utøverne i større eller mindre grad er delaktige og selvstendige i treningsprosessen. Dette indikerer at begge trenerne i stor grad anvender en demokratisk lederstil, der beslutninger og valg skjer i samhandling mellom trener og utøver (Fischbein, 1986). Begge trenerne trekker frem at utøvernes involvering og økt grad av selvstendigjøring, er svært sentralt for ferdighetsutviklingen på trening og i konkurransesammenhenger. Det er grunn til å påpeke at trener 1 og 2 opererer med en situasjonsbestemt ledelse på treningsfeltet som trer i kraft med utøvers ulike behov, modning og ferdighetsnivå (Hersey m.fl. 1969, 1996, 2000). Resultatene som er kommet frem i undersøkelsen, viser at trenernes ulike bakgrunn i form av trenererfaring, idrettsutdannelse og egne utøvererfaringer har formet og påvirker deres trenerstil og "coaching efficacy" på ulikt vis (Feltz m.fl., 1999 2008; Myers m.fl., 2005; Høigaard, 2009). Trener 1 har en lang trener, - og utøverkarriere, der sistnevnte ble avsluttet på 80-tallet, mens trener 2 nylig avsluttet sin coachingutdannelse og har erfaringer fra utøverkarrieren som hun avsluttet i 2000. Disse bakgrunnsvariablene påvirker treneren ulikt i deres handlinger og strategier som legges til grunn på trening og i konkurranser.

6.5 Kommunikasjon

Undersøkelsen viser at trenerne fokuserer på en åpen kommunikasjonen med utøverne. Dette sammenfaller med en demokratisk ledelse, forankret i selvstendige og delaktive utøvere i treningsprosessen (Fischbein, 1986). Resultatene peker på at utøverne opplever en åpen kommunikasjon med treneren sin, ved at de kan komme med sine meninger og ytringer i treningshverdagen (Smith & Smoll, 1979). Data viser også at kommunikasjonen varierer med tanke på ulikheter blant trenere og utøvere, samt at begge parter er ansvarlige for at en åpen kommunikasjon skal forekomme. Resultat peker videre på at kommunikasjonen har stor betydning i relasjonsbyggingen, og i lærings-, - og prestasjonsutviklingen i feedbackprosessene på trening og i konkurranser (Jowett & Lavallee, 2007).

6.6 Læring og prestasjonsutvikling

Undersøkelsen viser at begge T-U relasjonene i stor grad har et oppgavefokuset motivasjonsmiljø (Nicholls, 1989). Resultatene peker på at utøverne hovedsakelig er oppgavefokuserede, men at det periodevis kan antydes grader av prestasjonsfokusering (Abrahamsen m.fl., 2008). Undersøkelsen viser at samtlige utøvere i større eller mindre grad er selstendige, reflekterte og er nært knyttet til sine kroppslige bevegelser gjennom høy bevissthet i bevegelsesoppgavene på treningen. Videre pekes det på at utviklingen av den spesifikke ferdighetsutviklingen i hoppdisiplinene skjer kontinuerlig i alle feedback-, - og læreprosesser på trening og er knyttet til utøvernes behov og ulikheter (Lee m.fl., 1993, Magill, 1994). Trenerne jobber aktivt med å utvikle utøvernes indre feedback i læringsprosessene i treningshverdagen. Begge trenerne legger til rette for eksplisitte læringsstrategier gjennom terping og korreksjoner av tekniske arbeidsoppgaver gjennom en analyse av øvelser som helhet eller som deler (Hodges & Franks, 2001). I tillegg kan resultatene antyde at trenerne tar i bruk implisitte læringsstrategier (spesielt trener 2) gjennom styrking av utøvernes egne handlingsstrategier, og utvikler deres selvreguleringsevner med oppmerksomhet i lærings situasjonen (Stelter, 2008). Dette kan gjøres ved bruk av billedlige assosiasjoner og nøkkelord for å skape en lettere forståelse og utvikle utøvernes helhetlige kroppslige

bevissthetsgrad for å forstå tekniske, sammensatte bevegelsesløsninger bedre (Rognlan, 2008).

Avsluttende kommentar

Jeg har i denne oppgaven satt søkelyset på områder som jeg mener er svært avgjørende for læringsmulighetene og prestasjonsutviklingen til talentfulle hoppere i friidrett på veien mot ”nye høyder”. Gjennom denne intervjuundersøkelsen har jeg hatt fokus på samspillet mellom trener og utøver i hoppdisiplinene i friidrett og hvordan dette påvirker treningsprosessen og utøvernes ferdighetsutvikling. Målet har vært å belyse T-U relasjonen i en vid forstand, for å kunne fremstille ulike perspektiver i relasjonen som påvirkes gjensidig i ulike trenings-, - og konkurransesituasjoner. Dette har vært en bevisst prosess når det gjelder valg av metodiske tilnærminger og gjennomføringen av oppgaven, for å belyse de skisserte problemstillingene.

Jeg hadde i starten av arbeidet med oppgaven et ønske om å benytte en metodetriangulering ved å kombinere et dybdeintervju med en observasjonsundersøkelse. Målet var å belyse den praktiske samhandlingen og hvordan læringsprosessene utarter seg på treningsfeltet mellom trener og utøver. Dessverre ble tiden for kort denne gang. Jeg synes at en interessant problemstilling for framtidig forskning kan være å se nærmere på hvilke læringsperspektiv som benyttes av eksperttrenerne i praksisfeltet, i forbindelse med ferdighetsutvikling på høyt nivå. Ved bruk av observasjonsstudier vil det være mulig å dokumentere og forske nærmere på hvordan læring oppstår og utvikles i ulike praksisfelleskap i friidrett. Dette vil kunne gi svært nyttig kunnskap for framtidige trenere, spesielt i utviklingen av utøvers tekniske ferdigheter. De praktiske erfaringer og kunnskaper som trenere og utøvere innehar bør fortsette å belyses og bli fokusert på i framtid forskning.

Litteraturliste

- Abrahamsen, F.E., Roberts, G.C., Pensgaard, A.M., Ronglan, L.T. (2008). Perceived ability and social support as mediators of achievement motivation and performance anxiety. *Scandinavian Journal of Medical Science and Sports*, 18, 810–821
- Bandura, A (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bass, B., Waldman, D., Avolio, B., & Bebb, M. (1987). Transformational leadership and the falling dominoes effect. *Group & Organization Studies*, 12 (1), 73.
- Bernard, H.R.(1995). *Research Methods in Anthropology*. London: Sage Publications.
- Berscheid, E, Snyder, M. & Omoto, A.M. (1989). Issues in studying close relationships: conceptualizing and measuring closeness. I: *Close Relationship*: Hendrick, C. (red). Newbury Park, CA. Sage Publications, Inc.
- Berscheid, E. & Peplau, A. (1989). The Emerging Science of Relationships. I: *Close Relationships*, Kelly, H.H., Berscheid, E., Christensen, A., Harvey, J.H., Houston, T.L., Levinger, G., McClintock, E., Peplau, L.A. & Peterson, D.R. (red). New York: W.H. Freeman and Company.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and Method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bronfenbrenner, U (1979). *The ecology of human development*. Experiments by nature and design. Cambridge, Harvard University Press.
- Carlson, R & Engström, L.M. (1986). *80-tallets svenska tennisunder. En analys av spelarnas bakgrund och utveckling*. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Institutionen för pedagogikk.
- Carlson, R. (1991). *Vägen till landslaget*. En retrospektiv studie av framgångsrika ungdomar i sju idrottar. Avdelingen för idrottspedagogisk forskning. Stockholm: Högskolan för lärarutbildning i Stockholm.

- Chelladurai, P. & Saleh, S.D. (1980). Dimensions of leader behavior in sports: development of a leadership scale. *Journal of Sport Psychology*. 2, (1) 34-45.
- Chelladurai, P. & Saleh, S.D. (1978). Preferred leadership in sports. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*. 3, (2) 85-92.
- Danish, S.J. (1986) Psychological aspects in the care and treatment of athletic injuries. I: *Sports Injuries; The unthwarted epidemic*, Vinger, P.E. & Hoerner, E. (red.)
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- 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.
- DeVito, J.A. (1986) *The interpersonal communication book* (4. utg). New York: Harper & Row. I: Jowett, S. & Lavalley, D. (2007) *Social Psychology in Sports*. Human Kinetics, Inc.
- Enoksen, E. (2001). *Trenerens rolle som barne- og ungdomsopdrager og talentutvikler. Hva sier forskningen og hvilke teoretiske perspektiver bygger den på?* Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Enoksen E. (2002). *Utviklingsprosessen fra talent til eliteutøver*. Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Feltz, D.L. Chase, M.A. Moritz, S.E. & Sullivan, P.J. (1999). A conceptual model of coaching efficacy: Preliminary investigation and instrument development. *Journal of Educational Psychology*. 91, 765-776.
- Feltz, D.L. Short, S.E. & Sullivan, P.J. (2008). *Self-efficacy in sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Fischbein, S. (1986). *Person- Environment Interaction In Educational settings. Reports on Education and Psychology*, 1. Stockholm: Department of Educational Research, Stockholm Institute Of Education.

Fouss, D.E. & Troppmann, R.J. (1981). *Effective coaching. A psychological approach*. John Wiley & Sons, Inc.

Gould, D., Udry, E., Bridges, D. & Beck, L. (1997). Stress Sources Encountered When Rehabilitating From Season-Ending Ski-injuries. *The sport Pshychologist*. 11, 361-378.

Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet*. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Holten Larsen, M. & Schultz, M. (1998). *Den udryksfulde virksomhed; Vejen til større gennemslagskraft er brolagt med ny organisationslogik og holistisk kommunikation*. Klampenborg: Bergsøe A/S.

Holter, H. & Kalleberg, R. (1996). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hersey, P & Blanchard, K.H (1969). *Management of organizational behavior*. Utilizing human resources. London. Prentice-Hall International, Inc.

Hersey, P. Blanchard, K. & Johnson, D. E. (1996). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources* (7. utg.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Hersey, P., Blanchard, K.H. & Johnson, D.E. (2001). *Management of organizational behavior. Leading human resources*. (8.utg.). Upper Saddle River, N.J: Prentice Hall.

Hinde, R.A. (1997). *Relationships: a dialectical perspective*. Hove (UK). Psychology Press.

Hodges, N.J. & Franks, I.M. (2002). Modelling coaching practice: the role of instruction and demonstration. *Journal of Sports Sciences*, 20, 793-811.

- Holten Larsen, M. & Schultz, M. (1998) *Den udryksfulde virksomhed. Veien til større gjennomslagskraft er brolagt med ny organisasjonslogik og holistisk kommunikasjon*. Danmark: Bergsøe 4 A/S.
- Howell, J.P. & Costley, D.L. (2001). *Effective leadership*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., Saddle River.
- Høigaard, R. (2008). *Gruppedynamikk i idrett*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Høigaard, R (2009). Coaching efficacy – å ha tro på seg selv som trener. I: *Nyere perspektiv innen idrett og idrettspedagogikk*. Johansen, B.T, Høygaard, R., Besse Fjeld, J. (red.) Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Isberg, L. (2001). *Supercoach på internasjonell toppnivå I fotball. En kunskapsanalyse*. Örebro: Reprocentralen.
- Iso-Ahola, S.E. (1995). Intrapersonal and interpersonal factors in athletic performance. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sport*. 5(4) 191-199.
- Jowett, S. & Meek, G.A. (2000a) The coach and athlete relationship in married couples: An exploratory content analysis. *The Sports Psychologist*, 14, 157-175.
- Jowett, S. & Meek, G.A. (2000b) *Outgrowing the Family Coach- Athlete Relationship: A case Study*. Proceedings of Sports Psychology Conference in the New Millennium, Halmstad, Sweden, 24-27 May, 2000.
- Jowett, S. & Cockerill, I.M. (2002). Incompatibility in the coach and athlete relationship. I: Cockerill, I (red.) *Solutions in sport psychology*. London: Thomson learning.
- Jowett, S. & Cockerill, I.M. (2003). Olympic medallists` perspective of the coach-athlete relationship. *Psychology of Sports and Exercise*, 4, 313-331.

Jowett, S & Ntuomanis, N. (2003) The Greek Coach – Athlete Relationship Questionnaire (GrCart-Q): Scale Construction and Validation. *International Journal of Sports Psychology*, 34, 101-124.

Jowett, S. & Ntoumanis, N. (2004). The Coach–Athlete Relationship Questionnaire (CART-Q): development and initial validation. *Scandinavian Journal of Medical Science and Sports*, 14, 245–257.

Jowett, S. & Lavalley, D. (2007). *Social psychology in sport*. Human kinetics, Inc.

Kelly, H.H., Berscheid, E., Christensen, A., Harvey, J.H., Houston, T.L., Levinger, G., McClintock, E., Peplau, L.A. & Peterson, D.R. (1983). *Close relationships*. New York: Freeman.

Kiesler, D.J. (1997). *Contemporary interpersonal theory and research: personality, psychopathology, and psychotherapy*. New York: Wiley.

Kjørmo, O. (1992). *Trenerarbeid i friidrett i forhold til psykososiale faktorerens betydning*. Oslo: Norges idrettshøgskole.

Kjørmo, O. (1994). *Idrettspsykologi. Termer og begreper i idrettsfaglig sammenheng*. Oslo: Norges idrettshøgskole; Olympiatoppen.

Kruse, E. (1989). *Kvalitative forskningsmetoder i psykologi og beslektede fag*. Dansk Psykologisk Forlag.

Kvale, S. (2006). *Det kvalitative forskningsintervju*. (9.opplag). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lee, A.M., Keh, N.C. & Magill, R.A. (1993). Instructional Effects of Teacher Feedback in Physical Education. *Journal of teaching in physical education*, 12, 228-243.

Lincoln, Y. & Guba, E. (1999). Establishing Trustworthiness. In: *Qualitative Research* (utgave 3) Bryman, A & Burgess, R.G.(red). London: Sage.

- Leas, R.R & Chi, M.T.H. (1993). Analyzing diagnostic expertise of competitive swimming coaches. I: Starkes, J.L. & Allard, F.A. (red.) *Cognitive Issues in Motor Expertise*. Amsterdam: Elsevier.
- Martin, D. (1980). Die Planung, Gestaltung, Steuerung des Trainings und das Kinder- und Jugendtraining, I: *Grundlagen der Trainingslehre*, 2, 342-368.
- Maslow, A.H (1970). *Motivation and personality*. London: Harper and Row.
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching*. London: Sage publications Ltd.
- Mawell, J.P., Masters, R.S.W. & Eves, F.F. (2000). From novice to know how: A longitudinal study of implicit motor learning. *Journal of Sports Science*, 18, 111-120.
- Metzler, M. (2000). *Instructional models for physical education*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Myers, N.D. Vargas-Tonsing, T.M. & Feltz, D.L. (2005). Coaching efficacy in intercollegiate coaches: Sources, coaching behavior, and team variables. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 129–143.
- Newcomb, T. (1953). An approach to the study of communicative acts. *Psychological review*. 60(6) 393- 404
- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*. 91, 328-34
- Orlick, T. (2008) *In pursuit of excellence*.(4. utg) Champaign, Ill. Human Kinetics.
- Papaioannou, A., & Kouli, (1999). The effect of task structure, perceived motivational climate and goal orientations on student's task involvement and anxiety. *Journal of Applied Sport Psychology*. 77, 51-71.
- Pate, R.R. McClenaghan, B. Rotella, R. (1984). *Scientific foundations of coaching*. Philadelphia: Saunders.

- Pensgaard, A.M. & Hollingen, E. (2006) *Idrettens mentale treningslære*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Rognlan, L.T. (2008) *Lagspill, læring og ledelse*. Om lagspillemens didaktikk. Oslo: Akilles forlag.
- Rotella, R.J. Heyman, S.R (1993). Stress, injury and psychological rehabilitation of athletes. I: Williams, J.M.(red) *Applied Sport Psychology. Personal growth to peak performance* (2. utg.). Mayfield Publishing Company
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2007). *Skolens læringsmiljø*. Selvoppfattelse, motivasjon og læringsstrategier. Oslo: Akademisk Forlag.
- Smith, R.E. Smoll, F.L. & Curtis, B. (1979). Coaching Effectiveness Training: A Cognitive-Behavioral Approach to Enhancing Relationship Skills in Youth Sport Coaches. *Journal of sport psychology*. 1, 59-75.
- Smith, R.E. (1986). Toward a cognitive-affective model of athletic burnout. *Journal of Sports Psychology*. 8, 36-50.
- Stelter, R. (2008). *Hva er coaching? I: Coaching, læring og utvikling*. Stelter, R. (red.) Denmark. Psyklogisk Forlag A/S.
- Stelter, R & Eiberg Hansen, S. (2008). Coaching af individer. I: *Coaching, læring og utvikling*. Stelter, R. (red) Denmark. Psyklogisk Forlag A/S.
- Stelter, R. (2008). Coaching og ledelsesteorier. I: *Coaching, læring og utvikling*. Stelter, R (red) Denmark. Psyklogisk Forlag A/S.
- Stogdill R.M. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *Journal of Psychology*, 25, 35-71.
- Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1998). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource*. John Wiley & Sons, Inc.

Vealey, R.S. (2005). *Coaching for the inne edge*. Morgantown: Fitness information technology.

Yukelson, D. (1993). *Communicating effectively. I: Williams, J.M.(red) Applied Sport Psychology. Personal growth to peak performance (2.utg.)* Mayfield Publishing Company.

Vedlegg

1. Intervjuguide
2. Informasjonsskriv/samtykkeskjema
3. Kvittering på melding om behandling av personopplysninger (NSD)

INTERVJU- GUIDE (utøver)

Relasjonsbygging:

1. Fortell litt om deg selv, din erfaring som utøver og ellers hvilke erfaringer du har med trenere opp igjennom karrieren.
2. Har du noen gang gjort deg refleksjoner rundt relasjonen mellom deg og din trener? Hva er viktig i forholdet mellom deg og din trener?
3. Hvilket forhold har du til treneren din?
4. Hvilken grad av åpenhet har du med treneren din?

Motivasjon, læring og prestasjon:

1. Kan jeg spørre deg om hvilket mål du har satt deg med idretten?
2. Dette målet, er dette noe du føler er et felles mål som treneren din også har?
3. På hvilken måte fokuserer du og din trener på å nå dette målet i trenings-hverdagen?
4. Hvordan føler du treneren din påvirker din motivasjon? Hvor viktig vil du si hun/han er for at du skal nå dine målsettinger i idretten?
5. Hvordan opplever du perioder med motgang, der du kanskje er skadet og opplever stagnasjon?

Kommunikasjon:

1. Hvordan vil du si kommunikasjonen mellom deg og din trener fungerer?
2. Er det noen ganger du føler at kommunikasjonen mellom deg og din trener hindrer deg
3. resultatsmessig?
4. Er det noen ganger du er uenig i ting som din trener sier/legger fram på trening?
Hvordan kommuniserer dere da?
5. Er det noen ganger kommunikasjonen mellom dere er et problem?

Lederstil/trenerfilosofi:

1. Hvordan vil du beskrive din trener, - både personlig som som trener?
2. Ser du på treneren din som en bestemmende trener eller en lyttende trener? Hva legger du i det?
3. Er du selv delaktig i planleggingen av trening og konkurranser?
4. Føler du at treneren har forandret seg de årene du har hatt.... som trener? På hvilken måte?

INTERVJU-guide (trener)

Relasjonsbygging:

- 1 Fortell litt om deg selv, - erfaring som utøver og trener.
- 2 Hva er det som gjør at du vier så mye tid til å være trener? Hva er det som motiverer deg?
- 3 Hvilke refleksjoner har du gjort deg rundt relasjonen mellom trener og utøver?
- 4 Når føler du at du bygger opp relasjonen med utøverne?
- 5 Hvilken relasjon føler du at du har til dine utøvere?
- 6 Føler du at relasjonen du har til utøverne kan utvikles eller bør prioriteres mer?

Motivasjon, læring og prestasjon:

- 1 Har du en overordnet tanke med hvordan utøverne skal utvikle seg til bedre utøvere?
- 2 Hvordan jobber du med ulikhetene og deres utgangspunkt?
- 3 Metodikk? Hvilken læringsmetodikk mener du gir best utvikling?
- 4 Den indre «gutsen»/motivasjonen er vanligvis noe topputøvere har. Føler du noen ganger at du må påvirke denne hos utøverne du trener?
- 5 Hva tenker du rundt utøvere som er i motgang,- som gjerne har skader eller opplever stagnasjon?

Lederstil/Trenerfilosofi:

- 1 Har du en form for lederstil/trenerfilosofi?
- 2 Er det noe spesielt du tenker at du kan utvikle deg på som trener/leder?
- 3 Hvordan har din erfaring som topputøver forma din lederstil/trenerfilosofi?
- 4 Er utøverne delaktige i treningsplanleggingen? På hvilken måte?
- 5 Hvor viktig vil du si et godt treningsmiljø er med tanke på et motivasjons og prestasjons perspektiv?
- 6 Du har en veldig lang karriere som trener,- føler du at du har forandret stil/filosofi opp igjennom åra? På hvilken måte?
- 7 Føler du at din trenerstil har forandret seg de årene du har vært trener eller er den lik?

Kommunikasjon:

- 1 Hva er kommunikasjon for deg og når er det kommunikasjon?
- 2 Hva er den mest ideelle kommunikasjonen mellom deg og utøverne?
- 3 Hvordan vil du karakterisere kommunikasjonen du har med utøverne?
- 4 Føler du at det bør jobbes mer med kommunikasjonen mellom deg og dine utøvere?

INFOSKRIV OG SAMTYKKESKJEMA om deltagelse i masterprosjekt

Hei dere,

Jeg er nå godt i gang med mitt andre år på Masterstudiet på Norges idrettshøgskole. Har det siste året jobbet med hva jeg vil skrive om i min masteroppgave. Med min erfaring som tidligere friidrettsutøver, falt valget om å forske innen friidrett naturlig.

Trener og utøver relasjonen har vært et område som jeg har ønsket å utvikle mer kunnskap om. Hva kjennetegner en god relasjon mellom utøver og trener på veien til gode prestasjoner? Hvilke faktorer er viktige i forholdet mellom en utøver og trener? Disse spørsmålene har vært interessante for meg i arbeidet med å komme fram til en prosjektplan for min oppgave.

Jeg har i min masteroppgave lyst å se nærmere på den nære/personlige relasjonen. Med dette mener jeg den relasjonen som kan knyttes til utøvernes og trenerens tanker, adferd og følelser. Det blir i hovedsak en casestudie, der målet ikke er å få til representative svar, men gå mer i dybden på noen fenomener. Likevel skal det sies å bli en interessant gransking, da dere som jeg ønsker å bruke i min oppgave, er de beste eller blant de beste. Kan andre grupper lære noe evt.? Eller kan dere lære noe, ved en bevisstgjøring av hva som skjer på treningsfeltet?

Mitt spørsmål er om dere kunne tenke dere å være objekter i min studie. Det innebærer at jeg skal følge dere på trening noen ganger. Metoden jeg vil bruke i min masteroppgave er i hovedsak å observere og intervjuer både trenere og utøvere. Om du er interessert i å være med ta kontakt så snart som mulig. Jeg vil prøve å komme i gang allerede i løp av august/september.

Prosjektet er anonymt og deres navn vil ikke bli brukt i oppgaven. All innsamlet informasjon og resultater vil bli oppbevart i all sikkerhet og i ettertid bli slettet.

Svar gjerne på mail: marvikelin@hotmail.com
eller på mobil: 93057974

Med vennlig hilsen Elin Marvik
Masterstudent

Eystein Enoksen
Veileder

Samtykke:

Jeg samtykker herved på å være deltager i prosjektet som intervju og observasjonsobjekt.

Underskrift:



Eystein Enoksen
Seksjon for fysisk prestasjonsevne
Norges idrettshøgskole
Postboks 4014
0806 OSLO

Vår dato: 29.09.2009

Vår ref: 22590 / 2 / IBH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.09.2009. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 28.09.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

22590	<i>Relasjonen mellom trener og utøver i fridrett</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Norges idrettshøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Eystein Enoksen</i>
Student	<i>Elin Marvik</i>

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

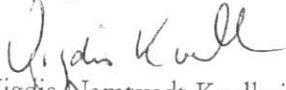
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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, 15.09.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Ingvild Bergen Hordvik

Kontaktperson: Ingvild Bergen Hordvik tlf: 55 58 32 32

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Elin Marvik, Sorgenfrigata 17 A, 0365 OSLO



Utvalget består av fire utøvere og to trenere. Førstegangskontakt opprettes av studenten. Det gis skriftlig informasjon til utvalget, og innhentes skriftlig samtykke til deltakelse.

Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende slik det foreligger per 21. september, jf. e-postkorrespondanse med student Elin Marvik.

Innen prosjektslutt 15. september 2010 anonymiseres datamaterialet. Ombudet minner om at med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler eller gjennom navneliste/koblingsnøkkel eller kode. Lydopptak slettes.