

Katrine Horsberg Lange

Hvordan reflekterer elitetrenerne i langrenn rundt sitt arbeid med hjelpe junior og seniorutøvere til en teknisk prestasjonsutvikling?

Et Selvbestemmelsesteori - perspektiv

Masteroppgave i Idrettsvitenskap
Seksjon for Coaching og Idrettspsykologi
Norges idrettshøgskole, 2017

Sammendrag

Dette er en masteroppgave i idrettsvitenskap, med tilhørighet til Seksjonen for trening, coaching og idrettspsykologi ved Norges Idrettshøgskole.

Målet med denne studien har vært å undersøke hvordan profesjonelle elitetrenerne i langrenn beskriver og begrunner sin treningsfilosofi og framgangsmåte, relatert til å hjelpe junior- og seniorutøvere til en teknisk prestasjonsutvikling. Mer spesifikt, har oppgaven tatt sikte på å belyse hvordan elitetrenerne reflekterer rundt å ansvarliggjøre og gi tilbakemeldinger til løperne gjennom denne prosessen. Med begrepet ansvarliggjøring stilles det spørsmål om i hvilken grad trenerne ønsker at utøverne skal være med å bestemme og ta ansvar og kontroll over egen utvikling, samt konsekvensene tilnærmingen får for utøvernes roller og oppgaver i læringsprosessen. Med tilbakemeldinger etterspør studien hva som kjennetegner trenernes refleksjoner rundt de tilbakemeldingene som blir gitt til utøverne gjennom den samme prosessen.

Vitenskapsteoretisk vektlegger studien fenomenologien, og Selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 1985, 2000, 2002) og annen forskning på autonomistøttende treneradferd (Carpentier & Mageau, 2013; Mageau & Vallerand, 2003; Mouratidis, Lens & Vansteenkiste, 2010) vil i stor grad utgjøre den teoretiske konseptuelle linsen som trenernes coachingfilosofi og praksis skal oppleves gjennom. Her står begreper som motivasjon for læring, utvikling, ansvarliggjøring og tilbakemeldinger sentralt. Oppgaven vil derfor også undersøke i hvilken grad elitetrenernes beskrivelser av måten å ansvarliggjøre og gi tilbakemeldinger til utøvere på, indikerer at de har en autonomistøttende adferd og holdning til sitt arbeid med å hjelpe utøvere til en teknisk prestasjonsutvikling. Dette leder ut i forskningsspørsmålet: *”Hvordan reflekterer elitetrenerne i langrenn rundt sin framgangsmåte for å hjelpe utøvere til en teknisk prestasjonsutvikling, relatert til måten å ansvarliggjøre og gi tilbakemeldinger til løperne på i denne prosessen, og i hvilken grad indikerer elitetrenernes beskrivelser at de har en autonomistøttende holdning til dette arbeidet?”*

For å besvare oppgavens forskningsspørsmål har jeg gjennomført kvalitative forskningsintervjuer. Informantene besto av fire profesjonelle elitetrenerne i langrenn, som arbeider eller har arbeidet med junior- og seniorløpere på høyt nasjonalt og internasjonalt nivå. Intervjuene ble transkribert for hand, og resultatene analysert i tråd med Braun & Clarkes (2006) retningslinjer for tematiske analyser.

Resultatene fra denne studien viser detaljerte og rike beskrivelser av hvordan de fire elitetrenerne reflekterer rundt å ansvarliggjøre og gi tilbakemeldinger til utøvere for å hjelpe de til en teknisk prestasjonsutvikling. Elitetrenerne ønsker at utøvere skal være aktivt involvert i egen utviklingsprosess, og være med på å ta viktige avgjørelser, ansvar og initiativ til å jobbe med tekniske arbeidsoppgaver i samarbeid med trenerne. Det viktigste kjennetegnet på trenernes tilbakemeldinger er at de er utviklingsorienterte. Målet er å bevisstgjøre løperne på eget utviklingspotensial og gi de midler til å jobbe videre med oppgavene på egen hånd.

Videre kommer det fram hvilke forhold ved trenernes beskrivelser av måten å ansvarliggjøre og gi tilbakemeldinger på, som *kan* være med på å støtte utøveres behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet. Resultatene viser mange likheter i trenernes responser, og indikerer at trenernes holdninger i stor grad er autonomistøttende. Trenerne med sin tilnærming, vil dermed i praksis kunne øke løpernes selvbestemte motivasjon for å videreutvikle seg, og fremme positive konsekvenser for utøveres motoriske læringsprosess og prestasjoner.

Avslutningsvis består oppgaven av en diskusjonsdel, refleksjonsdel og studiens praktiske implikasjoner. Elitetrenerens coachingfilosofi og framgangsmåte for å hjelpe utøvere til en teknisk prestasjonsutvikling, relatert til å ansvarliggjøre og gi tilbakemeldinger til løperne på, vil på mange måter være mye mer kompleks enn studiens funn indikerer. Dette da forhold som kroppsspråk, hva trenerne sier og hvordan det blir sagt i praksis, også vil påvirke utøvernes læringsprosess (Hattie & Timperley, 2007). Denne studien gir forhåpentligvis en bedre innsikt i dette fenomenet, men det kreves fremdeles mer forskning på denne tematikken, for å si mer om hva som kjennetegner elitetrenerens helhetlige filosofi og praksis tilknyttet disse to begrepene.

Nøkkelord: Langrenn, eliteløpere, teknikkutvikling, Selvbestemmelsesteorien, motivasjon, motorisk læring, prestasjonsutvikling, coachingfilosofi, coachingstil.

Begrepsavklaringer:

Reflektere: Beskrive og begrunne tanker, synspunkter og holdninger.

Ansvarliggjøring: Med ansvarliggjøring stilles det spørsmål om i hvilken grad trenerne ønsker at utøverne skal være med å bestemme og ta ansvar og kontroll over egen utvikling, samt konsekvensene tilnærmingen får for utøvernes roller og oppgaver i læringsprosessen.

Tilbakemelding: En tilbakemelding er informasjon gitt av treneren, som omhandler forhold rundt utøverens læringsprosess, prestasjoner eller forståelse i idrettssammenheng.

Forord

Det å skrive denne oppgaven har vært utfordrende og krevende, men også en lærerrik og spennende prosess. Jeg føler jeg har vokst som trener, og at jeg sitter igjen med større innsikt om hvordan jeg mer effektivt kan gå fram for å hjelpe utøvere til en teknisk prestasjonsutvikling. Jeg har også lært mye om planlegging og utføring av et forskningsprosjekt, og sitter igjen med rike erfaringer fra denne prosessen.

Jeg ønsker å sende en stor takk til veileder Henrik Gustafsson og biveileder Nicholas Lemyre for god oppfølging, veiledning og faglige samtaler gjennom denne prosessen. Jeg vil også takke de fire trenerne som stilte opp på intervju, delte av sin kunnskap og erfaring, og bidro til å gjøre denne studien mulig. Det å lære om deres praksis, har uten tvil bidratt med ny kunnskap og inspirasjon, som jeg nå tar i bruk i min jobb som både trener og trenerutvikler i langrenn.

Jeg sender også en stor takk til mine medstudenter. Dette både for mange faglige diskusjoner og tips, men også for å ha bidratt til å holde humøret oppe i masterbrakka gjennom et langt år.

Katrine Horsberg Lange

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Forord	4
Innholdsfortegnelse	5
1. Innledning	6
1.1 Bakgrunn for valg av oppgave	6
1.1.1 Avgrensning og operasjonalisering	7
1.2 Oppgavens struktur	8
2. Eksisterende forskning og kunnskap	9
2.1 Motorisk læring og ferdighetsutvikling	9
2.2 Trenerens rolle i den motoriske læringsprosessen	12
3. Teori	15
3.1 Selvbestemmelsesteorien	16
3.1.1 Motivasjon som forutsetning for læring og utvikling	16
3.1.2 Behovet for autonomi, kompetanse og tilhørighet	17
3.1.3 Ulike former for motivasjon	18
3.2.1 Autonomistøttende treneradferd	21
3.2.2 Autonomistøttende tilbakemeldinger	24
3.2.3 Forutsetninger for autonomistøttet treneroppfølging	28
3.3 Begrunnelse for valg av forskningsspørsmål	29
4. Metode	30
4.1.1 Semistrukturerte intervjuer	31
4.1.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming	33
4.1.3 Utvalg & Inklusjonskriterier	33
4.2 Framgangsmåte	35
4.2.1 Godkjenning av forskningsprosjektet	35
4.2.2 Rekruttering av informanter	35
4.2.3 Intervjuguide	35
4.2.4 Pilotintervjuer	36
4.2.5. Andre intervjuforberedelser	37
4.2.7. Intervjusituasjonen	38
4.2.8. Oppbevaring av datamaterialet	40

4.2.9. Transkribering	41
4.3 Dataanalyse	43
4.3.1 Forskerens forforståelse	43
4.3.2 Databehandling og analysemetode	45
4.5 Kvalitetskriterier i kvalitative studier	50
5. Resultater	53
5.1 Del 1) Refleksjon rundt ansvarliggjøring	54
5.2 Del 2) Refleksjon rundt tilbakemeldinger.....	60
6. Diskusjon.....	68
6.2 Del 1) Refleksjon rundt ansvarliggjøring	71
6.3 Del 2) Refleksjon rundt tilbakemeldinger.....	78
6.3 Del 3) Oppsummering og praktiske konsekvenser	86
6.4 Refleksjon rundt studiens styrker og begrensninger	89
7. Oppsummering og avslutning.....	91
7.2 Videre forskning.....	93
Referanseliste.....	94
Vedlegg.....	99

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av oppgave

Da jeg skulle starte opp med dette prosjektet hadde jeg et ønske om å forske på noe som kunne ha praktisk nytteverdi for langrennssporten. Etter en samtale med en bekjent i Norges Skiforbund og veiledere, kom vi fram til at det var av stor interesse å lære mer om temaet teknikktraining, og hvordan trenere kan gå fram i praksis for å hjelpe løpere til en teknisk prestasjonsutvikling. God teknikk er et viktig arbeidskrav i langrenn (NSF,

2005, 2014). På langrennsfeltet eksisterer mye forskning på effektive framgangsmåter for å utvikle fysiologiske ferdigheter av betydning for prestasjon (e.g. Rusko, 2003), men på temaet teknikkarbeid er det gjort mindre. Dette særlig kvalitative studier på tematikken. Utviklingstrappa i langrenn (NSF, 2014) som bygger på arbeidet til et utvalg suksessfulle norske skitrenere og løpere, presenterer i grove trekk retningslinjer for teknikktraining, men langrennsfeltet har fremdeles et utviklingspotensiale her. Spesielt hva som kjennetegner treneres beskrivelser og refleksjoner rundt egen arbeidsmåte i denne settingen, var et tema av stor interesse å se nærmere på. Dette innebærer informasjon om hvordan trenere for både yngre og eldre aldersgrupper går fram i praksis for å hjelpe utøvere til en teknisk prestasjonsutvikling. Det vil derfor være svært interessant å se nærmere på hva som kjennetegner praksisen og tankesettet rundt arbeidsmåten til noen av våre fremste elitetrenere.

Temaet teknikkutvikling ble derfor utgangspunktet for problemstillinga mi. For meg var det av størst interesse å se nærmere på praksisen til profesjonelle suksessfulle elitetrenere, med erfaring fra arbeid med junior og seniorutøvere på høyt nasjonalt og internasjonalt nivå. Dette da forskning på denne målgruppa vil kunne gi et godt bilde av antatt beste praksis på feltet, og bidra med mer detaljert kunnskap om hvordan elitetrenere går fram for å hjelpe løpere i denne målgruppa til en teknisk prestasjonsutvikling.

Andre argumenter for valg av målgruppe er at særlig juniortiden er den perioden i løpernes utvikling som er viktigst med tanke på å forme gode seniorløpere i framtiden (NSF, 2014). Dette gjør det spesielt interessant å se nærmere på hvordan profesjonelle trenere går fram for å hjelpe utøvere til teknisk prestasjonsutvikling i denne perioden. Jeg vil derfor oppsummere med å argumentere for at forskning på denne tematikken kan være nyttig og bidra til en dypere forståelse for hvordan profesjonelle elitetrenere arbeider. Formålet med denne studien er derfor å undersøke hvordan profesjonelle elitetrenere i langrenn reflekterer rundt egen framgangsmåte for å hjelpe junior og seniorutøvere til en teknisk prestasjonsutvikling.

1.1.1 Avgrensning og operasjonalisering

For å hindre at oppgaven ble for stor og omfattende, måtte jeg imidlertid foreta noen avgrensninger. Studien begrenser seg derfor til å omhandle elitetrenernes refleksjoner rundt egen adferd i interaksjonen med utøverne, og mer spesifikt, hvordan de beskriver

og begrunner sin måte å ansvarliggjøre og gi tilbakemeldinger til løperne på for å hjelpe de til en teknisk prestasjonsutvikling. Med ansvarliggjøring stilles det spørsmål om i hvilken grad trenerne ønsker at utøverne skal være med å bestemme og ta ansvar og kontroll over egen utvikling, og konsekvensene tilnærmingen får for utøvernes roller og oppgaver i de ulike stegene av læringsprosessen. Med tilbakemeldinger etterspør oppgaven hva som kjennetegner trenernes refleksjoner rundt de tilbakemeldingene som blir gitt til utøverne gjennom samme prosess. Tilbakemeldinger kan i denne sammenheng defineres som informasjon gitt av en trener, som omhandler forhold rundt utøverens læringsprosess, prestasjoner eller forståelse i idrettssammenheng (Hattie & Timperley, 2007).

Trenernes adferd i samspillet med utøverne, vil bli sett på i lys av Selvbestemmelsesteorien (SDT) og annen forskning på autonomistøttende treneradferd (Carpentier & Mageau, 2013; Mouratidis, Lens & Vansteenkiste, 2010). Teorien og forskningen ser spesifikt på måter trenere kan ansvarliggjøre og gi tilbakemeldinger til utøverne, i henhold til oppgavens begrepsdefinisjoner, for å øke utøvernes indre motivasjon for idrettsspesifikk læring, læringsprosess og prestasjoner (Mageau & Vallerand, 2003). Disse funnene mottar også sterk forskningsstøtte som en effektiv metode for å fremme utøveres motivasjon, motoriske læring og prestasjoner (Lemos, Wulf, Lewthwaite & Chiviakowsky, 2017; Lewthwaite, Chiviakowsky, Drews & Wulf, 2015). Da det er få kvalitative studier som har sett på min oppgavevinkling ut i fra et SDT-perspektiv, vil det være svært interessant å undersøke om elitetrenernes tilnærminger samsvarer med SDTs anbefalinger på dette området.

På bakgrunn av dette, ønsker jeg med denne oppgaven å undersøke hvordan profesjonelle elitetrenere i langrenn reflekterer rundt å ansvarliggjøre og gi tilbakemeldinger til utøverne for å hjelpe de til en teknisk prestasjonsutvikling, og i hvilken grad trenernes beskrivelse av egen filosofi og adferd indikerer at trenerne har en autonomistøttende holdning til dette arbeidet. Prosjektets operasjonalisering av begrepene, og studiens teoretiske perspektiv vil følgelig legge føringer for valg av metode, og den endelige tolkningen av datamaterialet.

1.2 Oppgavens struktur

Denne oppgaven er bygd opp av syv ulike deler. Dette for å skape en god struktur, og gjøre forskningsprosjektet mer oversiktlig. Etter introduksjonsdelen følger en presentasjon av eksisterende forskning på motorisk læring og ferdighetsutvikling, og trenerens rolle i utøveres motoriske læringsprosess. Denne delen etterfølges av en gjennomgang av oppgavens teoretiske perspektiv, Selvbestemmelsesteorien og annen forskning på denne tematikken, som i stor grad vil utgjøre oppgavens diskusjonsgrunnlag. I del fire vil jeg beskrive min rolle som kvalitativ forsker, og belyse og begrunne de metodene og valgene som har ført til studiens resultater. Dette avsnittet vil også inkludere en presentasjon av de etiske retningslinjene som er fulgt, og en diskusjon av kvalitetskriterier i kvalitativ forskning. Del fem presenterer studiens resultater og funn. Resultatdelen etterfølges av en diskusjonsdel, som diskuterer studiens funn opp mot forskningsspørsmålet, i lys av Selvbestemmelsesteorien og annen relevant forskning. I denne delen vil jeg også reflektere rundt forskningsprosessens styrker og begrensninger. Den siste delen består av en oppsummering som besvarer oppgavens forskningsspørsmål, og avrundes med å presentere praktiske implikasjoner som fører av studiens funn og det videre forskningsbehovet på feltet.

2. Eksisterende forskning og kunnskap

Denne delen av oppgaven vil belyse eksisterende kunnskap og forskning på motorisk læring og ferdighetsutvikling. De neste avsnittene vil ta for seg stegene i utøveres motoriske læringsprosess, og hvordan trenere kan gå fram for å hjelpe løpere til en teknisk prestasjonsutvikling.

2.1. Motorisk læring og ferdighetsutvikling

For å effektivt kunne hjelpe utøvere til en teknisk prestasjonsutvikling, bør trenere ha kunnskap om hvordan mennesker lærer og tilegner seg motoriske ferdigheter (Huber, 2013). De neste avsnittene vil ta for seg de ulike stegene i menneskers motoriske læringsprosess, for videre å belyse hvordan trenere kan gå fram for å hjelpe løpere til en teknisk prestasjonsutvikling.

Med motorikk menes alle kroppslige bevegelser, både grov- og finkoordinerte (Martens, 2012). Coker & Fischman (2010) definerer motorisk læring som en intern prosess,

assosiert med trening og erfaring, som leder til relativt permanente adferdsendringer. Med permanent menes at bevegelsen skal kunne repeteres og utføres over tid, og i sliten tilstand hvis den er ordentlig innlært. For å lære eller viderutvikle motoriske ferdigheter kreves at utøvere løser problemet om hvordan kroppen skal koordineres og kontrolleres for å nå utøverens spesifikke mål (Magill, 1993). Coker & Fischman (2010) deler en slik problemløsningsprosess inn i tre ulike faser. Fasene innebærer planlegging av bevegelsen, handlingsfasen og automatiseringsfasen.

Planlegging av bevegelsen

I følge Lee & Schmidt (2014) er planlegging av målbevegelsen vel så viktig som selve utførelsen. Dette skyldes sentralnervesystemets rolle ved utførelse av motoriske oppgaver. Det er hjernen gir beskjed til muskler om hvilke bevegelser som skal utføres (Rusko, 2003). Fordi læringen skjer internt, er det vanskelig å observere læring direkte. Dette medfører at utøvers registrerte prestasjonsforbedringer benyttes som mål på om læring har skjedd (Coker & Fischman, 2010).

For å lære et nytt bevegelsesmønster kreves derfor først at utøveren tilegner seg informasjon og fakta om målbevegelsen (Coker & Fischman, 2010), slik at løperen forstår hvordan den skal gjennomføres korrekt (Huber, 2013). Dette vil hjelpe utøveren å utvikle gode og riktige motoriske programmer, som er utøvers interne tolkning av ferdigheten (Coker & Fischman, 2010). Det er denne tolkningen som brukes som retningslinjer når utøveren begynner å trene på den spesifikke bevegelsen. Dette indikerer at utførelsen av planleggingsfasen vil ha stor påvirkning på hvorvidt utøveren når sitt mål (Lee & Schmidt, 2014). Treneren vil følgelig kunne spille en aktiv rolle i denne prosessen, men å hjelpe utøverne å utvikle sine motoriske programmer.

Handlingsfasen

Det neste steget i den motoriske læringsprosessen er handlingsfasen (Coker & Fischman, 2010). Etter at bevegelsen er forstått, går utøverne inn en dynamisk prosess, hvor de må trene på å utvikle bevegelsesmønstrene som skal lede til måloppnåelsen (Lee & Schmidt, 2014). I noen tilfeller må utøvernes koordinasjon, bevegelighet, styrke eller andre ferdigheter av betydning for motorisk prestasjon, forbedres før oppgaven kan mestres (Martens, 2012). Rusko (2003) understreker at bare muskler, vev og organer som stimuleres under trening, vil føre til forbedring av prestasjonen. Utøvere bør derfor gjennomføre mye av treningen med å utføre de spesifikke konkurransebevegelserne.

I handlingsfasen er det imidlertid ikke nok å trene mye, hvis treningskvaliteten er for dårlig. Med god treningskvalitet mener Lee & Schmidt (2014) at utøverne er fokuserte, bevisste, vet hva de skal gjøre og hvordan det skal gjøres. I følge Torvik (2005) vil bevisste løpere utvikle teknikk raskere enn de som ikke er bevisst i treningssituasjonen. De vil også ha større forutsetninger for å foreta en subjektiv evaluering av egen teknikk (Lee & Schmidt, 2014). Dette bør trenere være klar over, og understreke for utøverne når de trener for å utvikle tekniske ferdigheter.

I løpet av handlingsfasen lærer utøveren å mestre bevegelsen ordentlig, og det motoriske programmet videreutvikles. I følge Magill (2001) vil både fart, presisjon, muskelbruk, energibruk, og koordinasjonen forbedres, utøveren gjør færre feil, og klarer å gjennomføre bevegelsen optimalt over tid. Det vil etter hvert også kreves mindre oppmerksomhet for utøveren å gjennomføre bevegelsen korrekt, i motsetning til i innledningsfasen. Trenerne i denne fasen, kan på sin side bidra med hjelp og tilbakemeldinger.

Automatiseringsfasen

Den siste fasen i utøvers motoriske læringsprosess, er automatiseringsfasen. Utøvere trenger tid på å perfektionere teknikk. I denne fasen må den innlærte målbevegelsen tilpasses ulike situasjoner, terrenger og føreforhold (Tani, Corrêa & Bassos, 2014). Hvor lang tid det tar før bevegelsen blir innlært og automatisert, avhenger av oppgavens vanskelighetsgrad, utøvers ferdigheter og egenskaper, samt læringsmiljøets effektivitet (Renshaw, Chow, Davids & Hammond, 2010). Hva treneren spesifikt kan gjøre for å effektivisere utøvers læringsprosess og tilrettelegge for et godt læringsmiljø, vil bli gjennomgått senere i oppgaven.

Lee & Schmidt (2014) fremhever viktigheten av å evaluere en arbeidsoppgaves virkning etter en periode med teknikktraining. Målet med evalueringen er å finne informasjon om hvorvidt bevegelsen er innlært, og eventuelt hva som må til for å videreutvikle bevegelsesløsningen ytterligere. Denne informasjonen bør komme fra både utøveren selv, og andre eksterne kilder, som for eksempel en trener. Spesielt det å få fram utøvers refleksjoner tilknyttet egne prestasjoner, har vist seg å ha en positiv effekt for læring. Dette fordi utøverne blir flinkere til å lære seg å oppdage feil, kjenne etter hvorvidt teknikken er hensiktsmessig og skaper mye kraft og framdrift, og blir mer

effektive problemløsere (Lee & Schmidt, 2014). Trenerne bør derfor oppmuntre utøvere til å kjenne etter og reflektere rundt hvordan de opplever egne prestasjoner, i tillegg til å informere om egne tanker, slik at utøverne har gode forutsetninger til å utvikle optimale individuelle tekniske løsninger.

Endring av teknikk

Før oppgaven tar for seg hvordan trenerne kan bistå utøverne i de ulike fasene, vil den kort ta for seg hvordan læringsprosessen foregår ved endring av teknikk. Dette da endring og optimalisering av teknikk er det som er mest aktuelt for junior- og seniorløpere, da disse gjerne har innarbeidet seg et spesifikt bevegelsesmønster gjennom flere år med trening.

Forståelse for den motoriske læringsprosessen er også viktig når trenerne skal endre teknikk som allerede er godt innøvd. Endring av teknikk krever en kvalitativ adferdsreorganisering (Zanone & Kelso, 1997), hvor utøverne forbedrer sitt gamle motoriske program ved hjelp av ny informasjon (Coker & Fischman, 2010). Ellers foregår læringen på samme måte som beskrevet i avsnittet over. Zanone & Kelso (1997) understreker at læring eller videreutvikling av motoriske ferdigheter, ikke nødvendigvis skjer kontinuerlig og i en linjær kurve. En teknisk oppgaves koordinative framgangsmåte læres heller spontant av utøver, og er et godt uttrykk for den indre og ytre dynamikken som foregår i en læringsprosess. Trenerne bør derfor være oppmerksom på at både læring og endring av teknikk kan ta tid.

2.2 Trenerens rolle i den motoriske læringsprosessen

I følge Coker & Fischman (2010) er trenerens viktigste rolle gjennom alle fasene i den motoriske læringsprosessen å hjelpe og veilede utøvere til bedre tekniske prestasjoner. Vallée & Bloom (2005) fant i sitt studie at et av de viktigste kjennetegnene på suksessfulle trenerne var nettopp deres sterke ønske om å hjelpe utøvere til å oppnå personlig utvikling og vekst, og deres aktive arbeid for å tilrettelegge slik at utøvere kan utvikle sitt potensial på best mulig måte. Suksessfulle trenerne er herunder flinke til å skape gode læringssituasjoner, til å lære bort, og til å hjelpe og veilede utøverne mot spesifikke mål (Cushion, Ford & Williams, 2012). De har også gode kunnskaper om idretten, er flinke til å motivere og inspirere (Huber, 2012), og til å tilpasse sine framgangsmåter og lederegenskaper etter ulike individer og kontekster (Vallée & Bloom, 2005).

Imidlertid, hvilke tilnærminger som benyttes for å hjelpe og veilede utøvere til bedre prestasjoner og måloppnåelser, kan være individuelt fra trener til trener (Lyle, 2002). I følge forskning vil alt treneren gjør i treningssituasjonen, gjennom sin opptreden, handling, hvordan øktene blir lagt opp (Cushion, Ford & Williams, 2012), hva trenerne sier til utøverne og måten dette blir sagt på (Hattie & Timperley, 2007), påvirke løpernes læringsprosess på ulike måter. Særlig adferd (Mageau & Vallerand, 2003) og tilbakemeldinger (Hattie & Timperley, 2007) er faktorer som vil ha sterk påvirkning på utøvers læring og måloppnåelse.

Cassidy, Jones & Potrac (2009) opplyser at alt trenere gjør i treningssammenheng, hvordan de gjør det og hvorfor, påvirkes av trenerens coachingfilosofi. Med coachingfilosofi menes trenerens personlige prinsipper, verdier, meninger og erfaringer med hvordan trening av utøvere bør foregå. På bakgrunn av dette, vil filosofien gjenspeile seg i trenerens adferd, handlinger og interaksjon med løperne, og utgjøre viktige retningslinjer for arbeid med løperne på treningsfeltet (Cassidy, Jones & Potrac (2009). En treners coachingfilosofi, og påfølgende adferd og handlinger som utøves i interaksjonen med utøverne, vil derfor i stor grad påvirke utøvernes opplevelser (Fraser-Thomas & Côté, 2009), sportslige suksess (Murray, 2006), samt motivasjon, læring og prestasjoner i idrettskonteksten (Mageau & Vallerand, 2003).

Nash & Sproules (2009) studie om kjennetegn på suksessfulle elitetrenerne understreker at trenerne har brukt tid på å utarbeide en tydelig og gjennomtenkt coachingfilosofi for å hjelpe sine løpere mot ulike målsetninger. En viktig avgjørelse som må tas, er valget av trenerstil. Modeller av treneres leder(trener)stil har ofte vært rammeverket for å studere adferd og handlinger som utføres i trenerrollen (Jowett, 2005). Dette da en treners trenerstil vil være den faktoren som i størst grad påvirker trenerens opptreden og interaksjoner med utøverne i treningssituasjonen (Cassidy, Jones & Potrac, 2009).

Martens (2012) skiller mellom et spekter av ulike trenerstiler, som refererer til spesifikke kjennetegn på adferd, og måter å opptre og kommunisere på i en trenerrolle. De to ytterpunktene som oftest omtales i litteraturen er den autonomistøttende og den kontrollerende trenerstilen (Bagaguer, González, Fabra, Castillo, Mercè & Duda, 2012).

Den kontrollerende treneren har ofte en autoritær lederstil og kommunikasjonsmåte, og vil ta full kontroll over treningssituasjonen og utøverne (Cassidy, Jones & Potrac, 2009). I dette tilfellet anser treneren seg selv som eksperten og innehaveren av kunnskapen i læringsituasjonen, og utøvers rolle er å lytte og respondere på det

treneren sier. Dette innebærer at treneren tar alle valg og avgjørelser som omhandler løpernes treningsprosess (Deci & Ryan, 2002). Kontrollerende trenere verdsetter gjerne en måte å tenke eller gjøre noe på, og kan benytte virkemidler som press eller tvang for å få utøverne til å utøve ønsket adferd (Deci & Ryan, 1985). De kan også gi løperne ytre belønninger for progresjon mot denne målsetningen. De kjennetegnes derfor ofte av en ego-orientert tankegang, og tar ikke hensyn til utøveres individuelle behov i større grad (Deci & Ryan, 1985).

Den autonomistøttende treneren er på mange måter den kontrollerende trenerens motsats. Autonomistøttende trenere ønsker at løpere skal være med å ta ansvar og kontroll over egen utvikling, og ta valg og avgjørelser i treningssammenheng (Mageau & Vallerand, 2003). Slike utøvere vil derfor i større grad ansvarliggjøres i egen treningsprosess. I både toppidrett og barneidrett vil en sannsynligvis finne eksempler på trenere med begge disse trenerstilene. På grunn av konteksten og konkurranseaspektet i organisert idrett, kan dette ofte lede til at trenere velger å benytte seg av en kontrollerende trenerstil (Conroy & Coatsworth, 2007). Imidlertid er det den autonomistøttende tilnærmingen, som i størst grad er kjent for å påvirke utøveres motivasjon for en oppgave på en positiv måte og effektivisere utøveres læringsprosess (Mageau & Vallerand, 2003). Flere studier har også sett på konsekvensen av en autonomistøttende trenertilnærming for utøveres motivasjon, motoriske læringsprosess og prestasjoner, og konkludert med at en slik tilnærming hadde en positiv effekt på alle disse faktorene (Lemos, Wulf, Lewthwaite & Chiviacowsky, 2017; Lewthwaite, Chiviacowsky, Drews & Wulf, 2015).

Tematikken om coachingfilosofi og ulike trenerstiler bringer oss til kjernen av oppgavens problemstilling. Fra et langrennsperspektiv er det få kvalitative studier som har sett på langrennstreneres coachingfilosofi om hvordan går fram for å hjelpe utøvere til en teknisk prestasjonsutvikling, og deres tanker og synspunkter tilknyttet valgt tilnærming. Dette ble derfor utgangspunktet for denne studien. Det vil være svært interessant å se nærmere på hvilke spesifikke tilnærminger de profesjonelle elitetrenerne benytter for å hjelpe eliteløpere til en teknisk prestasjonsutvikling, da dette kan bidra til større forståelse og innsikt om hvordan flere av de antatt beste trenerne arbeider i praksis.

Det skal igjen presiseres, at for å begrense oppgavens omfang har jeg kun valgt å fokusere på trenernes refleksjoner rundt å ansvarliggjøre og gi tilbakemeldinger til

utøvere i denne settingen. Med refleksjoner menes trenernes beskrivelser og begrunnelser for valgt tilnærming til sitt arbeid med utøverne.

3. Teori

For å undersøke hvordan elitetrenere går fram for å hjelpe utøvere til en teknisk prestasjonsutvikling, relatert til måten å ansvarliggjøre og gi løperne tilbakemeldinger på, vil jeg benytte Deci & Ryans (1985, 2000, 2002) Selvbestemmelsesteori (SDT) og annen forskning på autonomistøttende treneradferd (Carpentier & Mageau, 2013; Mageau & Vallerand, 2003; Mouratidis, Lens & Vansteenkiste, 2010) som studiens teoretiske perspektivgrunnlag. I følge Rienecker & Stray-Jørgensen (2014) er en teori et forslag til hvordan virkeligheten kan tolkes og oppfattes. Et teoretisk perspektiv er dermed en konseptuell linse en kan oppleve trenernes beskrivelser av egen coachingfilosofi og treneradferd gjennom. Mitt teorivalg er svært anvendelig for å undersøke den praksisen forskningsspørsmålet etterspør, da den ser konkret på måter trenere kan ansvarliggjøre og gi tilbakemeldinger til utøvere på gjennom å opptre autonomistøttende. Jeg anså derfor teorien som svært velegnet for denne oppgaven. Den forståelsen jeg som forsker utvikler gjennom prosjektet, av hvordan informantene forstår seg selv og sin egen livssituasjon, vil i stor grad være påvirket av dette perspektivet (Thagaard, 2013), da teorien i stor grad vil styre hvilken informasjon jeg ser etter (Leseth & Tellmann, 2014). Studier som velger å undersøke empiri i lys av spesifikke teorier bør derfor redegjøre spesifikt for disse, slik at leseren vet hva som ligger til grunn for de avsluttende tolkningene av datamaterialet (Thagaard, 2013).

Med min utdanningsbakgrunn, var det naturlig å se på denne oppgaven fra et coachingrettet og idrettspsykologisk ståsted. Selvbestemmelsesteorien er en sentral teori innenfor idrettspsykologien, og en populær innfallsvinkel for å forklare sammenhengen mellom menneskelig motivasjon, læring (motorisk og teoretisk) og adferd i idrett. Teorien beskriver hvorfor motivasjon spiller en sentral rolle for utøveres læring og ferdighetsutvikling, hvordan ulike typer motivasjon kan gi ulike konsekvenser for disse faktorene, og hvordan trenere ved bruk av spesifikke adferdstilnærminger effektivt kan bedre løpernes motivasjon, læringsprosess og prestasjoner. Det vil derfor være svært interessant å se nærmere på hvilke spesifikke tilnærminger de profesjonelle elitetrenere

benytter for å hjelpe eliteløpere til en teknisk prestasjonsutvikling, og i hvilken grad trenernes holdninger samsvarer med SDTs anbefalinger. Fokuset i denne oppgaven vil derfor være på hvordan treneren, som en viktig brikke i utøveres sosiale miljø, kan fremme motivasjon, læring og utvikling hos løpere gjennom sin adferd og opptreden i interaksjonen med løperne. SDT består i utgangspunktet av flere under-teorier, men i dette kapitlet vil jeg kun presentere det mest fundamentale fra de ulike teoriene som helhet, for videre å vinkle det inn mot oppgavens tema.

3.1 Selvbestemmelsesteorien

3.1.1 Motivasjon som forutsetning for læring og utvikling

Forskning konkluderer med at motivasjon er en viktig suksessfaktor hos utøvere som presterer best i sin idrett (Mallett & Hanrahan, 2004). Deci & Ryan (1985, 2000) forklarer motivasjon som en indre drivkraft som får utøvere til å utføre en bestemt handling eller adferd. På bakgrunn av dette regnes motivasjon som selve grunnlaget for læring, utvikling og kompetansevekst (Deci & Ryan, 1985), og sportslige prestasjoner og måloppnåelser i idrett (Duda & Treasure, 2010). Hvis ikke utøvere er tilstrekkelig motivert for å gjøre det som skal til for å lære og utvikle seg, vil det være vanskelig å oppnå en sportslig prestasjonsutvikling (Duda & Treasure, 2010).

I grove trekk skiller SDT mellom indre og ytre motivasjon. Indre motiverte utøvere handler på autonomt (selvbestemt) og frivillig grunnlag, og ut i fra egne ønsker og interesser. I følge Deci & Ryan (2000) og Ryan & Deci (2000) anses indre motivasjon som vesentlig for suksessfull utvikling og vekst, og optimal funksjon hos individer. Ytre motiverte utøvere utfører en handling på bakgrunn av eksterne motiver. Dette innebærer at ytre motiverte utøvere føler seg tvunget eller presset til å utføre en spesifikk handling, av henholdsvis andre personer i miljøet, eller interne krefter (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan 1991).

Forskning har funnet mange positive adferdskonsekvenser hos utøvere med indre motivasjon, sammenliknet med ytre motiverte løpere. Indre motiverte utøvere har bedre innsats, utholdenhet og prestasjoner, større kreativitet og glede over aktiviteten (Ryan & Deci, 2000), er mer aktivt involvert og engasjert i egen læringsprosess (Gagne, Ryan & Bargmann, 2003) som leder til dypere bearbeiding av relevant informasjon (Janelle, Kim & Singer, 1995), har høyere forventninger til egne prestasjoner, tro på egen

kapasitet og flere positive tanker gjennom treningsøkta (Lemos, Wulf, Lewthwaite & Chiviakowsky, 2017), bedre innstilling og kvalitet på læring (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991), bedre selvstendige egenskaper (Amorose et al., 2016), samt bedre konsentrasjon og forpliktelse (Forest, Mageau, Sarrazin & Morin, 2011). Forskning fant også at indre motivasjon hadde en negativ relasjon med burn-out (Cresswell & Eklund, 2005), samt stress, prestasjonsangst og selvkritikk i idretten (Gagne, Ryan & Bargmann, 2003). Når en ser de positive egenskapene som karakteriserer indre motiverte løpere, er det kanskje ikke rart at kvaliteten på motivasjonen kan spille en viktig rolle for utøveres prestasjoner og læring i idrett. Dette er derfor sterke argumenter for å tilrettelegge slik at utøverne kan oppnå indre motivasjon for idrettslig læring, oppgaver og aktiviteter.

3.1.2 Behovet for autonomi, kompetanse og tilhørighet

De neste avsnittene vil ta for seg hva som kreves for at en utøver skal være indre motivert for en oppgave, og hvordan trenere kan gå fram for å tilrettelegge for indre motivasjon for læring, gjennom sin adferd og opptreden i treningssituasjonen.

Fundamentalt i SDT er at mennesker har tre grunnleggende psykologiske behov som må tilfredsstilles for at utøvere skal være indre motivert for en oppgave eller aktivitet. Dette er behovene for autonomi (selvbestemmelse), kompetanse og tilhørighet (Deci & Ryan, 2002). Behovet for autonomi oppfylles når utøvere opplever at aktiviteten utøves på selvbestemt grunnlag, og de får handle ut ifra egne verdier, mål og interesser (Deci & Ryan, 2002). Dette innebærer at en spesifikk adferd og handling utføres av egen fri vilje, og at den er selv-initiert og selv-regulert av utøveren (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991). I treningssituasjonen vil autonomistøttede utøvere oppleve at de har mulighet til å være med å bestemme, og ta kontroll og avgjørelser i ulike situasjoner som omhandler seg selv (Deci & Ryan, 2002). Opplevelsen av autonomi vil følgelig svekkes, hvis utøveren opplever å bli kontrollert eller styrt av andre i det sosiale miljøet, som for eksempel kontrollerende trenere. Mennesker må derfor erfare valgmuligheter for å være selvbestemt (Deci & Ryan, 2002).

I følge Deci & Ryan (1985) er mennesker aktive organismer som ønsker å oppnå personlig utvikling, mestre optimale utfordringer og føle seg effektiv i miljøet de omgås i. Opplevd kompetanse forutsetter derfor at utøverne føler seg tilstrekkelig kompetent, at de har selvtillitt og de ferdighetene som kreves for å møte idrettens krav, og at de opplever mestring i treningssammenheng (Deci & Ryan, 2002). Behovet for

kompetanse får derfor mennesker til å søke etter å opprettholde og utvikle sine ferdigheter, og blir tilfredsstilt hvis individet føler at utfordringen håndteres på en god måte. Hvis utfordringen er for vanskelig kan dette derimot virke negativt på utøvers behovtilfredsstillelse (Deci & Ryan, 2002).

Behovet for tilhørighet oppfylles hvis utøveren opplever gode relasjoner og tilknytninger til andre i det sosiale miljøet, og føler at han eller hun blir integrert og akseptert (Deci & Ryan, 2002). Miljøet må også støtte utøverens behov for vekst og utvikling (Deci & Ryan, 2000). Fordi oppgavens fokus er på trenerens rolle i utviklingsprosessen, henvises det hovedsakelig til relasjonen mellom trener og utøver når tilhørighetsbegrepet videre blir omtalt. I følge Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, (1991) preges gode trener-utøver relasjoner av trygghet, støtte, tillit og respekt, og utøveren blir behandlet som en verdig partner. Treneren er også aktivt involvert i utøverens idrettsdeltakelse og jobber for å tilrettelegge slik at løperen kan utvikle seg videre (Deci & Ryan, 2002). Usikkerhet og dårligere trivsel er ofte konsekvensene hvis tilhørighetsbehovet ikke oppfylles av treneren (Deci & Ryan, 2002).

I følge Deci & Ryan (2002) vil alle behovene spille en viktig rolle for optimal motivasjon, utvikling, læring og vekst hos mennesker, og ikke minst for at individer skal kunne oppnå sitt fulle potensial i ulike sammenhenger. I hvilken grad behovene blir tilfredsstilt i det sosiale miljøet løperne er en del av, vil følgelig kunne påvirke kvaliteten på de ovennevnte faktorene. Ingen av behovene kan glemmes uten signifikante negative konsekvenser for løperen (Deci & Ryan, 2000). Hvis løpernes behov ikke tilfredsstilles, kan det lede til negative følelsesmessige, kognitive og adferdsmessige responser hos utøvere (Ryan & Deci, 2000). I følge Deci & Ryan (2000) vil løperens motivasjon for aktiviteten, innstilling, kreativitet og evner til å løse problemer blir dårligere. Utøveren vil også kunne oppleve en negativ innvirkning på opplevd velvære, utholdenhet og prestasjoner i idretten.

3.1.3 Ulike former for motivasjon

I følge Deci & Ryan (1985) er motivasjon noe alle individer har i ulik grad, og den finnes ulike former. Dette vil avhenge av utøvers mål med egen idrettsdeltakelse, og løperens innstilling til aktiviteten. Ryan (1995) har laget en oversikt over de ulike formene for motivasjon, og hva som kjennetegner disse. Han starter med å beskrive de minst selvbestemte typene av motivasjon, for deretter å bevege seg mot mer

selvbestemte former for motivasjon.

Ytterst på skalaen finner en utøvere som er *demotiverte* for idretten. Demotiverte utøvere har ingen glede og interesse av å drive med idretten, og det foreligger ingen ytre eller indre årsaker for å gjøre aktiviteten (Ryan, 1995). Autonomi og kontroll har derfor liten eller ingen påvirkning på utøvernes deltakelse. Slike utøvere ser derfor heller ingen årsaker til å handle, og unngår kanskje å delta overhodet.

Den minst selvbestemte formen for motivasjon, er *ytre motivasjon*. Ytre motiverte utøvere utfører en adferd fordi de føler seg tvunget av andre, og vil unngå negative konsekvenser og straff, eller fordi de mottar eksterne belønninger for å utføre den spesifikke oppgaven (Ryan, 1995). Når utøvere opplever at adferden er ytre regulert vil de føle seg kontrollert. Når den eksterne motivasjonsfaktoren er vekk, vil derfor også adferdsreguleringen være det (Ryan, 1995).

Den neste formen for motivasjon er *introjeksjonsregulert motivasjon*. Med dette menes at utøverne deltar i idretten eller opptre på en spesifikk måte fordi de føler at de må, på bakgrunn av interne kontrollerte betingelser (Ryan, 1995). Dette kan være å unngå skyldfølelse eller skam, eller for å fremme seg selv. I følge Ryan & Deci (2000) kan dette medføre at utøverne opplever press, angst eller spenning.

Identifisert regulerte utøvere har en mer selvbestemt form for ytre motivasjon, da løperne har et mer bevisst forhold til adferden som utføres, og den oppleves viktig og nyttig for utøveren (Ryan, 1995). Identifisert regulerte utøvere kan delta i idretten av personlig verdsatte årsaker, som å lære nye ferdigheter, selv om utøveren ikke betrakter adferden og treningen fornøylelig (Ryan, 1995).

Den mest selvbestemte formen for ytre motivasjon er *integrert regulert motivasjon*. Integrert motiverte løpere deltar i aktiviteter for å oppnå personlige mål og resultater som oppleves viktig og verdifullt (Ryan, 1995). Regulering av adferd er dermed i tråd med egne verdier og behov, og den utføres på bakgrunn av personlig gyldige og aksepterte ytre begrunnelser for å gjøre aktiviteten (Ryan, 1995).

En kan finne mange av de samme kvalitetene hos integrert regulerte utøvere, som hos de med indre motivasjon (Deci & Ryan, 2002; Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991). Den viktigste forskjellen er imidlertid at *indre motiverte utøvere* deltar fordi de verdsetter aktiviteten i seg selv, og den alene, ikke konsekvensene av deltakelsen, gir de glede og tilfredsstillelse (Deci et al., 1991). Eksterne belønninger er derfor ikke involvert hos utøvere med selvbestemt indre motivasjon.

Indre årsaker for deltakelse i toppidrett kan variere fra utøver til utøver. Noen deltar på

grunn av den kontinuerlige læringen som idretten tilbyr, andre for å oppleve personlig mestring, optimale utfordringer eller hyggelige og interessante opplevelser (Deci & Ryan, 1985). Indre motiverte utøvere finner også selve treningsprosessen fornøyetlig (Deci & Ryan, 2000).

Indre og selvbestemt ytre motivasjon

Før oppgaven belyser hvordan trenere kan tilrettelegge for behovtilfredsstillelse hos løpere, skal det nevnes at flere av de samme positive egenskapene, og henholdsvis kognitive, følelsesmessige og adferdsmessige konsekvensene som assosieres med indre motivasjon, også er funnet hos utøvere med selvbestemt ytre motivasjon (Vallerand, 1997). Deci & Ryan (1985, 2000) understreker at all adferd som utøves på bakgrunn av utøveres egne behov og integrerte mål, er selvbestemt. Dette selv om adferden opptrer i en kontekst av belønninger. Eksempler kan være utøvere med integrert regulert motivasjon, som verdsetter og engasjerer seg i aktiviteten, fordi de vil oppleve idrettslige mål som er personlig viktig og er i tråd med utøvers verdier. Når oppgaven videre omtaler selvbestemt motivasjon, vil derfor både indre og selvbestemt-ytre motivasjon være inkludert i dette begrepet.

Autonomistøttende treneradferd

Hvordan kan så trenere gå fram for å øke utøveres selvbestemte motivasjon for en oppgave, og gjøre læringsprosessen mer effektiv? Mennesker kan være engasjert eller negativt innstilt til å utføre en oppgave. Utfallet vil i stor grad påvirkes av den sosiale settingen de befinner seg i (Ryan & Deci, 2000). Det å forstå den sosiale konteksten som fremmer utøvers motivasjon for læring blir i denne sammenheng viktig.

I følge Selvbestemmelsesteorien vil en trener som tilrettelegger, opptrer og kommuniserer på en slik måte at utøveren får oppfylt behovene for autonomi, tilhørighet og kompetanse i sitt treningsmiljø, kunne øke sannsynligheten for at utøveren opplever selvbestemt motivasjon for å jobbe for å bedre egne prestasjoner (Deci & Ryan, 1985,2000). Ryan & Deci (2000) understreker at oppfyllelsen av behovet for autonomi er en forutsetning for at løperen skal oppleve selvbestemt motivasjon for å utføre en spesifikk handling. En utøver kan føle seg kompetent, uavhengig av om treningen gjennomføres under autonome eller kontrollerte forhold. Løpere kan også oppleve en relasjon til treneren uavhengig av dette. Utøvere kan derimot ikke føle seg autonom, uten at treneren tilrettelegger for det. Det å tilfredsstille løperens behov for

autonomi er derfor svært viktig for at utøvers motivasjon skal være selvbestemt, og de ønskede resultatene som assosieres med selvbestemmelse kan oppstå (Deci & Ryan, 2000 ; Ryan & Deci, 2000). Oppgaven vil derfor i stor grad fokusere på hvordan trenere kan tilrettelegge slik at løperens behov for autonomi blir tilfredsstilt i treningskonteksten.

3.2 Autonomistøtte, struktur og involvering

Med utgangspunkt i SDTs definisjoner (Deci & Ryan, 1985, 2000, 2002) presenterer Mageau & Vallerand (2003) kjennetegn på treneradferd som alle har vist seg å ha en positiv effekt på behovet for autonomi, kompetanse og tilhørighet, samt utøvers selvbestemte motivasjon, læringsutbytte og prestasjoner i idrett. Begrepet adferd defineres som trenerens opptreden ovenfor utøverne, og måte å kommunisere på i denne settingen. I følge Mageau & Vallerand (2003) kan trenere tilrettelegge for tilfredsstillelse av de tre behovene ved å opptre autonomistøttende, involverende og sørge for struktur i utøvers treningshverdag. Oppgaven vil starte med å presentere treneradferd som kan tilfredsstille utøveres behov for autonomi, før den tar for seg kompetanse og tilhørighet. Autonomistøttende trenere gir utøvere 1) valg innenfor spesifikke grenser, 2) logiske forklaringer og begrunnelser for oppgaver, 3) anerkjenner utøverens perspektiv og følelser, 4) gir utøvere muligheter til å ta initiativ og jobbe selvstendig, 5) unngår kontrollerende adferd (kritikk, kontrollerende uttalelser og materielle belønninger), og 6) hindrer ego-involvering hos utøverne. Nedenfor følger en beskrivelse av de ulike adferdstrekkene.

3.2.1 Autonomistøttende treneradferd

Valgmuligheter

En autonomistøttende trener vil tilrettelegge slik at utøverne får være med å ta ansvar, valg og avgjørelser i treningssammenheng. Dette slik at løperne som en konsekvens opplever at adferden utføres og reguleres på selvbestemt grunnlag (Deci & Ryan, 1985). Måten dette foregår på er at autonomistøttede utøvere får mulighet til å ta valg innenfor spesifikke rammer og grenser. Dette kan innebære at løperne får ulike valgalternativer, eller at treneren og utøveren sammen kommer fram til gode hensiktsmessige løsninger. Autonomistøtte må dermed ikke forveksles med trenere som har null innflytelse og

kontroll på løpernes trening.

Autonome utøvere kan også velge å la trenerne ta valg for de, hvis de anser dette som mest hensiktsmessig i en spesifikk situasjon (Deci & Ryan, 1985). Det å være autonom betyr ikke at utøvere må være uavhengig av andre. Løperne verdsetter ofte trenerens erfaring og kompetanse, og kan velge å la trenerne ta strategiske valg og avgjørelser, spørre om eller ta i mot hjelp, veiledning, innspill og instruksjoner, og fremdeles være selvbestemt (Mageau & Vallerand, 2003). Dette forutsatt at veiledningen og innspillene er i tråd med løperens egne ønsker, mål og verdier (Deci & Ryan, 2002).

Logiske forklaringer og begrunnelser for oppgaver og regler

Et annet viktig tegn på autonomistøttende trenere er at de gir utøvere logiske forklaringer, begrunnelser og argumenter for ønsket adferd, oppgaver og aktiviteter som gjennomføres i treningssammenheng. Forklaringer er viktig for at utøverne skal oppleve aktiviteten meningsfull og fornuftig, og slik at de forstår hvorfor aktiviteten eller oppgaven bør gjennomføres som beskrevet (Deci & Ryan, 1985). Når en spesifikk adferd eller oppgave anses som meningsfull, vil dette fremme utøvers engasjement for oppgaven, og det vil være lettere for utøveren å akseptere og integrere adferden (Deci & Ryan, 1985). Dette vil følgelig virke positivt på utøverens behov for autonomi, og den indre motivasjonen for oppgaven.

Anerkjenner utøvers perspektiv, meninger og behov

Autonomistøttende trenere ser på utøvere som individer med ulike behov og meninger. En løper vil ha ulike synspunkter angående idrettsspesifikke oppgaver, regler og aktiviteter, samt andre forhold som angår løperens idrettsdeltakelse. Autonomistøttende trenere vil respektere, verdsette og ta hensyn til disse. De vil mer spesifikt, etterspørre hva utøverne tenker om det som skjer i treningssammenheng, og prøve å legge til rette for at ønsker blir ivaretatt. Dette slik at løperne igjen, opplever at de har muligheter til å påvirke og ha kontroll over det som skjer (Deci & Ryan, 2000), og at handlingen er i tråd med løpernes egne verdier (Deci & Ryan, 2002).

Muligheter til initiativtaking og selvstendig jobbing

I følge Deci & Ryan (1985, 2000) ønsker mennesker å være initiativtaker til sine egne handlinger. Det ble tidligere nevnt at autonomistøttende trenere ønsker løperne som skal være med å ta ansvar og kontroll over egen trening og utvikling, og ha en aktiv rolle i denne prosessen. Dette innebærer at trenerne åpner opp for at utøverne kan ta initiativ til

å stille spørsmål eller jobbe med noe, og at løperne får muligheten eller oppfordres til å arbeide selvstendig med oppgaver, og finne egne løsninger på ulike problemstillinger. Trenere som utfordrer løperne til å løse problemer, tenke og handle på egenhånd, gir utøverne mulighet til å ta valg på selvbestemt grunnlag (Deci & Ryan, 1985). Dette vil også hjelpe løperne å bli mer selvstendig, og bedre egnet til å ta gode avgjørelser i framtiden (Huber, 2014). Det å la utøverne få mulighet til å arbeide selvstendig og ta initiativ, vil dermed påvirke løperens behov for autonomi på en positiv måte.

Unngår kontrollerende adferd

De to neste aspektene av autonomistøttet adferd, omhandler hvordan trenerens opptreden og verbale tilbakemeldinger henholdsvis bør, og ikke bør være. En autonomistøttende trener unngår negative tilbakemeldinger som inneholder kritikk, kontrollerende utsagn eller uttalelser, og fremmer materielle belønninger. I følge Deci & Ryan (1985) kan mennesker som blir kritisk evaluert av andre minste følelsen av selvbestemthet, idrettsspesifikk selvtillitt, og indre motivasjon. Kritiske tilbakemeldinger fokuserer på sluttresultatet, og mer spesifikt, på at utøveren ikke klarte å oppnå et bestemt resultat (Mouratidis, Lens & Vansteenkiste, 2010). Dette vil medføre at utøverne i større grad flytter fokuset vekk fra de positive sidene med aktiviteten, over på negative og kontrollerende emosjoner som skam, redselen for å bli avvist, og frykten for å feile. Slike tilbakemeldinger vil derfor i stor grad virke demotiverende for utøvere (Deci & Ryan, 1985).

Kontrollerende tilbakemeldinger presser løpere til å handle, opptre, tenke og føle på en bestemt måte. Trenere som tvinger utøvere til å avlyde instruksjoner, og setter strenge krav, selv med de beste intensjoner, vil oppfattes som kontrollerende. Slik opptreden vil i følge Deci & Ryan (1985) medføre at utøveren kanskje må ignorere egne verdier og meninger på bekostning av treneren, og redusere utøvers autonomi og indre motivasjon. Avslutningsvis vil tilbakemeldinger som fremmer viktigheten av premier og belønninger, også flytte utøvers fokus vekk fra aktiviteten i seg selv, og over på mer kontrollerende faktorer (Deci & Ryan, 1985). Dette vil igjen kunne virke negativt for utøvers selvbestemte motivasjon for idrettsaktiviteten.

Hindre ego-orientert adferd

Utøvers sosiale miljø kan av utøverne oppfattes som henholdsvis oppgave-orientert eller ego-orientert. Der oppgave-orienterte miljøer fokuserer på læringsprosessen,

forbedring og innsats, fokuserer ego-orienterte miljøer på konkurranseaspektet, vinning og sosial sammenlikning (Ames, 1992). Mageau & Vallerand (2003) anbefaler trenere å lede utøvere unna ego-orientert adferd. Dette da ego-orienterte utøvere drives av ytre motivasjonsfaktorer, som for eksempel ønsket om å oppnå spesifikke resultater og belønninger, eller vise at de er bedre enn andre (Nicholls, 1989). Fordi utøvere med ego-orientert adferd handler på bakgrunn av et ytre-kontrollert motivasjonsgrunnlag, vil dette kunne påvirke utøverens behov for autonomi, og følgelig utøverens indre motivasjon på en negativ måte (Deci & Ryan, 1985).

Trenere anbefales derimot å fokusere på personlig utvikling og mestring av oppgaver. I følge Deci & Ryan (2000) og Reintboth, Duda & Ntoumanis (2004) vil utøverne som opplever mestringsklima på trening, kunne oppleve at den indre selvbestemte motivasjonen for aktiviteten blir bedre. Dette da fokuset flyttes over på mestring, personlig utvikling og aktiviteten i seg selv, som er mer selvbestemte motiver for å drive med en aktivitet.

3.2.2 Autonomistøttende tilbakemeldinger

Før teoridelen beskriver hvordan trenere kan oppfylle utøveres behov for kompetanse og tilhørighet, vil flere spesifikke kjennetegn på autonomistøttende tilbakemeldinger bli presentert. Effektiv kommunikasjon er viktig i et godt trener-utøver forhold, og tilbakemeldinger er den faktoren som har sterkest påvirkning på utøveres læring og måloppnåelse (Hattie & Timperley, 2007). Carpentier & Mageau (2013) og Mouratidis, Lens & Vansteenkiste (2010) har på samme måte som Mageau & Vallerand (2003), identifisert spesifikke kjennetegn på autonomistøttende tilbakemeldinger, basert på SDTs definisjoner.

Carpentier & Mageau (2013) skiller mellom utviklingsorienterte og oppmuntrende tilbakemeldinger. Der oppmuntrende tilbakemeldinger har som mål å bekrefte eller oppmuntre til en ønsket adferd, er målet med utviklingsorienterte tilbakemeldinger å påpeke mangelfull adferd, og hvordan denne adferden kan forbedres slik at utøver når spesifikke mål. Gode utviklingsorienterte tilbakemeldinger vil motivere utøvere ved å forsterke deres ønske om å prestere bedre i framtiden, og veilede de mot bedre prestasjoner (Weinberg & Gould, 2011). Tilbakemeldingene vil også hjelpe utøvere å forstå, engasjere seg og utvikle mer effektive strategier for å prosessere informasjonen som skal læres (Hattie & Timperley, 2007). Det å kunne gi gode utviklingsorienterte tilbakemeldinger er derfor viktig for å skape forståelse for hvor i utviklingsprosessen

løperne befinner seg, og hvordan de skal bevege seg i riktig retning for å oppleve læring og framgang (Deci & Ryan, 1985; Hattie & Timperley, 2007).

Carpentier & Mageau (2013) og Mouratidis, Lens & Vansteenkiste (2010) hevder nøkkelen til å gi gode oppmuntrende og utviklingsorienterte tilbakemeldinger er å gi de på en autonomistøttende måte. Forskning (Carpentier & Mageau, 2014, 2013; Mageau & Vallerand, 2013, Mouratidis, Lens & Vansteenkiste 2010; Mouratidis, Vansteenkiste, Lens & Sideridis, 2008) har funnet at autonomistøttende utviklingsorienterte tilbakemeldinger har en positiv effekt på utøveres behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet, motivasjon for oppgaven, omstillingsevne til læring og prestasjoner i idretten. Dette selv om utviklingsorienterte tilbakemeldinger formidler at utøveren har manglende kompetanse. Carpentier & Mageau (2013) kunne også rapportere at utøvere som mottok autonomistøttende utviklingsorienterte tilbakemeldinger hadde høyere nivå av selvtillitt og opplevde mindre demotivasjon. Alle de positive funnene på læring, motivasjon og velvære indikerer derfor også at autonomistøttende utviklingsorienterte tilbakemeldinger gir informasjon av høy kvalitet, og at trenere med fordel kan benytte en slik tilnærming for å hjelpe løpere til en positiv prestasjonsutvikling, og øke løperens motivasjon for en oppgave (Carpentier & Mageau, 2013).

I følge Mouratidis, Lens & Vansteenkiste (2010) har utviklingsorienterte autonomistøttende tilbakemeldinger følgende kjennetegn: 1) Tilbakemeldingen gis på en empatisk måte, og tar hensyn til utøvers følelser, perspektiver og vanskeligheter, 2) den presenterer ulike løsningsalternativer for å korrigere og forbedre prestasjoner, og gir meningsfulle og logiske forklaringer på hvorfor adferd bør bli endret, 3) den baseres på klare, konkrete og oppnåelige mål kjent av utøverne, og 4) den unngår kontrollerende utsagn som forårsaker skam, medfører betinget anerkjennelse, eller inkluderer trussler eller straff. Carpentier & Mageau (2013) legger til at trenerne bør 5) unngå personrelaterte uttalelser, 6) inkludere tips for hvordan prestasjonen kan bedres, 7) gi tilbakemeldingen umiddelbart etter en prestasjon, 8) privat, og 9) på en hensynsfull måte. Som en ser av oversikten, er flere av kjennetegnene på autonomistøttende tilbakemeldinger allerede beskrevet under avsnittet om autonomistøttende treneradferd. Mouratidis, Lens & Vansteenkiste (2010) fremmer også viktigheten av å ta hensyn til løpernes perspektiv, gi logiske begrunnelser og forklaringer på hvorfor utøverens adferd burde forandres, og gi løperne ulike løsningsalternativer for hvordan adferden kan forbedres. I følge Deci & Ryan (1985) bør oppgaver optimalt sett bli gitt eller utformet

på en måte som gir løperne noe frihet i framgangsmåten, for å sikre at behovet for autonomi blir ivaretatt. Det ble også presisert at trenere bør unngå en kontrollerende kommunikasjonsstil, som involverer skam, belønninger eller trussler om straff (Mouratidis, Lens & Vansteenkiste, 2010).

Videre presiserer Mouratidis, Lens & Vansteenkiste (2010) at tilbakemeldingene bør baseres på klare og oppnåelige målsetninger og arbeidsoppgaver som er kjent for løperne. I følge Mageau & Vallerand (2003) er dette en fin måte for trenerne å hjelpe løperne å fokusere på oppgaver innenfor utøvers kontroll, og formidle realistiske forventninger. Det er også viktig at løperne er klar over og forstår målene, og er enig om at disse er oppnåelig, da dette vil påvirke hvorvidt løperen oppfatter trenerens tilbakemeldinger om arbeidsoppgaven, som meningsfull. Som presisert tidligere, er det lettere å akseptere og utføre en adferd som oppleves som meningsfull og viktig for den enkelte løperen (Deci & Ryan, 1985).

Mouratidis, Lens & Vansteenkiste (2010) understreker også viktigheten av at treneren kan formulere tilbakemeldingene på en konkret, tydelig og enkel måte. Dette for å øke utøvers forståelse for oppgaven, og følgelig forutsetningen for å oppnå personlig utvikling og mestring (Deci & Ryan, 2000).

Carpentier & Mageau (2013) legger til at autonomistøttende tilbakemeldinger innebærer å gi konkrete tips om hvordan prestasjonen kan forbedres, eller hvorfor en arbeidsoppgave bør bli utført på en annen måte. Dette spesielt i de tilfellene løperen selv er mer avhengig av trenerens hjelp og tilbakemeldinger. I følge Hattie & Timperley (2007) vil også dette kunne ha positiv effekt på utøveres læringsprosess.

Måten og tidspunktet tilbakemeldingen blir gitt på, er også av signifikant betydning for hvordan tilbakemeldingen oppfattes av utøverne. Det er viktig at den blir gitt på en empatisk måte, som preges av sympati og gjensidig forståelse for utøverens vanskeligheter (Mouratidis, Lens & Vansteenkiste (2010), i en privat setting, og i et toneleie som viser at treneren respekterer og tar hensyn til utøveren (Carpentier & Mageau, 2013). Tilbakemeldingen bør også gis umiddelbart etter prestasjonen, når utøverne er i selve problemløsningsfasen (Carpentier & Mageau, 2013). Denne adferden vil kunne bidra til raskere måloppnåelse, unngå at tilbakemeldingen oppfattes som en trussel mot utøveren, viser at treneren ønsker å hjelpe løperen å komme seg videre, og at treneren har forståelse for utøverens utfordringer (Carpentier & Mageau, 2013; Hattie & Timperley, 2007). Hattie & Timperley (2007) supplerer med at en noe forsinket

tilbakemelding kan være fordelaktig når utøvere jobber i selve handlingsfasen, for å ikke forstyrre utøvernes forsøk på å oppnå flyt.

3.2.3 Struktur og involvering

Struktur og involvering er to sentrale nøkkelbegreper når Mageau & Vallerand (2003) presenterer faktorer som kan påvirke utøvers behov for kompetanse og tilhørighet på en positiv måte. I følge Mageau & Vallerand (2003) vil autonomistøttende treneradferd kun påvirke en utøvers indre motivasjon og læringsfordeler på en positiv måte, hvis den ledsages av struktur og involvering. Med struktur menes at treneren sørger for klare målsetninger og rammer for treningsøkter, effektiv organisering og gode tilbakemeldinger til løperne (Mageau & Vallerand, 2003). Uten trenerens struktur vil mange utøvere mangle nødvendig informasjon og erfaring til å utvikle seg videre. Dette kan virke negativt for behovet for kompetanse (Deci & Ryan, 1985). Trenere anbefales derfor å tilrettelegge for mestringsklima på trening (Mageau & Vallerand, 2003). Dette vil øke sannsynligheten for at utøverne lykkes med å oppleve framgang, da fokuset er på personlig utvikling, og målene er personlig kontrollerbare. Måloppnåelse vil derfor ikke påvirkes av hvordan andre enn utøveren selv presterer (Nicholls, 1989). Det er imidlertid viktig at løperne gis optimale utfordringer tilpasset eget nivå og utviklingsbehov. Mennesker som ledes til å utføre en adferd før de er utviklingsmessig klar for å mestre og forstå den logiske årsaken til hvorfor den skal mestres, vil kunne svekke sin indre motivasjon til å gjennomføre oppgaven (Ryan & Deci, 2000). Optimale utfordringer og mestringsmål kan derfor virke positivt på utøvers indre motivasjon for en aktivitet.

Ved at trenere bidrar med tilbakemeldinger til løperne, kan dette støtte utøvers behov for utvikling og vekst ytterligere, og medføre at utøvernes kompetanse i idretten og motivasjon for aktiviteten bedres. Dette da tilbakemeldinger som retter seg mot å fremme løperens kompetanse under en handling, og gi nyttig informasjon om hvordan han eller hun kan fungere effektivt i miljøet, vil bidra positivt til tilfredsstillelsen av dette behovet (Deci & Ryan, 2000). Mestring i seg selv vil følgelig kunne påvirke hvordan utøveren oppfatter sin egen kompetanse, og bidra til å tilfredsstille kompetansebehovet hos løperen ytterligere (Deci & Ryan, 2000). Jowett (2005) presiserer at opplevd mestring og personlig utvikling er det viktigste fundamentet i en god trener-utøver relasjon. Trenere som legger til rette slik at utøvere kan oppleve mestring i treningssammenheng, vil følgelig kunne skape bedre relasjoner med sine

løpere (Mageau & Vallerand, 2003).

En god trener-utøver relasjon er også viktig for at utøveren skal oppleve tilhørighet i sitt treningsmiljø (Mageau & Vallerand, 2003). Ved at trenere går fram som beskrevet i avsnittene over, vil de også tilrettelegge for gode relasjoner med sine utøvere, ved vise at de er aktivt involvert i løpernes utviklingsprosess. Involverte trenere støtter og bryr seg om utøverne, og at de arbeider aktivt for å hjelpe og følge de opp (Mageau & Vallerand, 2003). Uten trenerens støtte, forpliktelse og involvering i deres treningsprosess, vil utøvere følgelig ikke kunne oppleve at behovet for tilhørighet til treneren blir tilfredsstilt. Jowett & Cockerill (2003) har forsket på kjennetegn på relasjonen mellom trenere og utøvere som presterer på høyt internasjonalt nivå. Partene trakk fram følelsen av nærhet, tillitt, respekt og det å stole på noen, viktigheten av å være samstemte og ha felles mål, og det å ha utfyllende roller og oppgaver som sentrale suksessfaktorer. Alle disse faktorene omhandler tilfredsstillelsen av behovet for tilhørighet. Jowett (2005) legger avslutningsvis til viktigheten av at partene har lik oppfatning av hverandre, og samme verdier og holdninger. En kan dermed konkludere med at kvaliteten på trener- utøver relasjonen vil spille en viktig rolle for utøverens utvikling, både prestasjonsmessig og som person (Jowett & Cockerill, 2003), og at god trenerinvolvering kan fremme dette.

3.2.4 Forutsetninger for autonomistøttet treneroppfølging

Selv om forskning har funnet at autonomistøttende treneradferd kan virke positivt for utøvers læring og motivasjon i idrett, er det likevel ikke alle situasjoner hvor denne typen adferd er mest hensiktsmessig å benytte. Dette vil i stor grad avhenge av om utøverne har utviklet spesifikke kompetanser, og har evnene til å ta ansvar for egen utvikling (Mageau & Vallerand, 2003). Yngre utøvere, og løpere på lavere nivå vil ofte være mer avhengig av trenerens hjelp, kompetanse, treningsstruktur og instruksjoner for å oppnå en prestasjonsutvikling (Jowett & Poczwadowski, 2007). I denne sammenheng er det ofte naturlig at treneren opptre mer kontrollerende ovenfor løperne. Mange trenere i lagidretter finner kanskje også en mer kontrollerende trenerstil fordelaktig, for at treneren skal klare å lede gruppen av enkeltindivider mot felles målsetninger (Martens, 2012). På en annen side vil eldre utøvere på høyere nivå i større grad være kapabel til å ta ansvar og kontroll over ulike problemstillinger (Jowett & Poczwadowski, 2007). Martens (2012) presiserer imidlertid at kronologisk alder ikke bestandig er en god

pekepinn på utøvernes fysiske, intellektuelle (evner og læringshastighet) og sosiale modenhet. Da alt nevnt vil påvirke utøvers læring, er det viktig at treneren kjenner sine utøvere og tilpasser adferd slik at de får en best mulig læringsprosess. Trenere bør derfor ikke innføre en autonomistøttet tilnærming som beskrevet i denne oppgaven ukritisk, hvis utøverne ikke er moden nok til å ta ansvar for egen utvikling i større eller mindre grad.

Det er også viktig for trenere å være klar over at kontrollerende treneradferd ikke alltid behøver å oppfattes som negativt for utøverne, så lenge løperne har tillitt til at trenerens instruksjoner kan hjelpe de videre. Utøverne kan som nevnt tidligere, velge å oppgi kontroll hvis de tror at trenerens praksis vil hjelpe de videre (Mageau & Vallerand, 2003). Det er imidlertid når trenerens adferd strider med utøvernes ønsker og verdier at kontrollerende treneradferd kan oppleves negativt for utøverne, og lede til negative adferdskonsekvenser. Dette må trenere ta stilling til når de arbeider med ulike utøvere. En kan imidlertid også argumentere for at kontrollerte utøvere vil kunne oppleve en teknisk prestasjonsutvikling. Som en ser av Ryans (1995) oversikt, vil også ytrekontrollerte løpere utøve en spesifikk adferd i treningssituasjonen, som å arbeide og utføre ulike oppgaver for å forbedre seg teknisk, uavhengig av motivasjonsgrunnlaget. En kan imidlertid stille seg spørsmål om dette vil fungere effektivt over tid, og om denne utøveren over en lengre tidsperiode vil bli like god som en utøver med selvbestemt motivasjon. Dette når en ser alle de positive konsekvensene som forbindes med selvbestemt motivasjon, og alle de negative funnene hos kontrollerte utøvere.

3.3 Begrunnelse for valg av forskningsspørsmål

Da lite forskning er gjort på hvordan langrennstrenere reflekterer rundt egen framgangsmåte for å hjelpe utøvere til en teknisk prestasjonsutvikling, vil det være svært interessant å se nærmere på hva som kjennetegner tankesettet og framgangsmåten til noen av våre fremste elitetrenere. Dette med mål om å skaffe mer detaljert kunnskap om hvordan dette blir gjort i praksis med utøvere på høyt nasjonalt og internasjonalt nivå, og av trenere med stor kompetanse på feltet.

For å begrense oppgavens omfang, valgte jeg å undersøke hvordan elitetrenere reflekterer rundt å ansvarliggjøre løpere, og gi løperne tekniske tilbakemeldinger i denne sammenheng.

I denne oppgaven vil Selvbestemmelsesteorien og annen forskning på autonomistøttende adferd benyttes til undersøke den praksisen studien etterspør. Forskning konkluderer med at en autonomistøttende tilnærming til å ansvarliggjøre og gi tilbakemeldinger til utøvere, kan medføre positive gevinster for utøveres motivasjon, læring og prestasjoner i en idrett hvis den brukes i riktig setting (Mageau & Vallerand, 2003). Diskusjonsdelen vil dermed undersøke om elitetreneres beskrivelser av egen coachingfilosofi og adferd, relatert til å ansvarliggjøre og gi tilbakemeldinger til utøvere, kan betegnes som autonomistøttende, og hvilke konsekvenser treneres adferd utøvd i praksis vil kunne ha for utøvernes motivasjon og læringsprosess.

Før oppgaven går videre til metodekapitlet, skal det understrekes at studien kun undersøker denne tematikken fra elitetreneres synsvinkel. Det er ikke nødvendigvis et samsvar med hvordan trenere tror, eller beskriver at de handler og framstår, og hvordan de faktisk oppfattes av utøvere. Jowett (2005) understreker for eksempel at hvordan en persons handlinger mot en annen oppfattes, ikke nødvendigvis gjenspeiler intensjonen til personen som handlet. Dette er viktig å ta i betrakning, når oppgaven senere skal diskutere treneres beskrivelser av egen praksis.

3.4 Forskningsspørsmål

Studiens forskningsspørsmål vil omhandle oppgavens tematikk og teoretiske perspektiv, og lyder som følger:

Hvordan reflekterer elitetrenerer i langrenn rundt sin framgangsmåte for å hjelpe utøvere til en teknisk prestasjonsutvikling, relatert til måten å ansvarliggjøre og gi tilbakemeldinger til løperne på i denne prosessen, og i hvilken grad indikerer elitetreneres beskrivelser at de har en autonomistøttende holdning og adferd til dette arbeidet?

Forskningsspørsmålet vil bli besvart ved å intervju fire profesjonelle elitetrenerer i langrenn, og undersøke deres meninger og synspunkter tilknyttet denne tematikken.

4. Metode

For å innhente ny kunnskap om ulike fenomener, må forskere avgjøre hvilke

framgangsmåter og teknikker som skal benyttes (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette slik at forskeren har en handlingsplan for å sikre gode svar på forskningsspørsmålet (Leseth & Tellmann, 2014). Sentrale steg i å planlegge en forskningsprosess er å avklare formålet med studien, hvordan prosjektet skal gjøres gjennomførbart, og hvilke metoder som er best egnet for å framskaffe gode svar på oppgavens forskningsspørsmål. For at en studie skal oppnå god metodisk kvalitet, kreves at metodevalgene er veloverveide og gjennomtenkt, og at prosjektet er utført på systematisk vis (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013). I dette kapitlet vil den metodiske framgangsmåten som er benyttet for å framskaffe prosjektets resultater bli presentert og begrunnet. Jeg vil også gjøre rede for min egen rolle som forsker, samt hvordan jeg har tenkt og foretatt ulike vurderinger gjennom hele dette forskningsprosjektet.

4.1 Kvalitativt forskningsdesign

Kvalitative forskningsmetoder brukes i studier hvor målet er å beskrive (hva), begrunne (hvorfor) eller forstå (hvordan) sosiale fenomener (Leseth & Tellman, 2014). Ved å benytte et kvalitativt design får forskeren mulighet til å gå i dybden på forskningstemaet, fremskaffe rik (mye og detaljert) informasjon (Thagaard, 2013), og undersøke individuelle, unike og personlige forhold (Leseth & Tellman, 2014). Da formålet med masterprosjektet var å beskrive hvordan elitetrenerer hjelper utøvere til en teknisk prestasjonsutvikling, og deres refleksjoner og argumenter for valgt tilnærming, falt valget raskt på et kvalitativt forskningsdesign. Dette da jeg anså at en slik tilnærming vil gi best mulig forutsetninger for å sikre gode svar på forskningsspørsmålet.

4.1.1 Semistrukturerte intervjuer

Innenfor kvalitativ forskning kan forskeren velge mellom flere ulike datainnsamlingsmetoder. Informantintervjuer er blant de mest brukte metodene i kvalitative studier, og benyttes i prosjekter hvor forskeren er opptatt av menneskers erfaringer, tanker og synspunkter om et tema (Thagaard, 2013). Metoden egner seg godt for å registrere både likheter og variasjoner i informantenes oppfatninger, og gjør det mulig for forskeren å gå i dybden på problemstillingen (Kvale, 1997). Ved å få en dypere innsikt i elitetrenerens tanker og meninger, gir dette forutsetninger for å sikre gode forklaringer og beskrivelser av deres praksis tilknyttet teknikkarbeid. På bakgrunn

av dette anså jeg intervjumetoden som best egnet for å skaffe gode og informative svar på oppgavens forskningsspørsmål.

Forskere kan velge mellom å gjennomføre åpne, semi-strukturerte eller strukturerte intervjuer for å innhente informasjon om forskningsspørsmålet, hvor intervju-spørsmålene er henholdsvis lite eller fullstendig planlagt på forhånd (Kvale, 1997). I dette prosjektet ble semi-strukturerte intervjuer benyttet for å fremskaffe kunnskap om trenernes erfaringer, som er en mellomløsning av disse ytterpunktene. Jeg utarbeidet derfor en intervjuguide til bruk i intervjusituasjonen, som besto av ulike temaer og spørsmål av betydning for forskningsspørsmålet. Jeg valgte denne tilnærmingen fordi jeg hadde flere temaer jeg ønsket å skaffe informasjon om fra alle deltakerne, og anså følgelig denne løsningen som en god framgangsmåte for å finne gode svar på oppgavens forskningsspørsmål. Samtidig var jeg også åpen for å endre rekkefølgen og formen på spørsmålene, og snakke om eventuelle andre emner som kunne dukke opp underveis i samtalene (Thagaard, 2013). Dette for å unngå og gå glipp av annen verdifull informasjon om trenernes filosofi og praksis. Denne framgangsmåten tillot meg derfor å være noe fleksibel, noe jeg antok kunne styrke denne studien. Dette som en konsekvens av at det ikke foreligger så mye detaljert forskning på denne spesifikke problemstillingen i utgangspunktet.

Fordi jeg har valgt å benytte et teoretisk perspektiv for å undersøke elitetrenernes praksis, kan studien hovedsakelig defineres som deduktivt forankret. Dette innebærer at kodene og kategoriene i all hovedsak vil bli utarbeidet fra eksisterende teori (Flick, 2007; Patton, 2002), nemlig Selvbestemmelsesteorien, og annen forskning på autonomistøttende adferd. Imidlertid, fordi jeg også interesserer meg for andre synspunkter informantene kan ha av relevans for forskningsspørsmålet, men som ikke nødvendigvis tilhører under Selvbestemmelsesteorien, vil oppgaven også ha en slags induktiv tilnærming (Patton, 2002). Ved å inkludere det induktive perspektivet, kan oppgaven derfor både regnes som deduktivt og induktivt forankret, herunder definert som abduktiv (Leseth & Tellmann, 2014).

Den semi-strukturerte tilnærmingen, hvor ulike temaer er i fokus, ble utgangspunktet for mitt valg av tematisk analyse som studiens analysemetode. Metoden vil bli nærmere gjort rede for senere i dette metodekapitlet.

4.1.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Tematiske analyser gir forskere mulighet til å velge hvilken vitenskapsteoretisk tilnærming de ønsker i sitt studie (Braun & Clarke, 2006). Et vitenskapsteoretisk synspunkt forteller hva en forsker har som mål å finne kunnskap om gjennom sin forskningsprosess (Thagaard, 2013). Dette er viktig å formidle til leseren, da perspektivet vil prege forskerens forståelse av forskningsresultatene. Målet med denne studien var å bruke forskningen til å søke informasjon om elitetrenerens egne tanker, meninger og holdninger, relatert til hvordan de går fram for å hjelpe utøvere til en teknisk prestasjonsutvikling. Dette med mål om å beskrive elitetrenerens coachingfilosofi og praksis, og utvikle en dypere forståelse for deres perspektiver og synspunkter. I følge Eberle (2014) er det ingen tilnærming som analyserer det subjektive perspektivet til en informant så presist som det fenomenologiske. Eberle (2014) forklarer fenomenologi som et utgangspunkt som ønsker å forstå menneskers subjektive verden slik de selv erfarer den, og fra deres eget synspunkt. Perspektivet søker derfor å beskrive individers tanker, meninger og synspunkter knyttet til en fenomen, for å få en bedre forståelse for individenes egen opplevelse (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette med en forståelse for at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2009).

Da jeg ønsket å finne ut og beskrive hvordan trenerne reflekterer rundt sin egen praksis, og tilegne meg en dypere forståelse av deres tanker og erfaringer, anså jeg derfor dette som et godt egnet perspektiv for dette prosjektet.

4.1.3 Utvalg & Inklusjonskriterier

Informantene spiller en viktig rolle i kvalitative forskningsintervjuer, da de skal bidra til å innhente kunnskap om fenomenet av interesse (Thagaard, 2013). I dette forskningsprosjektet ble et strategisk utvalg benyttet. Dette innebærer at forskeren velger ut informantene selv, for å sikre at de har egenskapene eller kvalifikasjonene som kreves for å gi best mulig svar på forskningsspørsmålet (Thagaard, 2013).

Målet med denne studien var å finne informasjon om hvordan dyktige langrennstrenere går fram for å hjelpe løpere til en teknisk prestasjonsutvikling. Det er rimelig å anta at forskning på profesjonelle elitetrenerne i langrenn vil være et godt utgangspunkt for å finne gode svar på dette spørsmålet. I denne gruppen befinner det seg trenere med stor suksess, erfaring og kompetanse, både på fagfeltet, og fra arbeid med utøvere på høyt

nasjonalt og internasjonalt nivå. Det er derfor rimelig å tro at disse elitetrenerne kan være blant de som besitter antatt beste praksis på feltet, og kan komme med kvalifiserte og gode refleksjoner og beskrivelser rundt egen praksis.

De ovennevnte refleksjonene endte i utarbeidelsen av studiens inklusjonskriterier, for å sikre at prosjektets deltakere hadde best mulige forutsetninger og kvalifikasjoner for å gi gode svar på forskningsspørsmålene. Disse er som følger:

- 1) De har trent flere junior og/eller seniorløpere på høyt nasjonalt og/eller internasjonalt nivå over flere år.
- 2) De har mer enn 10 års trenererfaring som langrennstrener.

Målet med kvalitative studier er ikke å generalisere studiens funn, men å framskaffe rike data om forskningsfenomenet fra deltakerne som intervjues (Flick, 2007). Kvalitative forskere anbefales derfor å intervju så mange personer som kreves for å oppnå en grundig forståelse for forskningsfenomenet (Thagaard, 2013). For forskere som ikke har så mye erfaring med å gjennomføre kvalitativ forskning, kan det være fordelaktig å ha et mindre utvalg (Flick, 2007). Dette da færre informanter vil gjøre det lettere å avgjøre hvilke data som er relevant for forskningsspørsmålet eller ikke, samt å sammenlikne datamaterial fra ulike intervjuer. Et lite utvalg gjør det også mulig for meg som forsker å gjennomføre mer grundige analyser, og fokusere mer på detaljer (Thagaard, 2013), enn jeg vil hatt mulighet til å gjøre med et større utvalg. Dette ble følgelig også sett på som en fordel i dette prosjektet.

I forskningsprosessen begynte jeg derfor med å kontakte fire informanter. Informantene hadde henholdsvis kortere og lengre trenererfaring fra arbeid på elitenivå (junior og/eller senior), ulik bakgrunn, og med en aldersvariasjon på 23 år fra yngste til eldstemann. På denne måten fikk jeg en relativt bred variasjon i utvalget mitt, i tråd med Pattons (2002) anbefalinger. Jeg antok at trenere med forskjellig alder og bakgrunn, kunne resultere i litt ulike nyanserte syn på tematikken, og bidra til å styrke denne oppgaven.

Gjennom de fire intervjuene fikk jeg gode og informative svar på forskningsspørsmålet mitt. I samtale med veileder kom vi derfor fram til at fire informanter var tilstrekkelig for å få gode svar på problemstillingen, og et fornuftig antall basert på at jeg er en relativt uerfaren kvalitativ forsker. I ettertid er jeg derfor glad for at jeg ikke intervjuet flere informanter på grunn av de nevnte fordelene dette medførte, selv om flere deltakere sannsynligvis kunne bidratt til å styrke studiens kvalitet ytterligere.

4.2 Framgangsmåte

4.2.1 Godkjenning av forskningsprosjektet

Et forsøksprosjekt er meldepliktig hos Norsk senter for forskningsdata (NSD) dersom forskeren skal behandle personopplysninger ved hjelp av databasert utstyr (Thagaard, 2013). Personopplysninger er opplysninger eller informasjon som kan identifisere enkeltpersoner, enten direkte eller indirekte. Fordi jeg skulle ta lydopptak av informantintervjuene og samle inn informasjon som direkte kunne avsløre deltakernes identitet, var prosjektet meldepliktig. Søknadsskjemaet er å finne i vedlegg 3. Gjennom forskningsprosessen har jeg forholdt meg til de oppgitte retningslinjene i søknaden. Disse vil bli nærmere gjennomgått senere i metodedelen.

4.2.2 Rekruttering av informanter

Etter å ha søkt NSD, og fått godkjenning til å starte datainnsamlingen, ble utvalgte deltakere kontaktet per telefon. Det var viktig for meg å ta kontakt med deltakerne personlig, og forklare de om prosjektet. Dette fordi jeg ville forsikre meg om at informasjonen var motatt og forstått, gi informantene mulighet til å stille spørsmål, og få en umiddelbar bekreftelse på hvorvidt de ønsket å delta eller ikke.

Det var utfordrende å få kontakt med noen av de nåværende praktiserende trenerne, da samtlige var midt i en aktiv samlingsperiode. Jeg lyktes imidlertid til slutt med å kontakte de fire informantene, og fikk avtalt tid, sted og datoer for intervjuene.

Etter at informantene hadde samtykket, mottok deltakerne en e-post med mer detaljert informasjon om forskningsprosjektet, og deres rettigheter som informanter.

Informasjonen er å finne i vedlegg 1. Trenerne ble også tilsendt intervjuguiden på forhånd, slik at de fikk mulighet til å lese gjennom spørsmålene. Jeg ønsket at trenerne skulle få muligheten til å forberede seg på refleksjonsspørsmålene, både for å oppnå mer utfyllende og gjennomtenkte informantsvar, og for å gi informantene ett innblikk i hva de kom til å møte. Dette presiserte jeg også for deltakerne på telefon. Informantene ble også oppfordret til å ta kontakt hvis de hadde ytterligere spørsmål.

4.2.3 Intervjuguide

Fordi jeg valgte å gjennomføre semi-strukturerte intervjuer, utarbeidet jeg en intervjuguide til bruk i intervjusituasjonen. En intervjuguide er en oversikt over

intervjuteam og spørsmål som kan stilles informantene (Kvale, 1997). Den kan både fungere som et hjelpemiddel for meg til å holde flyt i samtalen, og gjøre undersøkelsen mer transparent, gjennom å vise hvilke spørsmål som ble stilt for framskaffe studiens resultater (Thagaard, 2013). Det siste elementet er et viktig kvalitetskrav i kvalitativ forskning (Thagaard, 2013). Dette da spørsmålene forskeren stiller, vil være ledende for hvilke svar en får (Leseth & Tellmann, 2014).

Intervjuguiden ble i stor grad utarbeidet med oppgavens teoretiske perspektiv i bakhodet, og med mål om at spørsmålene skulle gi meg mulighet til å kartlegge hvorvidt trenerne hadde en autonomistøttende eller kontrollerende holdning til sitt arbeid med utøverne. Dette ble imidlertid ikke spesifisert for informantene.

Det å ha en intervjuguide og forholde seg til, gjorde at jeg følte meg tryggere og bedre forberedt i intervju-situasjonen. Det var lettere å konsentrere seg om samtalen, og det å stille gode oppfølgingsspørsmål til informantene. Det ble også tidligere nevnt at mitt valg av analysemetode forutsetter at alle deltakerne ga svar på de samme spørsmålene innenfor de ulike temaene, slik at dette ga rom for sammenlikning (Braun & Clarke, 2006). Intervjuguiden ble derfor et nyttig verktøy for å skape struktur på intervjuene, og tilrettelegge for et best mulig sammenlikningsgrunnlag av trenernes responser. Som nevnt tidligere, var intervjuguiden også åpen for eventuelle andre samtaleemner som kunne dukke opp av relevans for forskningsspørsmålet, men som ikke nødvendigvis passet inn under SDT-perspektivet.

4.2.4 Pilotintervjuer

Gode intervjuforberedelser er viktig for at forskeren skal oppnå et godt forskningsresultat (Thagaard, 2013). I følge Kvale (1997) kan pilot- eller testundersøkelser gi forskeren verdifull erfaring som intervjuer, og være en god mulighet til å teste ut både intervjuprotokollen og båndopptakeren.

I denne studien gjennomførte jeg tre pilotintervjuer før oppstart på prosjektet.

Intervjuene ble gjennomført på andre langrennstrenerne. I tillegg til å teste ut intervjuguiden, og kontrollere at jeg fikk svar på det jeg ønsket å vite, var målet med pilotintervjuene å få konstruktive tilbakemeldinger som kunne gjøre intervjuguiden og meg som intervjuer, enda bedre. Etter pilotintervjuene endret jeg mange av spørsmålene, måten å stille de på, og la til flere basert på tips fra informantene, samt

min egen subjektive opplevelse. Båndopptakeren ble testet separat, da denne ble lånt hos en medelev like før oppstart på prosjektintervjuene.

I ettertid er jeg veldig glad for at jeg gjennomførte disse testintervjuene. Testene medførte at jeg følte meg veldig trygg når de ordentlige prosjektintervjuene begynte. Dette både som intervjuer, men også på at spørsmålene var tydelige og at det var stor sannsynlighet for at jeg ville kunne finne gode svar på disse. For hvert intervju, ble det også lettere å komme med gode oppfølgingsspørsmål til informantene.

4.2.5. Andre intervjuforberedelser

Det var ønskelig å finne et privat sted hvor intervjuene kunne gjennomføres, uten bråk eller bakgrunnsstøy. På denne måten kunne jeg øke sannsynligheten for at kvaliteten på lydbandopptaket ble bra (Kvale, 1997), informantens anonymitet ble skjermet, og samtalen kunne foregå uforstyrret (Thagaard, 2013). Da jeg kontaktet deltakerne, presiserte jeg at jeg var fleksibel, og kunne møte de på deres hjemsted hvis vi ikke fant en annen løsning. Det endte imidlertid opp med at jeg møtte to av informantene personlig i idrettssammenheng, og de to andre ble intervjuet over skype og telefon, da dette var mest hensiktsmessig i deres travle hverdag.

I intervjuene hvor jeg møtte deltakerne personlig, tok henholdsvis jeg og den andre informanten ansvar på forhånd, for å finne oss private rom hvor vi kunne snakke uforstyrret. Informantene jeg intervjuet over telefon og skype, var også oppmerksomme på å oppholde seg steder det ikke var bakgrunnsstøy.

Før intervjuene begynte ba jeg også alle informantene om å snakke høyt og tydelig, for å sikre nettopp god lyd kvalitet. Som et resultat ble alle lydopptakene meget klare og tydelig, og gjorde de lett å transkribere.

Det skal presiseres at internettforbindelsen kunne vært bedre på skypeintervjuet, da det ble noe hakkete enkelte steder. Kvaliteten på intervjuet ble likevel bra nok til å forstå alt som ble sagt, og vi klarte å holde en god samtale gående til tross for dette.

4.2.6 Informert samtykke

Før intervjuene kunne gjennomføres, var det en del formelle avklaringer som måtte være på plass. Et informert samtykke er deltakerens underskrift på at han eller hun tillater at forskningen kan finne sted, og er informert om undersøkelsens formål, hovedtrekkene i prosjektplanen, mulige fordeler og ulemper, samt egne rettigheter

(Kvale, 1997). Skjema for informert samtykke er å finne i vedlegg 1, og ble som nevnt tidligere tilsendt deltakerne per mail sammen med intervjuguiden, før oppstart på intervjuene. Deltakerne ble også kort informert om dette muntlig før intervjuet startet. Det ble særlig presisert at informantenes deltakelse er på frivillig basis, og at deltakeren har rett til å trekke seg når som helst, og få sitt datamateriale ødelagt eller retunert hvis dette er ønskelig (Gibbs, 2007). Jeg spurte også deltakerne spesifikt om jeg kunne få tillatelse til å sitere fritt fra intervjuene. Dette etterfulgt av konkret informasjon om hvordan utsagn og sitater skulle brukes, og om at de vil bli framstilt anonymt i rapporten (Kvale, 1997). Avslutningsvis i denne introduksjonsdelen, klargjorde jeg med informantene om det var greit at jeg benyttet båndopptaker i intervjusituasjonen, samt om informanten hadde andre spørsmål før intervjuet startet. Dette også i tråd med Kvaless (1997) anbefalinger.

Da deltakerne var blitt gjort kjent med denne informasjonen, og hadde samtykket, begynte intervjuene. Hos informantene som ble intervjuet på skype og telefon, ble skriftlig informert samtykke innhentet henholdsvis før og etter intervjuet, også dette i forbindelse med idrettsarrangementer.

4.2.7. Intervjusituasjonen

I de neste avsnittene vil jeg presentere hvordan jeg gikk fram i intervjusituasjonen, basert på anbefalte retningslinjer for gjennomføring av intervjuer, for å prøve og oppnå best mulig kvalitet på resultatet.

Forskerens opptreden i intervjusituasjonen er av stor betydning for intervjuets kvalitet. Dette da kvalitative data er informasjon som skapes i relasjonen mellom intervjuer og informant (Thagaard, 2013). Da det kan være utfordrende for en informant å snakke åpent og utfyllende med en mer eller mindre ukjent person (Kvale, 1997), er forskeren avhengig av å skape en tillitsfull og fortrolig atmosfære, som gjør at informanten skal ønske å åpne seg og bidra med nyttig informasjon (Leseth & Tellman, 2014). I tråd med Engelsruds (2005) anbefalinger startet jeg med å presentere meg selv, formålet med intervjuet, hva informanten kunne bidra med og hvilke rettigheter informanten hadde. Målet var at dette skulle virke betryggende for deltakeren, og fungere som en fin innledning til samtalen, noe jeg personlig følte at det gjorde. Flere av informantene kom også selv med spørsmål her. Før jeg startet båndopptakeren, avrundet jeg introduksjonsrunden med å be informantene svare så utfyllende og ærlig som mulig, og

presiserte at jeg var interessert i alt de kunne fortelle meg om denne tematikken.

I følge Kvale (1997) er intervjuerens viktigste oppgave å motivere og tilrettelegge for informantens fortelling. Gode egenskaper i intervjusituasjonen er evnen til å lytte tålmodig (la informanten reflektere over svar), uttrykke interesse og forståelse (forskeren nikker, og viser med tydelig kroppsspråk at det følges med på det som blir sagt), og respektere det informanten sier (Thagaard, 2013). Kvale (1997) trekker også fram evnen til å være klar og vennlig, og lar informanten snakke uten å avbryte. Dette var viktige retningslinjer jeg forsøkte å forholde meg til under alle intervjuene. Basert på følelsen jeg satt igjen med etter intervjuene, og gjennomgangen av lydbannene i ettertid, var dette også noe jeg tror jeg lyktes relativt godt med.

Andre gode egenskaper i intervjusituasjonen er at forskeren stiller gode spørsmål og oppfølgingsspørsmål. Gode spørsmål i en intervjusituasjon beskrives gjerne som åpne, og starter med spørreord som for eksempel hva, hvordan eller hvorfor (Kvale, 1997). Dette gir muligheten til å få mer utdypende og utfyllende svar. Med gode spørsmål, menes også å unngå ledende spørsmål, med mindre målet er å avklare viktige detaljer, eller oppsummere noe deltakeren allerede har sagt. Dette var derfor mine viktigste retningslinjer ved utforming av intervjust spørsmålene i intervjuguiden.

Det å stille informantene gode oppfølgingsspørsmål, var viktig for å få fram dybden i svarene (Kvale & Brinkmann, 2009), og sikre gode informative forklaringer og beskrivelser (Gibbs, 2007). Jeg hadde den innstillingen at jeg ikke skulle ta noen informantsvar for gitt, men heller stille oppklarende spørsmål hvis deltakernes svar ga rom for tolkningsmuligheter (Kvale, 1997). Dette for å unngå at min forforståelse og kunnskap om temaet skulle ødelegge for å høre informantenes autentiske meninger, som også i noen tilfeller visste seg å vike fra mine.

Ved utførelse av semi-strukturerte intervjuer er det også positivt at forskeren er styrende, og vet hva han eller hun ønsker å finne ut (Kvale, 1997). En annen viktig retningslinje, var derfor å sørge for at samtalen ikke sporet helt av og beveget seg langt utenfor temaet, selv om jeg fulgte opp svarene fra informantene.

I ettertid, er også jeg glad for at jeg sendte intervjuguiden til deltakerne på forhånd, på bakgrunn av nettopp dette. På denne måten var deltakerne kjent med intervjuets formål, hadde satt seg godt inn i spørsmålene, og visste hva jeg var interessert i snakke om. De var veldig godt forberedt. Deltakerne var imidlertid heller ikke redd for å svare på mer

enn det jeg spurte om, og snakke rundt temaene. Dette anser jeg som meget positivt, da en negativ konsekvens av å vise deltakerne spørsmålene på forhånd, kunne vært at de nettopp holdt tilbake viktig informasjon om temaet, fordi de trodde det ikke var relevant for studien.

I følge Thagaard (2013) bør forskeren være bevisst på egen verbale og kroppslige respons på informantens svar. Negative reaksjoner, at forsker viser åpenbart uenighet, eller kommer med fordømmende utsagn bør unngås, da dette kan påvirke informantens svar på andre spørsmål. Forsker kan risikere at informanten blir reservert, går i forsvarsposisjon, eller forteller det informanten tror forskeren vil høre (Thagaard, 2013), noe som vil være negativt for studiens metodiske kvalitet. Dette var jeg derfor veldig oppmerksom på, og særlig da samtalene kom inn på hvorvidt elitetrenerne opplevde forskjeller når de arbeidet med gutter/menn kontra jenter/kvinner. Dette slik at ikke de mannlige trenerne skulle pynte på svarene sine ovenfor meg som kvinnelig intervjuer. Forskeren bør også være oppmerksom på informantens verbale og kroppslige respons på spørsmålene. Dette da noen spørsmål kan oppfattes som sensitive for informanten, noe som følgelig bør tas hensyn til (Thagaard, 2013).

I tråd med Kvaales (1997) anbefalinger, ble intervjuet avrundet med at jeg spurte informantene om de hadde noe mer å tilføye, om det var noe deltakeren lurte på, og om jeg kunne bruke alle utsagnene som var blitt sagt. Jeg presiserte også at de ville få muligheten til å se i gjennom og godkjenne de transkriberte intervjuene. Ved å følge disse retningslinjene, satt jeg igjen med en følelse av at jeg og informantene fikk en god relasjon, og fikk ført gode samtaler om forskningstemaet. Informantene var flink til å snakke for seg, og mer enn villig til å dele av sine kunnskaper. Mitt personlige inntrykk var at samtlige var engasjert i tematikken. Flere presiserte også i ettertid at de syntes spørsmålene var interessante, og at de var veldig spent på å se det endelige resultatet i rapporten, for å se hva de andre trenerne gjorde.

4.2.8. Oppbevaring av datamaterialet

Intervjuene ble tatt opp på en båndopptaker (Olympus- Digital Voice Recorder VN-731PC). Da alt datamaterial skal behandles konfidensielt, var det viktig at lydopptakene ble ivaretatt på en ordentlig måte. Lydklippene ble identifisert med inf 1-4, og

oppbevart på en passordbeskyttet harddisk i skapet mitt på NIH, adskilt fra det øvrige datamaterialet. Dette for å beskytte og ivareta deltakernes anonymitet, og hindre andre fikk tilgang til de personidentifiserbare dataene. Harddisken ble kun tatt fram ved arbeid med materialet, og jeg og veilederen min var de eneste med tilgang til disse personidentifiserbare dataene.

Materialet vil bli slettet innen 30.11.2017, som er datoen for prosjektets avslutning.

4.2.9. Transkribering

I intervjustudier hvor analysen ønsker å fokusere på temaet i samtaler, er datamaterialet vanligvis transkribert for å inkludere de talte ordene om temaet (Braun & Clark, 2006; Kowal & O'Connell, 2014). I følge Kvale (1997) er transkribering en oversettelse av muntlig samtale til tekst. En forutsetning for å foreta transkripsjoner av god kvalitet, er at det er gjort et opptak av intervjuet og at det er god lyd kvalitet på samtalen som er tatt opp (Kvale, 1997). Jeg har tidligere gjort rede for hvordan jeg benyttet båndopptaker, og gikk fram for å sikre god lyd kvalitet i intervjusituasjonen.

Jeg startet arbeidet med å transkribere umiddelbart etter hvert intervju. Dette mens samtalen fremdeles var friskt i minnet, og i tilfelle noe feil hadde skjedd med båndopptakeren (Brinkmann & Tanggaard, 2010). Jeg valgte å gjennomføre alle transkripsjonene selv, da dette ville hjelpe meg å sette meg enda bedre inn i datamaterialet, og gjøre det mulig å starte analyseprosessen umiddelbart (Braun & Clarke, 2006). Dette var et tidkrevende arbeid, men ga meg et meget godt innblikk i informantenes synspunkter og meninger, og gode ideer til analysen (Brinkmann & Tanggaard, 2010).

Det er viktig for studiens validitet at intervjuene var gjengitt korrekt i transkripsjonen (Thagaard, 2013). Imidlertid, var jeg av ulike årsaker avhengig av å benytte noen retningslinjer i dette arbeidet. Nedenfor følger en oversikt over prosedyrer ble utarbeidet og fulgt i transkripsjonsprosessen, og begrunnelsen for disse.

Sikring av deltakernes anonymitet

Fordi kvalitative data er individuell og personlig, er det viktig å beskytte deltakernes identitet ved å anonymisere transkripsjonene (Gibbs, 2007). Dette er også en viktig del av å opptre på en god forskningsetisk måte, da alt datamaterialet skal behandles konfidensielt (Thagaard, 2013).

I den ferdige rapporten vil pseudonymene Eirik, Ola, Fredrik og Håkon benyttes, for å beskytte informantenes egentlige navn. I tillegg valgte jeg å skrive om, og i noen tilfeller utelate intervjuuttalelser som kunne spores direkte til informanten, eller andre personer og steder som ble omtalt. Dette da inklusjonskriteriene medførte at elitetrenerne ble rekruttert fra et relativt lite miljø, og jeg ville unngå at noen kunne knytte spesifikke uttalelser til den enkelte informanten. Jeg valgte også å oversette alle samtalene til bokmål, for at ikke eventuelle dialekter skulle røpe trenerens identiteter.

Grammatiske korrigeringer

I transkripsjonene valgte jeg å utelate typiske utsagn som ”øøh” og ”hmm”. Det samme med setninger som ble påbegynt på ulike måter, samt kroppsspråk og emosjonelle aspekter, da dette ikke var relevant for min senere dataanalyse. Det var også et mål å skrive setningene som skulle benyttes i analysedelen og rapporten, til mer fullstendige setninger. Dette for at svaret ikke skulle bli tatt ut av konteksten, og fordi det er en mer ryddig måte å presentere et datamateriale på (Gibbs, 2007). I tillegg kan et meget muntlig språk gi inntrykk av at informantene er dårlig å formulere seg, medføre at sitatene framstår som merkelige, og gjøre rapporten tung å lese (Gibbs, 2007). Dette var følgelig noe jeg ønsket å unngå. Samtidig var det viktig å unngå at informantens faktiske meninger skulle forsvinne eller endres i denne prosessen (Dalland, 2012). Jeg var derfor nøye med å ikke foreta store korrigeringer av setningsoppbygginger og grammatikk i disse tilfellene. Dette for å sikre at informantenes meninger ble ivarett og presentert på en mest mulig autentisk måte.

Godkjenning av transkripsjonene

I et forsøk på å bedre studiens validitet, ble deltakerne tilsendt de ferdige transkripsjonene, og fikk mulighet til å lese i gjennom og godkjenne de. Dette for å sikre at transkripsjonene, og spesifikt de sitatene som var korrigert, var i tråd med deltakernes opprinnelige meninger (Thagaard, 2013). Det ga også deltakerne muligheten til å slette noe hvis dette var ønskelig. Imidlertid var det bare en av informantene som responderte. Jeg valgte derfor å tolke dette som om de øvrige transkripsjonene også var godkjent, og at informantene sto for alt de sa i intervjuet. Dette også basert på at jeg avslutningsvis i intervjuene stilte informantene spørsmål om de ønsket at jeg skulle fjerne noen uttalelser, uten at de valgte det.

Jeg personlig tror ikke at de små korrigeringene som er gjort, har medført at

informantenes autentiske meninger ble borte. På bakgrunn av dette, mener jeg at transkripsjonene er blitt gjennomført på en måte som sikrer god metodisk standard og kvalitet.

4.3 Dataanalyse

4.3.1 Forskerens forforståelse

Fordi jeg valgte fenomenologi som studiens vitenskapsteoretiske utgangspunkt, hadde de semistrukturerte intervjuene som mål å beskrive temaer slik de blir forstått fra informantenes egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2009). Imidlertid, siden kvalitative intervjudata oppstår i relasjonen mellom forsker og informant, og bearbeides av forskeren i analyseprosessen, vil forskeren kunne være med å påvirke datainnsamlingen og studiens resultater. Det er derfor viktig at forskeren reflekterer over hvordan egen rolle og forforståelse kan ha påvirket studiens resultater (Roulston, 2014; Thagaard, 2013).

Når en snakker om begrepet forforståelse refereres det ofte til forskerens egen tilknytning, erfaring og oppfatning av miljøet og tematikken som studeres (Thagaard, 2013). Min kunnskap om teknikktraining og trenerrollen, er kompetanse og erfaringer jeg vil bringe med meg inn i forskningsprosessen. Denne forforståelsen vil kunne påvirke den forståelsen og kunnskapen som utvikles i løpet av denne prosessen, og de valgene jeg tar underveis (Thagaard, 2013). I kvalitative forskningsprosjekter er det følgelig viktig at forskeren gjør rede for og reflekterer rundt egen forforståelse, og diskuterer hvilke positive og negative konsekvenser denne kan ha for studiens metodiske kvalitet. Jeg anser det derfor som svært relevant å presentere mine erfaringer og tanker tilknyttet temaet teknikkutvikling i langrenn.

Langrenn har alltid vært en stor del av livet mitt. Jeg var aktiv løper fram til senioralder, og arbeider i dag som trener for både junior- og seniorutøvere. Dette er et arbeid jeg har hatt i seks år. Siden 2014 har jeg også hatt en stilling som trenerutvikler i regi av Norges Skiforbund. Mitt ansvar i denne rollen har vært å gjennomføre ulike trenerkurs og utdanne nye langrennstrenere. I tillegg har jeg gjennomført både bachelor- og masterforløpet i Coaching og Idrettspsykologi her ved Norges Idrettshøgskole, og skrevet begge fordypningsoppgavene om temaer innenfor langrenn. Tross relativt få år i

treneryrket har jeg dermed opparbeidet meg mye erfaring fra arbeid med ulike utøvere og treningsgrupper, og de ulike fagfeltene innenfor langrenn. I framtiden ser jeg for meg en arbeidskarriere som henholdsvis trener, idrettsfaglærer og trenerutvikling, da det er her mine store interesser ligger. Mitt engasjement for yrker hvor det å ”lære bort” og ”motivere” mennesker er sentrale stillingsinstruksjoner, og mitt ønske om å forbedre egen kompetanse i slike roller, har følgelig også vært avgjørende for valg av problemstilling.

I løpet av egen skikarriere, og mitt arbeid som trener og trenerutvikler har jeg opplevd mange ulike trenere i praksis. Min observasjon er at trenere går frem på mange måter, for å hjelpe utøvere til en teknisk prestasjonsutvikling. De ser etter ulike tekniske elementer, og har forskjellige måter å legge opp øktene, ansvarliggjøre og gi tilbakemeldinger til utøvere på i denne prosessen. Noen ser på teknikkutvikling utelukkende som trenerens ansvar, mens andre i større grad involverer og ansvarliggjør løperne i denne prosessen. Noen gir en felles tilbakemelding til alle løpere, andre individuelt tilpassede. Noen er kontrollerende og autoritær i sin væremåte, mens andre i stor grad er autonomistøttende. Personlig har jeg utarbeidet egne retningslinjer for teknikktraining basert på lærdom fra hva jeg selv opplevde som effektivt og mindre effektivt med disse trenernes framgangsmåter, og ikke minst min utdanningsbakgrunn. Mine erfaringer og meninger var følgelig tanker og synspunkter jeg brakte med meg i mitt møte med informantene og datamaterialet.

En forsker som har en nær tilknytning til miljøet som studeres, har et godt utgangspunkt for å forstå det sosiale fenomenet som blir forsket på (Thagaard, 2013). Det at jeg har en aktiv tilknytning til langrennsmiljøet, gjennom min bakgrunn som utøver og mitt nåværende arbeid som trener og trenerutvikler, vil kunne gi meg gode forutsetninger for å sette meg inn i, forstå og muligens gjenkjenne trenernes situasjoner (Thagaard, 2013). Min bakgrunn og forforståelse har også ført til at jeg har gode kjennskaper til, og kunnskaper om langrennsmiljøet i Norge. Dette forenklet for eksempel min leting etter informanter, da jeg hadde god oversikt over hvem som har vært og er elitetrenere i langrenn på ulike nivåer, og hvem som var ønskede kandidater i dette prosjektet.

I intervjusituasjonen var det også en fordel å ha gode kunnskaper om intervjutemaet og kjenne til brukte fagbegreper (Thagaard, 2013). Dette gjorde det lettere å følge med og

delta i samtalen, samt komme opp med gode intervju og oppfølgings spørsmål underveis. Det at jeg i tillegg hadde relativt gode kunnskaper om tematikken, og var aktivt engasjert i samtalen, kan forhåpentligvis også ha bidratt til å framskaffe bedre intervjudata, enn om jeg hadde hatt mindre interesse og kunnskap om temaet. Dette da intervjuerens opptreden og engasjement i stor grad vil kunne påvirke informantens svar (Thagaard, 2013).

På den negative siden kan en nær tilknytning til miljøet bidra til at forskeren tar enkelte informantsvar for gitt, og velger å ikke følge opp tvetydige svar (Thagaard, 2013). Jeg kan også risikere at jeg overser enkelte beskrivelser som er forskjellig fra egne erfaringer og synspunkter, og er mindre åpen for nyanser i datamaterialet (Thagaard, 2013). Dette var imidlertid forskning jeg var klar over og hadde i bakhodet gjennom analyseprosessen. Jeg arbeidet derfor aktivt for å ikke gå i denne metodefella gjennom å fokusere på å følge opp alle tvetydige svar, og prøve gi lik oppmerksomhet til de kodene og temaene som oppsto i analysen. Imidlertid er det viktig å være klar over denne tematikken når en leser studiens resultater og diskusjonsdel.

Forskere som har en aktiv tilknytning til miljøet, kan også ha en lavere terskel for å generalisere datamaterialet og studiens funn, hvis tematikken er noe forskeren kjenner seg igjen i (Leseth & Tellmann, 2014). Dette prøvde jeg imidlertid også å ta stilling til gjennom dette prosjektet, gjennom å forsøke å se forskningsresultatene utenfra. I denne sammenheng ble begrepet refleksivitet et viktig stikkord (Roulston, 2014).

4.3.2 Databehandling og analysemetode

Det å analysere et datamateriale innebærer at forskeren reflekterer over dataenes betydning, og utvikler perspektiver for hvordan dataene kan forstås. Målet er å tillegge funnene en mening (Thagaard, 2013). I de neste avsnittene vil jeg prøve å begrunne og redegjøre så presist som mulig, for hvordan jeg har gått fram i analyseprosessen for å framskaffe studiens resultat.

Målet med analysen, gjennom bruk av det fenomenologiske perspektivet, er å finne rike og nyanserte beskrivelser av elitetrenernes personlige synspunkter og tanker rundt egen coachingfilosofi og praksis, for videre å undersøke de ulike responsene opp mot hverandre (Kvale & Brinkmann, 2009). På grunn av oppgavens formål valgte jeg å utføre en tematisk analyse. Braun & Clark (2006) beskriver tematisk analyse som en god metode for å identifisere, analysere og rapportere mønstre, sammenhenger eller

temaer i datamaterialet. Sammenlikning av informasjon fra alle deltakerne kan gi en dypere forståelse for fenomenet som studeres (Thagaard, 2013), og egner seg godt til å belyse eventuelle likheter, meningsnyanser og forskjeller i informantenes responser (Braun & Clark, 2006). Jeg anså derfor tematisk analyse som et hensiktsmessig valg for å belyse oppgavens forskningsspørsmål.

Analyseprosessen

I dette forskningsprosjektet har jeg brukt Braun & Clarks (2006) 6-steps modell for utførelse av tematiske analyser gjennom analyseprosessen. I dette avsnittet vil jeg mer spesifikt gjøre rede for de ulike stegene i denne prosessen, og presentere hvordan jeg har gått fram for å analysere datamaterialet.

Første steg i Braun & Clarks (2006) analyseprosess var å gjøre seg kjent med datamaterialet. Dette arbeidet begynte allerede i intervjusituasjonen, og fortsatte videre i transkriberingsfasen. Jeg leste også gjennom transkripsjonene flere ganger, for å sette meg ordentlig inn i dataene. Her oppsto flere ideer til måter å kode og kategorisere datamaterialet på i henhold til oppgavens problemstilling. En kode er en setning eller ett stikkord som er meningsbærende, og identifiserer noe interessant i informantens uttalelser av betydning for problemstillingen som studeres (Braun & Clark, 2006).

I steg to begynte det formelle arbeidet med å kode datamaterialet. Kodingen ble først gjennomført uavhengig av oppgavens teoretiske perspektiv, og tok for seg informantenes egne forståelser rundt ulike tematikker. Denne prosessen innebar også å kritisk lese i gjennom tolkningene, for å prøve å sikre at de gjenspeilte informantenes meninger på en ordentlig måte. Videre ble datamaterialet analysert med Selvbestemmelsesteorien og forskning på autonomistøttende treneradferd i bakhodet. Målet i denne prosessen var å forsøke å avdekke informantenes meninger og synspunkter ut i fra relevant teori, og finne en underliggende betydning (Thagaard, 2013). Eksempler på koder som oppsto i steg to var ”bevisstgjøring av utviklingspotensial”, ”forklarende tilbakemeldinger”, ”konkrete, korte og enkle tilbakemeldinger”.

Steg tre innebar å utarbeide kategorier for de ulike kodene. En kategori representerer et mønster av responser eller meninger i datasettet, av betydning for oppgavens forskningsspørsmål (Braun & Clarke, 2006). I denne prosessen så jeg først etter repeterte likheter i de fire datamaterialene, og deretter etter forskjellige meningsnyanser og ulikheter innenfor de ulike temaene (Patton, 2002). Av resultatene vil en se at det var

veldig mange likheter i måten trenerne reflekterte rundt å ansvarliggjøre og gi tilbakemeldinger til utøverne på, men at en også vil finne enkelte forskjeller og ulike meningsnyanser og forskjeller innenfor de fleste kategoriene. For å forenkle prosessen med å utarbeide temaer og skape bedre oversikt over datamaterialet, ble alle kodene skrevet ned på små post-it lapper. Deretter ble lappene plassert i ulike kategorier. Eksempler på kategorier eller temaer som oppsto var for eksempel ”Utviklingsorienterte tilbakemeldinger”, hvor de eksemplifiserte kodene fra steg to ble plassert.

I steg fire og fem ble temaene perfektionert. I følge Patton (2002) bør kvaliteten på temaene bedømmes ut i fra to kriterier. Dette er 1) at innholdet eller kodene i kategorien samsvarer på en meningsfull måte, og 2) og at det er klare og identifiserbare forskjeller mellom de ulike kategoriene. Informasjon om hva som definerer hver kategori, og hvordan den passer inn i det helhetlige datamaterialet, vil derfor bli presentert i starten av oppgavens resultatdel. I følge Braun & Clarke (2006) er det også viktig at forskeren får med seg konteksten de ulike kodene representerer. Dette for å argumentere for at kodene og kategoriene reflekterer informantenes meninger på en tydelig måte, og at tolkninger som presenteres er logisk begrunnet. I analyseprosessen er ikke deltakerne lenger medvirkende og kan påvirke den videre prosessen. Det er derfor viktig å prøve og være loyale mot deltakerne, og deres meninger (Thagaard, 2013). Sitater og utdrag fra transkripsjonene utgjør derfor en stor del av den ferdige forskningsrapporten.

Prosessen med å perfektionere de ulike temaene brukte jeg lang tid på, og flere av kodene ble flyttet fram og tilbake til jeg opplevde at kodene og kategoriene samsvarte med hverandre. På dette stadiet utarbeidet jeg også et tematisk kart for å opprettholde en god oversikt over funnene. Jeg gikk også igjennom transkripsjonene flere ganger, for å sikre at jeg ikke hadde glemt noen viktige koder.

Steg seks var å utarbeide rapporten. Det er den endelige framstillingen av kodene og kategoriene med påfølgende sitater, som presenteres i studiens resultatdelen, og prosjektets tolkninger og analyser av resultatene opp mot SDT og annen relevant forskning, som presenteres i diskusjonsdelen.

Styrker og svakheter ved tematiske analyser

Styrkene med tematiske analyser, utover de fordelene som tidligere ble beskrevet, er at det betegnes enkel og fleksibel metode for forskere å benytte, og åpner opp for

kreativitet i utførelsen. Metoden egner seg også godt til å presentere datamaterial på en oversiktlig måte (Braun & Clark, 2006). Imidlertid har også denne framgangsmåten sine svakheter. Utover Braun & Clarkes (2006) seks-trinns-prosess, er det ikke noen nøyaktig oppskrift på hvordan analysen skal gjennomføres. Det at metoden er så fleksibel og åpner opp for kreativitet i utførelsen, kan dermed også være en utfordring, da det kan være vanskelig å evaluere hvordan forskningen er gjennomført (Attride-Stirling, 2001). I denne sammenheng er det følgelig viktig å redegjøre så presist som mulig hvordan prosessen og utførelsen av metoden har blitt gjennomført, slik at studien gjøres transparent. Dette har jeg også forsøkt å gjøre i gjennom hele metodekapitlet.

Videre spiller forskeren en viktig rolle i analyseprosessen, med å avgjøre hvilke av temaene som oppstår som er av interesse for forskningsspørsmålet og hvilke som ikke skal presenteres i rapporten (Braun & Clarke, 2006). Imidlertid, ved å bruke et teoretisk perspektiv kan dette være fordelaktig fordi det vil gi en bedre indikasjon på hvilke retningslinjer forskeren har fulgt i analysen (Leseth & Tellmann, 2014). Det at jeg i stor grad lette etter spesifikke kjennetegn på autonomistøttende og kontrollerende treneradferd gjennom analysen, kan følgelig bedre belyse hvilke koder jeg anså som relevant eller ikke gjennom analyseprosessen. Det at jeg også bevisst lette etter negative eller avvikende tendenser i datamaterialet, gjennom å lete etter kontrollerende adferdstrekk hos trenerne, blir også betegnet som viktig for å opprettholde god kvalitet på analysen (Roulston, 2014). Dette slik at ikke forskeren tvinger datamaterialet inn i mer eller mindre forhåndsbestemte kategorier. I denne sammenheng påpeker Roulston (2014) også viktigheten av å benytte detaljerte utdrag og sitater for å begrunne tolkningene som blir gjort, for å nettopp overbevise leseren om at tolkningene kan stemme overens med teorien. Mange sitater og utdrag fra transkripsjonene vil dermed benyttes for å underbygge tolkninger som blir gjort i analyseprosessen (Roulston, 2014). Ved at jeg har forsøkt å redegjøre nøyaktig for alle valg som førte til resultatet, og gjort mitt beste for å unngå de nevnte fallgruvene, vil jeg argumentere for at jeg har gjort mitt beste for å tilrettelegge slik at forskningsresultatene skal være av god metodisk kvalitet.

4.4 Etiske hensyn

Dette avsnittet vil ta sikte på å belyse hvilke etiske retningslinjer jeg har fulgt i dette prosjektet. Dette for å sikre at forskningen skulle foregå på en etisk forsvarlig måte, som både ivaretar informantene og legger grunnlag for at prosjektet skal kunne oppnå god

metodisk kvalitet (Thagaard, 2013).

Det å opptre etisk innebærer å opptre på en god forskeretisk og forskningsetisk måte (Thagaard, 2013). Forskningsprosjekter som skal studere og behandle personidentifiserbart datamateriale, må meldes opp til personvernombudet Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD, 2016). Da forskningsprosjektet mitt var meldepliktig, måtte jeg først sende inn en søknad til NSD og få godkjenning før prosjektet kunne starte opp. I denne søknaden måtte jeg oppgi prosjektbeskrivelsen, intervjuguiden og informasjons-skrivet/informert-samtykkeskjemaet til deltakerne. NSD stiller klare krav til hvordan datamaterial skal oppbevares, og hvordan deltakerne skal behandles i tråd med personvernreglementet. Et av de viktigste forskningsetiske prinsippene er at personidentifiserbare data skal behandles konfidensielt og at deltakerens anonymitet blir ivarettatt. Det stilles også krav til informert samtykke, slik at deltakerne skriver under på at deltakelse skjer på frivillig basis og at de er kjent med trekkene i prosjektplanen. Tidligere i metodekapitlet har jeg gjort rede for hvordan jeg har gjort mitt beste for å ivareta informantene ut i fra personvernreglementet, og hvordan jeg har oppbevart datamaterialet på en forsvarlig måte.

Gjennom hele prosjektet har jeg også vært vag på personlig informasjon om elitetrenerne, for å unngå at disse kan identifiseres. Dette da trenerne ble rekruttert fra et relativt lite miljø. Jeg har brukt fiktive navn, transkribert alle intervjuene til bokmål, og endret sitater som kan bidra til å direkte identifisere informantene. For meg var det også viktigere å beskytte informantenes anonymitet, enn at studiens inklusjonskriterier ble for transparent.

Videre understreker Thagaard (2013) viktigheten av at forskningen skal kunne komme forskningsdeltakerne, og andre relevante grupper til nytte. I tidligere avsnitt, har jeg argumentert for hvorfor forskning på dette temaet kan ha en nytteverdi.

NSD stiller også krav til hvordan den kvalitative forskeren skal opptre i forskningsprosessen. De viktigste prinsippene i dette tilfellet, er at forskningen skal gjenspeile ærlighet, åpenhet, dokumenterbarhet og systematikk (NSD, 2016; Thagaard, 2013). Jeg har derfor gjort mitt beste for å gjøre nøye rede for og begrunne metoden som førte til studiens resultater, og gjort mitt beste for å presentere funnene på en måte som gjenspeiler informantenes sanne meninger. Jeg har også reflektert over studiens styrker og svakheter (se avsnittet om refleksjon og kvalitetskriterier i kvalitativ forskning). Ved at jeg gikk fram på denne måten, vil jeg argumentere for at jeg har opptrådt på en etisk forsvarlig måte, som både ivaretar deltakerne, og presenterer

metode og funn på en ærlig og systematisk måte.

4.5 Kvalitetskriterier i kvalitative studier

Som forsker er det viktig å arbeide for å opprettholde god kvalitet gjennom hele forskningsprosessen. Kvalitetskriterier i kvalitative studier defineres noe annerledes enn i kvantitativ forskning, og brukes til å kontrollere oppgavens metodiske kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2009). I denne oppgaven er det følgelig de kvalitative kriteriene som vil utgjøre vurderingsgrunnlaget.

Kvalitative forskningsprosjekter er opptatt av at forskningen skal representere autentisitet og troverdighet (McNamee, Olivier & Wainwright, 2007). Med dette menes at forskningen gjenspeiler informantenes sanne meninger og synspunkter, og at forskningsresultatene er framskaffet på ærlig, tillitsvekkende og systematisk vis. For å oppfylle dette kravet er det viktig at forskningsprosessen blir gjort transparent, slik at andre kan se hvordan resultatene har blitt framskaffet (Roulston, 2010; Potter & Hepburn, 2008). Herunder må framgangsmåten som ledet til studiens funn være tydelig beskrevet og begrunnet, og resultatene være bygd opp av overbevisende sitater og utsagn. Forskerens aktive rolle relatert til sin opptreden og tilstedeværelse gjennom hele forskningsprosessen, samt informantens betydning for studiens funn, må også diskuteres (Roulston, 2010; Potter & Hepburn, 2008). Dette med den hensikt å belyse hvordan de ulike valgene jeg som forsker har tatt, fra avgjørelser av forskningsdesign, datainnsamlingsmetoder, framgangsmåter og analysemetoder, har satt sitt preg på studiens resultater. I de neste avsnittene vil jeg derfor reflektere rundt, og vurdere egen praksis med utgangspunkt i Roulstons (2010) og Potter & Hepburns (2008) retningslinjer.

Forskerens betydning

En vanlig kritikk av kvalitative studier er at forskeren er den eneste som vet helt nøyaktig hvordan forskningsprosessen har foregått, og hvordan resultatene er framskaffet (Leseth & Tellman, 2014). I følge Gibbs (2007) spiller forskeren som intervjuer en viktig nøkkelrolle i datainnhentingprosessen, og i følge Hassmén & Hassmén (2008) i bearbeidingsprosessen, med å prioritere hva som er viktige resultater, tolkninger og refleksjoner. Det er for eksempel kun forskeren som kjenner til alt råmaterialet fra intervjusituasjonen, da dette behandles konfidensielt, og kun prioriterte

utsagn fra transkriberingen og rådataene presenteres i resultatdelen. Da hvert intervju gir et titalls- sider med transkribert tekst, har forskeren en viktig rolle med å avgjøre hvilke sitater som skal være med i rapporten eller ikke (Roulston, 2014). Gjennom hele forskningsprosessen har jeg imidlertid arbeidet aktivt med å redegjøre for alle spesifikke valg, metoder og framgangsmåter som har ledet til studiens resultat. Alt fra valg av informanter, datainnsamlingsmetode og framgangsmåte i transkriberings- og analyseprosessene har blitt nøye beskrevet og begrunnet, i et forsøk på å oppfylle dette kvalitetskravet på best mulig vis (Thagaard, 2013).

For at et forskningsprosjekt skal oppnå høy kvalitet, er det også viktig at forskeren gjør sitt beste for å minimalisere sin påvirkning av datamaterialet (McNamee, Olivier & Wainwright, 2007). Dette slik at forskningen på best mulig måte gjengir hva informantene virkelig tenker, tror og gjør, og representerer informantens autentiske meninger. En studie vil følgelig kunne oppnå høy metodisk kvalitet hvis tolkningene og forståelsen av innhentede data er korrekt, i forhold til virkeligheten som studeres (Kvale & Brinkmann, 2009). Gjennom forskningsprosessen har jeg derfor fokusert på å følge anbefalte retningslinjer for god opptreden i intervjusituasjonen og utarbeiding av intervjuspørsmål, for å hindre at min væremåte og opptreden i intervjusituasjonen forhindrer at studien oppnår spesifikke, relevante og sannferdige svar (Thagaard, 2013). Videre har jeg gjort rede for hvordan jeg har fulgt Braun & Clarkes (2006) retningslinjer i analyseprosessen, og hvilket teoretisk og vitenskapsteoretisk perspektiv analysen er bygd opp på. Det å benytte et fenomenologisk perspektiv, kan i denne sammenheng ha bidratt til å styrke oppgaven. Dette da målet gjennom hele prosessen var å beskrive og forstå de ulike temaene fra informantens perspektiv, for å prøve å sikre at kategoriene og tolkningene i størst mulig grad skulle gjenspeile trenernes autentiske utsagn og meninger (Thagaard, 2013). Jeg gikk også kritisk i gjennom de ulike temaene, i et forsøk på å bedre oppfylle dette kravet (Kvale & Brinkmann, 2009).

Videre gjennom analyseprosessen og utarbeidingen av rapporten, har jeg fokusert på å begrunne og støtte opp tolkningene mine ved aktiv bruk av representative sitater og utdrag fra transkripsjonene (Potter og Hepburn, 2008; Roulston, 2014). Jeg presiserer også klart i resultatdelen om alle eller bare noen få av trenerne deler et spesifikt synspunkt. For å oppnå enda bedre metodisk kvalitet, kunne jeg sendt analysen til deltakerne og få tilbakemelding på om mine tolkninger faktisk samsvarer med deres synspunkter og meninger (Thagaard, 2013). På grunn av tidsaspektet valgte jeg å se bort

i fra dette. En eventuell bekreftelse på at informantene var enig i mine tolkninger, kunne følgelig bidratt til å styrke kvaliteten på oppgaven ytterligere.

Det er også igjen viktig å påpeke at forskerens personlige bakgrunn og forforståelse til en viss grad vil påvirke forskerens refleksjoner rundt funn i større eller mindre grad, og følgelig tolkningene og analysene som blir gjort (Roulston, 2014). Jeg har derfor hatt fokus på å redegjøre for egen bakgrunn for å belyse for leseren hvilke grunntanker jeg hadde om denne tematikken da jeg startet opp med dette prosjektet, og de fordelene og ulempene dette kan ha medført for oppgavens kvalitet.

Informantens betydning

I følge Roulston (2014) oppstår kvalitative forskningsresultater i interaksjonen mellom forsker og informant. Valg av informanter, informantens opptreden i intervjusituasjonen, og interaksjonen som oppsto mellom partene, vil følgelig også spille en viktig rolle for studiens resultat.

En vanlig kritikk av kvalitative forskningsintervjuer er at forskeren aldri vet om informanten avgir helt riktig informasjon om forskningsfenomenet (Thagaard, 2013). Hvordan informanten ønsker å framstå i intervjusituasjonen vil kunne påvirke forskningsresultatet. For eksempel kan deltakerne prøve å fremstille seg selv på en bedre måte enn det som er realiteten, eller velge å utelate relevant informasjon (Kvale, 1997). Jeg prøvde imidlertid å ta stilling til dette ved å presisere formålet med intervjuet, fremme deltakernes rettigheter (anonymitet, konfidensialitet), og oppfordre informantene til å være så oppriktig og ærlig som mulig. Dette for å øke sannsynligheten for at de ville fortelle sannheten rundt sin egen praksis, og føle seg trygg til å gi meg oppriktig informasjon i intervjusituasjonen (Kvale, 1997).

Videre vil informantens personlighet og opptreden i intervjusituasjonen kunne påvirke forskningsresultatet. I følge Thagaard (2013) er et viktig kvalitetskriterie i intervjustudier at forskeren sitter igjen med innholdsrike, spesifikke og relevante svar fra informantene. En god informant defineres som samarbeidsvillig, motivert, veltalende og kunnskapsrik (Thagaard, 2013). Basert på disse kriteriene, vil jeg si at informantene i prosjektet tilfredsstilte disse kravene med god margin. De var engasjerte, godt forberedt, flinke til å til å snakke for seg, og kom med innholdsrike svar på spørsmålene mine. Jeg opplevde også at vi hadde en god tone og at samtalen fløt lett, og vil dermed argumentere for at at intervjuene oppnådde høy kvalitet ut i fra disse

definisjonene.

Validitet

Avslutningsvis når en studies metodiske kvalitet skal vurderes, bør forskeren stille seg spørsmål om hvorvidt bruk av intervjuetoden var en passende metode for å finne svar på forskningsspørsmålet (Roulston, 2014), og om det er mulig å foreta en overføring (Thagaard, 2013) ut i fra forskningsresultatene. Dette er viktige kvalitetskriterier for å avgjøre en studies henholdsvis interne og eksterne validitet (Thagaard, 2013).

For å besvare det første spørsmålet først, vil jeg argumentere for at intervjuene bidro til å finne gode svar på oppgavens forskningsspørsmål, og undersøkte det metoden hadde som formål å undersøke. Målet med kvalitative forskningsintervjuer er å finne de utvalgte informantens individuelle meninger og erfaringer om et fenomen (Thagaard, 2013), som gir grunnlag for å skape en dypere forståelse for tematikken (Leseth & Tellmann, 2014). Dette mener jeg at studien har oppnådd.

Med overførbarhet, eller ekstern validitet, etterspørres det om kunnskapen hentet fra forskningsresultatene vil kunne overføres til andre liknende situasjoner (Leseth & Tellmann, 2014). I følge Thagaard (2013) er det tolkningen av datamaterialet som gir grunnlag for overførbarhet, og som skal kunne brukes i andre sammenhenger.

Studiens forskningsresultater baseres på informasjon hentet fra et fåtall informanter. Likevel vil denne studien gi et godt og detaljert bilde på hvordan noen av våre beste elitetrenerer i langrenn arbeider med utøvere. Noen funn kan dermed tenkes å lede fram til kunnskap utover det studien fokuserer på. Jeg håper imidlertid at prosjektet kan fungere som et godt grunnlag for videre forskning på tematikken.

Jeg vil med dette avrunde metodekapitlet med å oppsummere at jeg har gjort mitt beste for gjengi sannheten rundt trenernes coachingfilosofi og praksis, og belyse hvordan forskningsprosessen har foregått. Dette med mål om å oppfylle viktige kvalitetskrav i kvalitativ forskning.

5. Resultater

I dette kapitlet vil resultatene fra den tematiske analysen bli presentert. Resultatene viser elitetrenernes beskrivelse av egen coachingfilosofi relatert til å hjelpe utøvere til en

teknisk prestasjonsutvikling, og mer spesifikt, hvordan trenerne reflekterer rundt å ansvarliggjøre og gi løperne tilbakemeldinger i denne sammenheng.

Det skal presiseres, at studien kun belyser de kvalitative dataene hentet fra intervjuene med de fire elitetrenerne i utvalget. Trenerens tanker og synspunkter kan dermed ikke generaliseres til hva elitetrenerne generelt mener om tematikken.

Resultatene blir presentert i to ulike deler, og tar for seg hovedtemaene ”Refleksjon rundt ansvarliggjøring” og ”Refleksjon rundt tilbakemeldinger” med påfølgende underkategorier, tilhørende utdrag og sitater. Underkategoriene vil bli presentert i innledningen til hvert av disse delkapitlene. Jeg har forsøkt å beskrive hvert tema så detaljert som mulig for å få fram informantenes tanker og synspunkter på en god måte, men for å begrense lengden på oppgaven har jeg kun valgt å presentere de mest sentrale og utdypende sitatene.

5.1 Del 1) Refleksjon rundt ansvarliggjøring av utøvere

Under hovedtemaet ansvarliggjøring fant jeg de tre undertemaene ”involverte og ansvarlige løpere”, ”gjensidig forpliktelse og samarbeid” og ”oppfølging”. Alle temaene sier noe om måten trenerne reflekterer rundt å ansvarliggjøre løperne på, i henhold til oppgavens operasjonalisering av begrepet. Det stilles dermed spørsmål om i hvilken grad elitetrenerne ønsker at utøverne skal være med å bestemme, og ta ansvar og kontroll over egen utvikling, samt konsekvensene dette får for utøvernes roller og oppgaver i denne prosessen.

Involverte og ansvarlige utøvere

Elitetrenerne i studien har alle et grunnleggende ønske om at løperne skal være aktivt involvert i egen utviklingsprosess. Som en konsekvens, blir utøverne oppfordret til å ta initiativ og ansvar for å finne, og arbeide med å utvikle egne tekniske ferdigheter på samme måte som treneren. Flere av trenerne fremmer også i denne sammenheng viktigheten av at utøveren kan gå til treneren å spørre om råd, innspill og hjelp til å videreutvikle seg ved behov, og at utøverne kan jobbe med arbeidsoppgaver på en selvstendig måte i etterkant.

Jeg er veldig tilhenger av at utøverne skal være med å ta ansvar for egen utvikling. Jeg er for den norske modellen, som går ut på at vi skal ha involverte og bevisste utøvere. At de skal være selvstendige og ta ansvar, men også være mottakelige for innspill. (Eirik)

Noen legger et veldig stort ansvar og press på treneren, og forventer at han skal være god. Men jeg har sagt til utøverne at man må spille sin trener god! Med det mener jeg at utøveren går til treneren også, ikke at kun treneren går til utøveren. Det handler om et to-veis-samarbeid. (Håkon)

Elitetrenerne trekker fram flere årsaker til at de ønsker at løperne skal være involvert og ansvarlig i egen treningsprosess. Hovedargumentet til samtlige er at utøverne trener mye alene, uten treneren er tilstede. Da er løperne avhengig av å kunne ta ansvar og jobbe med arbeidsoppgaven selvstendig, for å få god kvalitet på disse øktene. Eirik trekker særlig fram dette med å bevisstgjøre løperne, slik at de har kontroll på det de skal jobbe med som et viktig argument: ”...jeg prøver å ansvarliggjøre utøverne, og få de bevisste. Slik at de kan ta ansvar når jeg ikke er til stede. Løperne har trossalt flest økter hvor jeg ikke er med”.

Flere av trenerne fremmer også viktigheten av å respektere utøvernes meninger og synspunkter, og benytte seg av utøverens egen kompetanse når de skal finne løsninger på tekniske problemstillinger. Som Ola sier: ”Det sitter en enorm kompetanse i hver enkelt utøver. Hver enkelt er nok den som har best greie på seg selv. Så du må være ydmyk ovenfor det”. Trenerne beskriver løperne sine som mer eller mindre selvstendige individer med stor motivasjon, relativt gode treningskunnskaper, og som stort sett også ønsker og blir involvert og ansvarliggjort i egen utviklingsprosess på denne måten. Involvering av løperne vil dermed, i følge flere av trenerne, bidra til å skape en enda bedre dialog for å finne tekniske arbeidsoppgaver, og få utøverne mer bevisst på eget utviklingspotensial. Da målet for de fleste eliteutøvere på disse nivåene er å optimalisere teknikken ut i fra løperens personlige forutsetninger og følelse, kreves at løperen kan uttrykke sine personlige meninger. Dette forutsetter at utøverne involveres aktivt i denne prosessen.

Det som nesten går mest tid til med utøvere på dette nivået, er å tilpasse teknikken etter hvilken fart de har og hvilke forhold de har. (Fredrik)

Løperne er ofte mer på detaljnivå. Det er mer at man har et samarbeid hvor man hele tiden jobber med småting som gjør at man går mer økonomisk og effektivt på ski. (Håkon)

Fredrik trekker også fram andre fordeler med at løperne selv kan være med og ta ansvar for å finne og arbeide med tekniske arbeidsoppgaver: ”De som er interessert og spør

mest, får jo mer hjelp. Sånn sett er det viktig at de tar ansvar selv". Her blir særlig de situasjonene hvor løperne opplever usikkerhet, eller behøver hjelp til å videreutvikle seg, trukket fram som eksempler. Den siste begrunnelsen for ansvarliggjøring og involvering av løpere, kommer fra Håkon. Han mener at ansvarliggjøring og involvering er positivt for utøvernes personlige utvikling og framgang:

Jeg har vært på samling med både tyske og russiske løpere, og det er en helt annen kultur, ikke så mye selvstendighet. Man gjør ingenting om ikke treneren har sagt at de skal gjøre det. Og jeg opplever da at vi har større framgang i vår måte å jobbe på: Få utøverne til å tenke selv og ikke bare gjøre akkurat det som treneren sier. Det tror jeg man utvikles mer av. Det er ofte de som selv klarer å finne gode utviklingsområder som blir best. Og ikke bare får det tildelt av en trener. Det er jo faktisk også et spørsmål om hvem sitt ansvar det er å utvikle teknikken. (Håkon)

Responsene fra flertallet av trenerne er at de ønsker en *relativt* lik ansvarsfordeling mellom trener og utøver, relatert til å finne og jobbe med tekniske arbeidsoppgaver, slik at begge parter tar initiativ og ansvar på lik linje. Håkon er imidlertid tydelig på at det i enda større grad bør være utøvernes ansvar å ta initiativ til å finne og jobbe med arbeidsoppgaver, når det omhandler seniorløpere. Han uttaler følgende:

Det kreves kanskje mer som trener på juniornivå. En har kanskje mer påvirkning på disse, og et enda større ansvar for å faktisk påvirke de i riktig retning. Seniorutøvere kan ofte veldig mye selv, og er mer selvstendig. Det gjør denne rollen litt mindre. Der er det i alle fall utøverne selv som i stor grad må finne ut hva de skal bli bedre på, for de har fått så mye tilbakemeldinger opp gjennom årene. Så de skal ha kunnskapene til det.

Eirik mener derimot at trenerne i større grad bør være med å utforde løperne sine uavhengig av alder og nivå: *"Jeg er tilhenger av at utøverne skal være involvert og ta ansvar. Men også i et samarbeid. Da er det også viktig at jeg som trener utfordrer utøverne litt. De må få nye utfordringer for å kunne utvikle seg"*.

Alle trenerne er imidlertid grunnleggende enig om at det er utøvernes individuelle *ønsker og behov* for hjelp, støtte, oppfølging og tilbakemeldinger, uavhengig aldersgruppe og nivå, som hovedsakelig bør styre hvor mye hjelp utøverne får i denne prosessen. Dette for å ivareta utøverne på best mulig måte, og tilrettelegge for optimal utvikling hos hver enkelt.

Noen utøvere er veldig selvstendig. Da er det viktig at de får lov til å være det. Men da er det også viktig som trener å være ærlig, og kanskje vise at en er uenig i det de gjør hvis en er det. Jeg tror også at selv de beste løperne er avhengig av å ha noen å prate og diskutere med. En kan i perioder bli usikker på ting... Andre løpere er kanskje mer usikker, og trenger eller vil ha mer hjelp og bekræftelser på det de gjør. Er det hull i utøvers kunnskaper er det trenerens rolle å fylle inn... Som trener ser du også hva utøvernes styrker er og hva er gode til. Så da må en ikke gå inn å styre dette hvis de ikke ønsker det. Individuell tilpasning er uansett kjempeviktig. (Ola)

Det er viktig å finne ut hvilket nivå en skal legge seg på, hvilke samtaler en skal ha med de, hvordan en gir tilbakemeldinger, og hvor mye styring de vil ha og slikt. Jeg tror det blir feil å kjøre lik linje med alle. (Håkon)

Hos flertallet av elitetrenerne foreligger det en oppfatning om at jenter oftere ønsker mer hjelp, tilbakemeldinger og bekræftelser på det de gjør enn gutter. Imidlertid presiseres det igjen at dette kan variere fra løper til løper, uavhengig av kjønn, alder og prestasjonsnivå. Ola og Fredrik avrunder kategorien med følgende utsagn:

Jeg tror kanskje jenter oftere er litt mindre selvstendige enn gutter. De vil gjerne ha mer input, og har litt mer vanskelig for å ta egne beslutninger. Eller de klarer å ta beslutninger, men de vil gjerne ha en bekræftelse. (Ola)

Gutter er kanskje enda mer på, mens jentene kanskje i litt større grad vil ha tydelig serverte arbeidsoppgaver. Men det kan være store forskjeller der da også, innad i kjønn (Fredrik)

Gjensidig forpliktelse

Det kom tiligere fram at også elitetrenerne på sin side arbeider aktivt for å hjelpe utøvere til en teknisk prestasjonsutvikling. Flertallet av trenerne er imidlertid veldig bevisst på hvordan de mener at rollen sin skal utøves når de skal hjelpe eliteutøverne til en teknisk prestasjonsutvikling. Som Fredrik uttaler: "Trenerjobben går generelt veldig mye på dette med coaching, og det å være en god samtale- og diskusjonspartner for løperne". I denne sammenheng blir det igjen presisert, at tilnærmingen kan tilpasses noe etter løperens behov for hjelp og oppfølging, samt utøverens egen kompetanse. Trenerens innstilling og det gjensidige engasjementet, hvor begge partene tar ansvar og initiativ for å jobbe med noe i større eller mindre grad, resulterer imidlertid som oftest i et godt samarbeid.

Det kan være utøveren som kommer til meg og sier at "nå har jeg hatt dårlig erfaring med ett skirenn her". Eller det motsatte; "dette fungerte bra, dette må vi videreutvikle". Det kan være utgangspunkt for treninga videre. Det kan også være at jeg har sett løperen i en konkurransesituasjon, eller at jeg ser noe der og da, underveis i økta, også jobber vi med det. (Eirik)

I de tilfellene hvor elitetrenerne tar initiativ til å hjelpe løperne og finne tekniske utviklingsområder og arbeidsoppgaver, er flere av trenerne først og fremst opptatt av å etterspørre løpernes meninger og synspunkter om hvordan de selv synes teknikken fungerer, før de gir egne tilbakemeldinger. Dette da de ønsker å skape refleksjon hos løperne og bevisstgjøre de på om teknikken oppleves hensiktsmessig, eller om noe kan og bør gjøres på en bedre måte. Tilrettelegging for egenrefleksjon blir også gjort med mål om å invitere til, og skape en god dialog og diskusjon mellom partene angående arbeidsoppgaver. Spesielt Fredrik og Håkon fremmer betydningen av å tilrettelegge for egenrefleksjon hos løperne.

Det første jeg bruker å spørre om er hva de jobber med, og hvordan de synes at de løser det. Jeg kan også stille spørsmål om hvorfor de løser noe på en bestemt måte. Hvis vi har filmet, ser vi på filmen og får enda et bilde av hvordan løperen løste det, også kommer gjerne enda mer refleksjon fra utøveren selv. Også kommer jeg gjerne med innspill om hvordan jeg tenker, og forslag til eventuelt andre oppgaver som vi diskuterer. (Fredrik)

Rulleskimølla og filmkamera ble trukket fram av alle trenerne som gode og hyppig brukte arbeidsverktøy ved teknikktraining, og ikke minst for å skape refleksjon hos utøverne. Dette da begge metodene gjør at utøveren kan se seg selv, og skape seg et ytre bilde av hvordan teknikken fungerer. Det gjør det også mulig for partene å kommunisere.

Det indre bildet kan være litt feil i forhold til det ytre, så det er kjempefint å bruke videokamera. Eller rulleskimølle slik at utøveren får sett seg selv når den går og kan justere underveis mens farta er stabil. Da kan løperen kjenne om det blir tyngre eller lettere. (Ola)

Som Fredrik, er også de øvrige elitetrenerne opptatt av at de og utøverne sammen diskuterer seg fram til alternative tekniske løsninger og arbeidsoppgaver, eller eventuelt blir enig om gode arbeidsoppgaver, basert på henholdsvis trenerens eller utøverens innspill og tilbakemeldinger. Her understreker flere av trenerne igjen, at de som oftest har noe større påvirkning på juniorutøvere og løpere på et lavere prestasjons- og

kunnskapsnivå, både når partene skal finne, og bli enig om en arbeidsoppgave. Som nevnt tidligere vil dette også påvirkes noe av individuelle forskjeller hos hver enkelt utøver, som for eksempel løperens trygghet og styrke i situasjonen, og som Håkon trekker fram i denne sammenheng, interesse for oppgaven. Eirik sier: *"Det er bestandig en dialog rundt arbeidsoppgaver. Men det blir ofte mer og mer jo eldre utøverne blir"*. Håkon følger opp: *"Med de som er best på teknikk diskuterer man seg fram til en løsning, for da blir det litt motspørsmål og en dialog. De som en da ikke har så mye dialog med, de sier gjerne "ja, jeg prøver det" (en anbefalt arbeidsoppgave red.am.)"*.

Oppfølging

Etter at treneren og løperen har kommet fram til en hensiktsmessig bevegelsesløsning på en økt, har testet den ut og er enig om at den er riktig, er det opp til løperen selv å jobbe videre med den. Håkon presiserer dette med følgende utsagn: *"Utøverne gjør den store jobben hjemme. Det er opp til utøverne selv om de vil fortsette å teste ut arbeidsoppgavene, eller droppe det"*.

Trenerne understreker at også i denne situasjonen er det opp til hver enkelt løper hvor mye de vil involvere og kontakte treneren for ytterligere innspill og hjelp, når de arbeider med oppgaven på egenhand. Flere av trenerne uttaler imidlertid at de forsøker å oppretteholde en viss dialog med løperen underveis, for å høre hvordan det går med oppgaven, og de understreker at de er åpen for spørsmål og det å gi løperne ytterligere hjelp og innspill på dette stadiet av læringsprosessen.

Avslutningsvis uttaler elitetrenerne at de er veldig opptatt av å evaluere og kontrollere hvordan løperen ligger an med arbeidsoppgaven etter en periode med trening.

Som trener er det kjempviktig å kunne hjelpe utøverne med å være fornøyd med det som er bedre enn du har prestert før. Se ting i perspektiv.(Ola)

Det er viktig at løperne evaluerer og reflekterer over arbeidsoppgavene de har, for å følge med på om de utvikler seg. At man ikke bare kjører på, og så blir man ikke nødvendigvis bedre. Noen vil gjøre dette selv, eller vi kan gjøre det sammen på en samling.(Håkon)

Fredrik uttaler følgende om hva som kjennetegner evalueringskriterier for om en arbeidsoppgave er innlært eller ikke:

Det tar gjerne litt tid å gjøre en varig endring i det gamle bevegelsesmønsteret. Men når en ser at teknikken sitter på forskjellige forhold og fører, og når man blir sliten, at det sitter da også..Hvis det gjør det over tid, kan en si at det

begynner å bli innlært. Det er særlig når de begynner å bli slitne, på slutten av skirenn eller på slutten av tøffe intervaller, at da er det veldig fort å dette tilbake til vante måter å løse det på. Så hvis en får det til da, så kan en begynne å si at det er innlært.

Først når treneren og utøveren er enig om at den tekniske bevegelsesløsningen mestres på en tilstrekkelig måte, som definert i avsnittet over, kan de fortsette videre til neste arbeidsoppgave. Ola runder av denne resultatdelen med følgende kommentar: ”*Det er viktig når du jobber teknisk at du legger stein på stein. At en ikke begynner å skal ordne alt på en gang...en må heller gjøre ferdig en ting, også gå videre til neste arbeidsoppgave.*”

5.2 Del 2) Refleksjon rundt tilbakemeldinger

For å minne om oppgavens operasjonalisering av begrepet tilbakemeldinger, blir det etterspurt hva som kjennetegner trenernes refleksjoner rundt de tilbakemeldingene som blir gitt til utøverne i prosessen med å hjelpe utøvere til en teknisk prestasjonsutvikling. I denne kategorien fant jeg syv større eller mindre underkategorier, ”individuell tilpasning og oppfølging”, ”samarbeid med andre trenere”, ”kartlegging av basisferdigheter”, ”bevisstgjørende utviklingsorienterte tilbakemeldinger”, ”refleksjonsspørsmål”, ”utførelse” og ”kontrollspørsmål”, som alle refererer til ulike kjennetegn på måten trenerne beskriver at de gir tilbakemeldinger til utøverne på.

Individuell tilpasning og oppfølging

I intervjuene beskriver alle elitetrenerne viktigheten av å fokusere på personlig utvikling, mestring og framgang når de arbeider med idrettsutøvere. Dette da trenernes viktigste mål er at utøverne skal nå sitt fulle potensial, ut i fra egne forutsetninger. Eirik oppsummerer trenernes responser med følgende utsagn:

Jeg tar utgangspunkt i den enkelte idrettsutøveren, og de utviklingsmulighetene den enkelte har. Om løperen er ung eller har kommet langt i karrieren, spiller ingen rolle. Jeg har den innstillingen at alle kan utvikle seg videre. Og de som har dårligere forutsetninger kan fremdeles bli like gode, men de må jobbe mer.

Håkon tilføyer at også konkurranseaspektet er en viktig del av denne settingen, når en arbeider med eliteutøvere på høyt nasjonalt og internasjonalt nivå.

I tillegg til å få muligheten til å hjelpe og gjøre utøvere bedre, er det litt spenningsnivå i det også. Det er konkurranse og kamp om å komme høyt opp på resultatlista. Men det handler først og fremst om å utvikle løperne. Løperne selv er dedikerte og vil faktisk bli bedre, ikke bare tenker at de skal bli verdensmester.

Elitetrenernes målsetning om at utøverne skal oppleve personlig mestring og framgang, beskrives i intervjuene som viktige retningslinjer for trenernes arbeid med utøverne. Trenerne understreker i denne sammenheng betydningen av å tilrettelegge for individuell tilpasning og oppfølging av løperne, og det å skape et godt mestringsklima i gruppa.

Det viktigste er å følge opp de enkelte løperne på best mulig måte, og tilrettelegge for individuell utvikling. (Fredrik)

De er alle ulike, og det er individuelt hvem som behøver å utvikle hva. Så det handler om å finne utviklingsområder hos hver enkelt utøver, og siden følge de opp og evaluere de. Det handler om å sette seg mål, også jobbe i nuet. Mål og forbedringsområder kan utøverne finne selv, eller vi gjør det sammen. (Håkon)

Fordi alle løpere er forskjellig understreker samtlige elitetrenere også viktigheten av å gi utøverne individuelle utviklingsorienterte tilbakemeldinger angående arbeidsoppgaver, og aller helst arbeide en til en når de jobber med teknikkutvikling. Dette blir oppfattet som mest optimalt og effektivt, både for trenere og utøvere. Eirik spesifiserer dette på følgende måte: ”Jo høyere nivå det er på løperne, jo viktigere er det med individuelle tilbakemeldinger og jobbing. En til en er det aller beste. Da er det også lettere å se og konsentrere seg om hver enkelt utøver”.

Eirik og Ola understreker avslutningsvis i denne kategorien viktigheten av å tilpasse tilbakemeldinger som blir gitt, på en måte som tar hensyn til hvilken type utøver som mottar tilbakemeldingen, og gjør at hver enkelt løper oppfatter og forstår budskapet som formidles.

Det er viktig å behandle utøverne individuelt. Jeg prøver å se litt ann hvilken type dette er. Det kan hende at noen må jeg kanskje være litt mer forsiktig med. Jeg er i utgangspunktet ikke en person som vil skal sette folk på plass, jeg vil helst stimulere til utvikling. (Eirik)

Hvis du og en venninne gjør samme feilen, så kan jeg si en ting, og venninna di tar det med det samme, mens du ikke får noe forandring. Det betyr ikke at du er

”teknisk dum”. Men da ble det kanskje sagt på en måte som hun tenkte. Så det er fint å kunne gi en beskjed på ulike måter. Da har du større mulighet til å treffe hver enkelt. Men her er det viktig at løperen er ærlig og tør å spørre hvis han eller hun ikke forstår. (Ola)

Samarbeid med andre trenere

I løpet av intervjuene ble det tydelig at elitetrenerne er veldig bevisst på hvordan de skal gi tilbakemeldinger til løperne, og har klare formeninger om hva som kjennetegner en god respons. Først følger imidlertid to eksempler på elitetrenernes refleksjoner i perioden før de gir utøvere tilbakemeldinger, som kom som et resultat av den induktive analysen.

Flertallet av trenerne understreker at de gjerne diskuterer potensielle arbeidsoppgaver med andre trenere før de gir tilbakemeldinger til løperne, da de ser stor verdi av dette. Dette både i tilfeller hvor trenerne synes det er problematisk å finne gode utviklingsområder og arbeidsoppgaver hos en spesifikk løper, og fordi det kan styrke kvaliteten på tilbakemeldingen som blir gitt til utøveren.

Det er veldig bra å ha med en ekstra person, en trener eller gjerne en som har gode kunnskaper om biomekanikk og styrke, så vi kan diskutere litt fram og tilbake, skrive ned gode arbeidsoppgaver og siden sammenlikne litt det vi har sett. Det er veldig lett å bli litt enøyd og ha sine tanker, så det er veldig bra å diskutere med noen. (Håkon)

Hvis du er trener og føler det er områder du ikke har nok kunnskap om, kan du få inn andre som kan løse det problemet. Det er kjempeviktig. (Ola)

Kartlegging av basisferdigheter og grunnteknikk

Eirik og Håkon fremmer også viktigheten av å kartlegge ulike basisforutsetninger hos løperne, før de begynner å jobbe med teknikk og gi tilbakemeldinger. Med basis trekker trenerne fram egenskaper som styrke, mobilitet og koordinasjon.

Jeg tror det er veldig viktig å starte med en slags kartlegging av forutsetninger hos utøveren. Det er gjerne der man ser at begrensningene sitter, og hva man har muligheter til. Jeg tror det er mange som starter i feil ende der, at man filmer ute, og sier at ”det” skal man bli bedre på, - også finnes det kanskje ting som gjør at man går som man gjør. (Håkon)

Alle elitetrenerne er veldig klar på hvilke elementer de skal se etter når de skal kartlegge

tekniske forbedringsområder hos en utøver. Det ble tidligere nevnt at de fleste eliteutøverne befinner seg mer på detaljnivå, og arbeider med å optimalisere teknikken ut i fra egne styrker og forutsetninger, men alle trenerne er tydelig på at de starter med å undersøke om utøverens grunnteknikk er på plass, før de fokuserer på mindre detaljer. Med grunnteknikk trekker trenerne fram grunnleggende elementer som er viktig for å skape stor framdrift og kraft, som balanse, tyngdeoverføring, grunnposisjon, rytme, flyt og timing.

Det er de mest grunnleggende tingene jeg ser etter, som må være på plass. Det er gjerne de tingene jeg først prøver å skape meg et bilde av, de jeg tror gir størst utslag og har mest å si for prestasjonen i skirenn. (Fredrik)

Alle trenerne uttaler også at de ønsker å observere utøverne i litt ulike hastigheter, og gjerne høyere fart, før de gir tekniske tilbakemeldinger. Dette da større hastighet ofte kan avsløre nye elementer, som en kanskje ikke ser så tydelig i rolig intensitet. Små elementer kan gjerne bli store ting i konkurransesituasjonen, eller i sliten tilstand. Imidlertid kan løpere også slite med å mestre de tekniske arbeidsoppgavene på lavere intensitet når de skal teste ut dette. Det blir derfor fremmet viktigheten av å se utøveren gå i litt forskjellige intensitetssoner, for å skaffe seg et best mulig bilde av hvordan teknikken fungerer i ulike settinger.

Bevisstgjørende utviklingsorienterte tilbakemeldinger

Trenerens ønske om å tilrettelegge for mestring og ansvarliggjøring av løperne, påvirker i stor grad måten trenerne beskriver at de gir tilbakemeldinger til utøverne på, for å hjelpe de til en teknisk prestasjonsutvikling. Tilbakemeldingene skal følgelig fokusere på disse faktorene, og bevisstgjøre løperne på sitt utviklingspotensial. I denne kategorien ble det imidlertid oppfattet enkelte forskjeller i informantenes svar. Dette da noen av trenerne hadde litt ulike formeninger om hvordan tilbakemeldinger bør gis for å sikre best mulig utvikling og læringsutbytte for den enkelte løperen.

I følge flertallet av trenerne bør anbefalte arbeidsoppgaver være positivt formulert, konkret, kortfattet og si på en enkel måte hva løperen bør gjøre for å gå mer hensiktsmessig på ski.

Det viktigste er å gi utøverne konkrete, klare, tydelige arbeidsoppgaver som de har klart for seg hvordan de skal jobbe med. Det er ofte lett å finne feil, men det

å omgjøre det til noe konkret å jobbe med, som er lett for løperne å forstå og prøve ut, det er det som er viktig. Så det legger jeg veldig stor vekt på. (Fredrik)

Eirik følger opp med et eksempel:

Jeg gir beskjed om det utøveren skal gjøre så han kan konsentrere seg om en enkelt ting. For eksempel at utøveren skal ha all tyngden på en ski eller lengre armpendel. Hvis du greier oppgaven, så går vi videre. Men jeg vil hele tiden sjekke da at du mestrer en ting før jeg går videre... Du må få tid til å mestre. (Eirik)

Ola understreker i denne sammenheng viktigheten av at eventuelle fagbegrep som benyttes blir forklart slik at utøveren forstår de.

Språk er viktig. Alle må vite hva ordene betyr. Hvis jeg ønsker at utøveren skal forbedre sin grunnposisjon, og gir tilbakemelding om dette, så må jeg ha forklart løperen hva grunnposisjon er på forhånd. Slik at den ikke står der som et spørsmålsteget. (Ola)

Her presiserer flere av trenerne igjen viktigheten av at utøverne tør å gi beskjed til treneren hvis det er noe som er uklart i slike situasjoner.

Videre begrunner særlig Eirik, Håkon og Fredrik viktigheten av å formulere seg på en positiv måte når de skal gi løperne tekniske tilbakemeldinger. Eirik sier følgende om dette:

For meg er det like viktig med det pedagogiske, som det rent faglige. Så for meg er det veldig viktig å gi positive tilbakemeldinger. Istedenfor å påpeke "feil", påpeker jeg det du må gjøre for å utvikle deg videre. For meg er det helt avgjørende for å få utøvere til å gjøre noe. (Eirik)

Det å argumentere og forklare utøverne på en ordentlig måte hvorfor trenerne anbefaler utøverne en arbeidsoppgave, blir også av flertallet trukket fram som viktig for å øke løperens forståelse for en arbeidsoppgave. Som Fredrik sier: "Det viktigste er å gi innspill til det jeg tror kan være en enda gunstigere måte å løse en arbeidsoppgave på, og hvorfor."

Ola utdyper:

I teknikkjobbingen er det utrolig viktig å vite hvorfor en skal jobbe slik. Ikke bare "du skal gjøre det, og du skal gjøre det", men "hvorfor skal jeg gjøre det?"

En må forklare hvorfor slik at utøveren forstår. Ellers blir de bare usikker. Så det er viktig å gi gode argumenter for det du mener.

I tillegg til å bevisstgjøre og fremme forståelse, blir det å skape trygghet hos løperne trukket fram som et annet viktig argument hos spesielt Ola, for at arbeidsoppgaver bør forklares på en ordentlig måte. Som han påpeker: *”Det er viktig for trenere å bidra med tanker og kunnskap som gjør løperne trygge. Så de vet at det de gjør, er til det beste for seg”*.

Fredrik understreker at også løpernes ønske om å utvikle seg videre, og deres interesse for teknikkjobbing er ytterligere et argument for å gi forklaringer på anbefalte arbeidsoppgaver. Han uttaler: *”Løperne er jo ofte veldig interesserte og bruker mye tid på teknikk, så de er gjerne interessert i bakgrunnen til at ting kan være verdt å prøve og gjøre på en annen måte.”*

Eirik og Ola presiserer at de også kan vente med å forklare hvorfor de anbefalte løperen en konkret arbeidsoppgave, til etter at utøveren har testet den ut. Dette igjen med mål om å skape egenrefleksjon og bevissthet hos løperen, rundt det den gjør. Eirik sier følgende:

Noen ganger venter jeg til etter at løperen, forhåpentligvis, greier å få det til, så kan jeg etterpå si at det er viktig i den situasjonen der. Gå inn å bevisstgjøre det. Men det kan og hende at jeg sier det før ja..men jeg vil helst at utøverne først skal kjenne forandringen på kroppen, og eventuelt forsterker det med å si at dette er viktig i den fasen her.

Refleksjonsspørsmål

Håkon har imidlertid et litt annet synspunkt på hva han mener er en god tilbakemelding, og hvordan denne skal gis. Han er opptatt av at tilbakemeldingene til løperne bør formuleres ved hjelp av spørsmål så langt det lar seg gjøre. Det skal derfor ikke fokuseres så mye på konkrete forklaringer av arbeidsoppgaver, og begrunnelsen for valg av disse. Dette med mål om å skape bevisste og aktive løpere, som får muligheten til å løse problemer på egenhånd. Håkon begrunner og forklarer dette på følgende vis:

Jeg mener at man ikke bør gi for konkrete tilbakemeldinger. Noen vil veldig gjerne ha det, men noen ganger opplever jeg at de da låser seg fast i en måte å gå på, som kanskje ikke er det mest hensiktsmessige for dem...Jeg er redd for,-

og gjør det selv noen ganger,-at jeg er for rask til å si at ”sett armen der”, ”sett beinet der”, ”trekk armen lengre bak der”. Det er lett at man gir dem en fasit, som kanskje ikke er riktig fasit for de. Så der bør man bli bedre, jeg selv også.

Når Håkon tenker tilbakemeldinger i form av spørsmål, viser han til følgende eksempler fra sine framgangsmåter med løperne:

Det er viktig å tenke: hva er det jeg virkelig behøver å utvikle i denne delteknikken? Ja, jeg må bli mer eksplosiv i stav-i-settet. Ja okei, hvordan skal jeg gjøre det? Også blir det arbeidsoppgaven framover..Tilbakemeldingene kan også være: Hvordan blir det om du prøver dette? Hvordan vil det påvirke din gåing? Får du mer effekt av dette, eller opplever du at det er bedre å gå som du gjør nå? (Håkon)

I dette siste tilfellet blir gjerne arbeidsoppgavene mer konkretisert, men det er opp til utøveren å vurdere om arbeidsoppgaven virker hensiktsmessig og gir større framgang. De øvrige elitetrenerne er for øvrig også oppmerksom på å stille løperne slike refleksjonsspørsmål Håkon viser til på slutten, både når løperen har fått, og har testet ut en ny arbeidsoppgave. Dette for å bevisstgjøre løperene, og kontrollere at arbeidsoppgaven fungerer optimalt for hver enkelt. Spørsmålene stilles gjerne etter at løperen har fått testet ut en arbeidsoppgave, og partene er enig om at den er hensiktsmessig.

Utførelse

Noe som går igjen i trenernes responser, er ønsket om at utøverne skal ha muligheten til å justere og korrigere tekniske bevegelsesløsninger på teknikkøkta, heller enn å gi beskjeden i etterkant, som er vanlig praksis hos en del trenere. Dette for at utøverne raskt kan ta tak i arbeidsoppgaven, slik at det ikke blir for lang tid til neste gang.

Jeg prøver at de først får gå litt på ski, komme inn i det, men jeg prøver å gi beskjeder relativt tidlig. Slik at de kan se ting på direkten, prøve å justere på direkten, og kunne få se hvilke utslag det gir. At de får kjenne på det på økta, istedenfor at de skal prøve på det på neste økt. Hvis jeg gir en arbeidsoppgave mot slutten av en økt, så er det gjerne en eller to dager til neste gang de får jobbet med det, og får prøvd det ut i praksis..(Fredrik)

Når utøverne jobber med innlæring av den nye bevegelsen, vil de få ytterligere

tilbakemeldinger på hvordan de utfører bevegelsen etter behov og ønske. Dette er en respons som går igjen hos flere av trenerne. Ola understreker også at han ofte opplever noen små forskjeller på jenter og gutter i denne sammenheng:

Hvis løperne går runder, kan jeg minne de på det. Si at "nå var det bra" eller "nå var det ikke så bra". Når du gir tilbakemeldinger er gjerne både utøveravhengig og dagsavhengig. Det har også litt med utøvers blikk å gjøre... I tillegg er gutter kanskje flinkere til å føle og kjenne, slik at det ikke hele tiden blir "hvordan var det nå?", men heller "ja, dette føltes bedre". Men selvfølgelig begge deler, gutter kan også være usikre. (Ola)

Noen ganger lar jeg utøveren prøve mer, hvis jeg ser at den jobber veldig bra, ser at løperen er veldig konsentrert, ser at den jobber riktig.. Mens i andre situasjoner må jeg kanskje stoppe de ofte, gi tilbakemeldinger eller høre tilbakemeldinger fra løperen selv. Så det er veldig forskjellig fra løper til løper.(Eirik)

Elitetrenerne understreker at for å finne gode tekniske løsninger, må en av og til og teste seg fram, og kanskje tørre å feile. Som Ola sier: *"Det vil alltid være sånn prøve og feile. Det kan være vanskelig å finne løsninger på ting"*. Fredrik følger opp: *"Kanskje synes løperne at arbeidsoppgaven føltes bedre, kanskje ikke. Da er det gjerne at de prøver det ut over litt tid. Og hvis det fortsatt ikke føles bra, så var kanskje den gamle arbeidsoppgaven mer riktig for dem"*.

Elitetrenerne understreker avslutningsvis i kategorien at de ofte runder av treningsøkta med å stille løperne kontrollspørsmål, for å sikre at arbeidsoppgaven er forstått. Fredrik sier:

Det er fint å stille enkle spørsmål som "har du forstått arbeidsoppgaven?", har de det klart for seg hvordan de skal jobbe med den, og spørsmål om hvordan det kjennes ut, og om de skjønner bakgrunn for arbeidsoppgaven da. Som trener kan en jo også se hvordan de responderer på arbeidsoppgaven i praksis.

Eirik legger til:

Jeg bruker ofte å stille løperne kontrollspørsmål. Skjønner du hva du skal jobbe med? Og kjenner du når du treffer?Altså kjenner du effekten av det du driver med? Hvis svaret er ja på disse, føler jeg meg trygg på at utøveren er klar til å gå ut å trene på egenhånd.

Avslutningsvis trekker noen av trenerne igjen fram observerte forskjeller mellom gutter og jenter i denne sammenheng.

Jenter er kanskje litt mer vant til å bare gjøre det de får beskjed om. Så det er kanskje viktigere å få jenter til å bli bevisste, så jeg må nok kanskje stille litt flere kontrollspørsmål til jenter kontra gutter (Eirik)

6. Diskusjon

I de neste avsnittene vil studiens funn bli diskutert i lys av Selvbestemmelsesteorien og annen relevant forskning på autonomistøttende treneradferd. Dette med mål om å undersøke i hvilken grad elitetreneres beskrivelser av måten å ansvarliggjøre og gi tilbakemeldinger til utøvere på i teknikkutviklingsprosessen, indikerer at de har en autonomistøttende holdning til dette arbeidet.

Det skal igjen presiseres, at tolkningene kun tar utgangspunkt i trenernes *refleksjoner* rundt sin måte å ansvarliggjøre og gi tilbakemeldinger til utøverne på for å hjelpe de til en teknisk prestasjonsutvikling. Med dette menes treneres beskrivelser og begrunnelser av egne retningslinjer for arbeid med utøvere i teknikktreningssammenheng.

Resultatene vil i denne prosessen bli diskutert i tre forskjellige deler. Del en vil undersøke om treneres beskrivelser av egen coachingfilosofi og adferd, relatert til måten å ansvarliggjøre utøverne på, vil kunne støtte løpernes behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet. Del to vil diskutere om trenerne med sin tilnærming til å gi tilbakemeldinger til løperne vil kunne støtte de samme behovene. Som en konsekvens av disse undersøkelsene, vil oppgaven videre i del tre diskutere hvilke konsekvenser treneres tilnærming vil kunne få for utøvernes motoriske læring og ferdighetsutvikling i praksis.

Resultatene vil bli oppsummert som en innledning til hvert diskusjonsmoment, for å unngå at sammenhengen og konteksten fra resultat- til diskusjonsdelen forsvinner. Jeg vil gjøre mitt beste for å legge egne erfaringer til side, slik at tolkningene tar utgangspunkt i elitetreneres utsagn og meninger.

Det skal igjen påpekes at resultatene kun bygger på intervjuene med de fire elitetrenerne i studien, og ikke nødvendigvis representerer hva andre elitetrenerne i miljøet mener om tematikken. Det er også viktig å understreke at resultatene bygger på elitetreneres egne

utsagn, og at en derfor ikke kan ta for gitt at dette stemmer overens med hvordan utøverne oppfatter trenernes opptreden, framgangsmåte og tilbakemeldinger i denne sammenheng. Dette er det viktig å ta i betraktning når en leser oppgavens diskusjonsdel.

6.1 Treneradferd som støtter behovet for autonomi, kompetanse og tilhørighet

Studier hevder at måten trenere går fram på for å hjelpe utøvere mot ulike målsetninger vil spille en viktig rolle for løpernes opplevelser (Fraser-Thomas & Côté (2009), sportslige suksess (Murray, 2006), og motivasjon, læring og prestasjoner i idrettssammenheng (Mageau & Vallerand, 2003). Med framgangsmåte menes treneres opptreden, kommunikasjon og handlinger som utøves i interaksjonen med løperne på treningsfeltet (Cushion, Ford & Williams, 2012). På langrennsfeltet er det få kvalitative studier som har undersøkt hvordan trenere reflekterer rundt egen framgangsmåte og praksis, relatert til å hjelpe utøvere til en teknisk prestasjonsutvikling. Utviklingstrappa i langrenn (NSF, 2014) presenterer retningslinjer for teknikkarbeid i grove trekk, men forskningfeltet har fremdeles et utviklingspotensiale her. I denne sammenheng var det av stor interesse å se nærmere på hva som kjennetegnet coachingfilosofien og framgangsmåten til profesjonelle elitetrenere i langrenn, relatert til deres arbeid med å hjelpe utøvere til en teknisk prestasjonsutvikling. Dette for å fremskaffe mer detaljert kunnskap om denne tematikken.

For å begrense studiens omfang, valgte jeg å avgrense oppgaven til å omhandle trenernes refleksjoner rundt å ansvarliggjøre og gi tilbakemeldinger til løpere i de ulike stadiene av utøvernes motoriske læringsprosess. Med ansvarliggjøring etterspør studien i hvilken grad trenerne ønsker at utøverne skal være med å bestemme, og ta kontroll og ansvar for egen utvikling, samt konsekvensene dette får for utøvernes rolle i teknikkutviklingsprosessen. Med tilbakemeldinger menes hva som kjennetegner trenernes refleksjoner rundt de tilbakemeldingene som blir gitt til utøverne gjennom samme prosess.

I denne sammenheng ble Selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 1985, 2000, 2002) og annen forskning på autonomistøttende treneradferd og tilbakemeldinger (Carpentier & Mageau, 2013; Mageau & Vallerand, 2003; Mouratidis, Lens & Vansteenkiste, 2010) ansett som hensiktsmessig teori og forskning for å belyse den praksisen oppgaven etterspør. Disse omtaler spesifikt måter trenere kan ansvarliggjøre og gi

tilbakemeldinger til løpere på i treningssammenheng, gjennom å la utøverne oppleve at de er med å bestemme og ta kontroll i treningssituasjonen, og tar valg på frivillig basis over forhold som omhandler egen utvikling. Motsatsen er trenere som tar alle valg og avgjørelser i treningssammenheng (Cassidy, Jones & Potrac, 2009).

Med en autonomistøttende holdning til å ansvarliggjøre og gi tilbakemeldinger til utøvere, menes at trenernes adferd utøvd i praksis i interaksjonen med løperne, vil kunne tilfredsstillere utøvernes behov for autonomi (de får være med å ta initiativ og bestemme i forbindelse med egen treningsdeltakelse, og opplever at handlinger som utøves i treningssammenheng er selvbestemt), kompetanse (de føler seg kompetent til å møte idrettens krav og omgås effektivt i miljøet) og tilhørighet (de opplever at treneren involverer seg og støtter utøverens behov for utvikling og vekst) i løpernes sosiale miljø (Mageau & Vallerand, 2003). I følge Selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 2000, 2002) er dette tre psykologiske behov som må tilfredsstilles, for at individer skal oppleve indre eller selvbestemt-ytre motivasjon for å utføre en spesifikk adferd eller handling. Denne typen motivasjon bør følgelig være til stede for at utøvere skal kunne utnytte sitt fulle potensial (Deci & Ryan, 2002), da motivasjon av høy kvalitet er selve drivkraften for å lære og utvikle egne kunnskaper og ferdigheter (Deci & Ryan, 1985), og nå ulike målsettinger i idrettssammenheng (Duda & Treasure, 2010).

Forskning (Lemos, Wulf, Lewthwaite & Chiviacowsky, 2017; Lewthwaite, Chiviacowsky, Drews & Wulf, 2015) har også funnet at trenere som går fram på en autonomistøttende måte for å hjelpe utøvere til en teknisk prestasjonsutvikling, vil kunne påvirke løperens motivasjon for oppgaven, motoriske læringsprosess og prestasjoner på en positiv måte. Bedre motivasjon, omstillingsevne til læring og prestasjoner, ble også observert hos utøvere som mottok autonomistøttende tilbakemeldinger fra sine trenere (Carpentier & Mageau, 2014, 2013; Mouratidis, Lens & Vansteenkiste, 2010; Mouratidis, Vansteenkiste, Lens & Sideridis; 2008). Alle de positive funnene, indikerer derfor at det kan være fordelaktig for trenere å benytte en autonomistøttende framgangsmåte i sitt arbeid med å hjelpe utøvere mot ulike måloppnåelser i idrettssammenheng. Dette forutsatt at utøverne er modne for å ta ansvar og kontroll over forhold som omhandler egen utvikling (Mageau & Vallerand, 2003).

I denne oppgaven er det autonomibehovet som vil stå i fokus, og utgjøre de viktigste diskusjonsmomentene. Dette da tilfredsstillere av behovet for autonomi, er det viktigste

for at utøvere skal oppleve at adferd som utøves i treningssammenheng er selvbestemt, og at de har mulighet til å være med å bestemme og oppleve valgmuligheter i denne settingen (Ryan & Deci, 2000). Gjennom tilfredsstillende av behovet for autonomi, vil også trenerne indirekte kunne tilrettelegge slik at behovet for kompetanse og tilhørighet blir tilfredsstillt, da oppfyllelsen av disse behovene ofte kommer som en konsekvens av det å opptre autonomistøttende (Mageau & Vallerand, 2003). Disse vil derfor kun bli kort omtalt i denne delen av diskusjonen, mens behovet for kompetanse vil spille en noe større rolle når studien vil undersøke trenernes beskrivelse av måten å gi tilbakemeldinger til utøverne på.

Oppgaven vil starte med å undersøke i hvilken grad trenernes måter å ansvarliggjøre løperne på i treningssituasjonen kan tilfredsstillende utøvernes behov for autonomi før den tar for seg tilbakemeldingene.

6.2 Del 1) Refleksjon rundt ansvarliggjøring

Treneres måte å ansvarliggjøre utøvere på i treningssammenheng, kan ut i fra studiens operasjonalisering av begrepet defineres som autonomistøttende hvis den gir utøvere mulighet til å ta initiativ, og være deltaktig i valg og avgjørelser som angår løperen personlig (Mageau & Vallerand, 2003). På denne måten får utøverne frihet til å være med å bestemme og ta kontroll over forhold som omhandler egen læring og utvikling, og på denne måten oppleve at adferd og handlinger utøves på selvbestemt grunnlag (Deci & Ryan, 1985). Med andre ord vil løpernes behov for autonomi, eller selvbestemmelse, bli oppfylt i treningssituasjonen.

På den andre siden av lederstil-spekteret, vil en kontrollerende trener ønske å ta full kontroll over alle forhold som omhandler løperens treningsprosess (Cassidy, Jones & Potrac, 2009), og ta alle valg og avgjørelser i denne sammenheng (Deci & Ryan, 2002). I dette tilfellet vil utøverens oppgave være å lytte og respondere på trenerens ordrer (Cassidy, Jones & Potrac, 2009), heller enn å være en aktiv bidragsyter til å ta initiativ, og ansvar for å finne og arbeide med prestasjonsfremmende oppgaver. Med denne tilnærmingen, vil følgelig løpernes behov for autonomi ikke tilfredsstillende i treningssammenheng, da de vil oppleve å bli kontrollert, og herunder tvunget og presset til å utføre en spesifikk adferd eller handling av en annen aktør i miljøet (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991).

Mageau & Vallerand (2003) presenterer i sin studie kjennetegn på treneradferd som har vist seg å støtte utøveres behov for autonomi (samt kompetanse og tilhørighet) i treningssammenheng. Disse kjennetegnene, supplert av annen relevant litteratur, vil nå bli brukt til å undersøke i hvilken grad elitetreneres beskrivelser av egen coachingfilosofi og framgangsmåte, relatert til å ansvarliggjøre og gi tilbakemeldinger til utøvere, indikerer at de har en autonomistøttende holdning til sitt arbeid med å hjelpe løperne til en teknisk prestasjonsutvikling. Ut i fra dette, vil oppgaven videre diskutere hvilke konsekvenser elitetreneres tilnærminger vil kunne få for utøvernes læringskvalitet; herunder motivasjon for læring, motoriske læringsprosess og prestasjoner.

Fra den tematiske analysen omhandler temaene ”involverte og ansvarlige løpere”, ”gjensidig forpliktelse og samarbeid” og ”oppfølging” måten trenerne reflekterer rundt å ansvarliggjøre løpere på, i prosessen med å hjelpe de til en teknisk prestasjonsutvikling. Disse temaene kan også knyttes til behovene for autonomi på ulike måter.

Involverte og ansvarlige utøvere

I intervjuene understreker alle elitetrenerne i studien at de ønsker løpere som er aktivt involvert i egen utviklingsprosess, og kan være med på å ta ansvar og initiativ i prosessen med å finne og arbeide med tekniske utviklingsområder, og arbeide selvstendig. Som en konsekvens, oppfordrer trenerne til at løperne skal involvere seg, og ta ansvar og initiativ til å finne og arbeide med utviklingsområder, på samme måte som trenerne gjør. Utøverne skal med dette også kunne gå til treneren og spørre om råd i denne sammenheng, hvis behovet tilsier det.

Disse beskrivelsene indikerer at elitetrenerne har en autonomistøttende holdning til å hjelpe løperne til en teknisk prestasjonsutvikling. Det første kjennetegnet er at trenerne er åpen for, og oppfordrer til initiativtaking og selvstendig arbeid i treningssammenheng (Mageau & Vallerand, 2003). I følge Deci & Ryan (1985, 2000) ønsker mennesker å være initiativtakere til egne handlinger. Trenerne som gir løpere mulighet til å arbeide selvstendig og løse problemer på egenhånd, eller ta initiativ til å jobbe med noe, vil kunne tilrettelegge slik at utøverne kan ta valg og handle på selvbestemt grunnlag. Dette vil igjen kunne tilfredsstille løperes behov for autonomi, og øke utøveres indre selvbestemte motivasjon for å jobbe med teknikkoppgaven (Deci & Ryan, 1985). Det at trenerne oppfordrer til selvstendig problemløsning, vil også kunne vise ovenfor

løperne at trenerne har tro på deres kompetanse til å løse ulike utfordringer. Denne adferden vil igjen kunne påvirke utøvernes selvtilitt i idrettssammenheng (Deci & Ryan, 2002).

Trenerens utsagn med at de åpner opp for, og oppfordrer til at løperne kan jobbe selvstendig, kan også tolkes dit hen at utøverne kan velge å ikke handle og ta initiativ, hvis de anser dette som ønskelig i denne settingen. Det viktigste for å føle seg autonom, og oppleve at en har kontroll over forhold som omhandler egen utvikling, er trossalt at løperen opplever valgfrihet til å handle på bakgrunn av egne ønsker (Deci & Ryan, 2002).

Eiriks argument for å ansvarliggjøre utøvere er at dette kan bidra til å skape større bevissthet rundt arbeidsoppgaver, slik at de videre kan utføres med god kvalitet når løperne arbeider selvstendig. Som alle trenerne bekreftet i intervjuene, trener utøverne mange økter alene, og er følgelig avhengig av å ta ansvar for å jobbe med ulike arbeidsoppgaver i denne sammenheng for å oppnå god kvalitet på disse øktene. Dette er følgelig nok et viktig kjennetegn på autonomistøttende treneradferd, ved at trenerne arbeider aktivt for å involvere løperne sine i prosessen, og tilrettelegger for muligheten til å la de arbeide selvstendig og autonomt med ulike oppgaver (Deci & Ryan, 1985).

Flere av trenerne fremmer også viktigheten av å ta hensyn til løpernes kompetanse og opplevelse når de skal arbeide med teknikk. Trenerne beskriver utøverne sine som kompetent i denne sammenheng, og fremmer dermed verdien av å høre deres synspunkter og meninger når det arbeides med å finne tekniske utviklingsområder og arbeidsoppgaver. I følge disse trenerne, vil denne tilnærmingen også kunne resultere i et godt samarbeid for å finne gode hensiktsmessige arbeidsoppgaver.

Det blir også hevdet at målet for de fleste eliteutøverne på disse nivåene er å optimalisere teknikken ut i fra løpernes personlige forutsetning og følelse. Dette forutsetter også at løperne får uttrykke sine meninger i denne sammenheng. Mageau & Vallerands (2003) oversikt viser at autonomistøttende trenere respekterer og tar hensyn til utøverne sine, og deres meninger. Trenerne som går fram på denne måten vil dermed kunne påvirke løpernes behov for autonomi, og på denne måten bedre utøvernes selvbestemte motivasjon for å arbeide med oppgaven (Deci & Ryan, 2000). Dette gjennom at utøverne opplever at egne meninger blir verdsatt, og at de opplever at de får være med å ta valg og avgjørelser på selvbestemt grunnlag.

Trenerne har imidlertid litt ulike synspunkter angående hvor mye ansvar og initiativ de ønsker og skal ta for å finne tekniske utviklingsområder hos løpere, og hvor mye de ønsker å legge over på utøverne. Flertallet av trenerne uttaler at de som oftest ser på ansvarsfordelingen mellom trener og utøver som relativt lik når de jobber med teknikk, og ønsker at begge parter tar initiativ og ansvar på lik linje. Håkon fremhever imidlertid at ansvaret for å finne og jobbe med tekniske arbeidsoppgaver i enda større grad bør ligge hos utøverne. Dette spesielt hvis det er snakk om seniorutøvere.

Flertallet av elitetrenerne i studien understreker imidlertid viktigheten av å behandle løperne individuelt i denne sammenheng, og tilpasse hjelp og støtte ut i fra individuelle og situasjonelle behov. Dette da alle løpere er forskjellige, har ulike styrker, svakheter, målsettinger, og ulike ønsker og behov for hjelp, veiledning og påvirkning fra treneren for å oppnå en teknisk prestasjonsutvikling. For eksempel uttaler flere av trenerne at juniorløpere som oftest behøver mer støtte og hjelp fra trenerne for å oppnå en teknisk prestasjonsutvikling, mens seniorutøverne i større grad er selvdrevne. Det kommer også fram hos flere av trenerne at jenter i større grad ønsker hjelp og tilbakemeldinger i forbindelse med teknikkarbeid, enn gutter. Imidlertid er det utøvernes situasjonelle kompetanse på ulike fagfelt, samt i hvilken grad løperen selv ønsker oppfølging og tilbakemeldinger, uavhengig av alder og prestasjonsnivå, som blir trukket fram som faktorer som i størst grad påvirker hvordan trenerne går fram.

I følge Mageau & Vallerand (2003) kan trenernes beskrivelser tolkes som nok et viktig kjennetegn på at de har en autonomistøttende holdning til sitt arbeid med utøverne. Dette ved at de ser på løpere som individer med ulike behov og meninger, som skal verdsettes og tas hensyn til. Slik adferd vil kunne bidra til at løperens behov for autonomi blir ivaretatt, gjennom at utøverne opplever at deres meninger og synspunkter blir hørt, og ved at løperne føler de har mulighet til å være med å påvirke og bestemme hvordan de vil ha det i treningssammenheng (Deci & Ryan, 1985). Dette vil følgelig kunne påvirke utøvernes motivasjon på en positiv måte.

Imidlertid, kan trenernes utsagn også indikere at de opptrer noe kontrollerende i situasjoner hvor de anser dette som mest hensiktsmessig for å hjelpe løperen til en teknisk prestasjonsutvikling. Det at trenerne i større grad går inn for å påvirke eller styre utøvere i en spesifikk retning, kan fort virke negativ for utøvernes autonomibehov. Dette da utøverne kanskje må ignorere egne ønsker på bekostning av trenerens (Deci &

Ryan, 1985). Innspill gitt med selv de beste intensjoner, kan dermed oppfattes som kontrollerende ovenfor løperne, hvis de ikke er i tråd med løpernes ønsker og verdier (Deci & Ryan, 2002). Imidlertid, hvis trenerens kontrollerende hjelp og innspill er i tråd med utøvernes ønsker og verdier, vil trenerens adferd ikke bidra til å undergrave løpernes autonomibehov. Trenerne presiserer for eksempel i intervjuene at løperne deres hovedsakelig er grunnleggende opptatt av å videreutvikle egne ferdigheter. I noen tilfeller kan dette forutsette at treneren må gå inn å styre i større eller mindre grad. Hvis utøverne ikke opplever mestring og framgang i idretten, vil det som en konsekvens være vanskelig å tilfredsstille løpernes behov for kompetanse (Deci & Ryan, 1985, 2000). Hvis utøverne dermed velger å lytte til trenerens anbefalinger fordi de har tillitt til at treneren kan hjelpe de, og med dette oppgi kontroll i slike situasjoner, kan dette karakteriseres som en selvbestemt handling (Mageau & Vallerand, 2003). Hvordan trenerens handlinger oppfattes av løperen, vil imidlertid påvirke utfallet i denne sammenheng. Det er imidlertid rimelig å anta at løpere på disse nivåene, vil ønske å ta i mot trenerens instruksjoner for å komme seg videre, i de tilfellene hvor dette er nødvendig.

Flertallet av elitetrenerens utsagn, om at de prøver å finne ut hva løperne selv ønsker av hjelp, styring og oppfølging i denne sammenheng, er også en uttalelse som indikerer at trenerne vil prøve å ta hensyn til løpernes meninger i slike situasjoner. Hvis dette er tilfellet, vil utøvernes adferd utøves på selvbestemt grunnlag, fordi de selv velger å oppgi kontroll og ønsker å ta i mot trenerens hjelp og innspill (Deci & Ryan, 1985). Resultatene kan derfor indikere at trenerne går fram på en autonomistøttende måte, gjennom sin tilnærming med å gi løperne individuell oppfølging, hjelp og støtte tilpasset løperens behov og ønsker. Dette vil kunne bidra til å tilfredsstille løpernes behov for både autonomi, kompetanse og tilhørighet og som en konsekvens øke utøvernes selvbestemte motivasjon for å jobbe mot en teknisk prestasjonsutvikling (Deci & Ryan, 2002).

Gjensidig forpliktelse og samarbeid

Elitetrenerne arbeider også på sin side aktivt for å hjelpe løpere å finne og arbeide med tekniske utviklingsområder. Dette med mål om å gi utøverne utfordringer som kan stimulere til positiv utvikling og vekst. I følge Mageau & Vallerand (2003) kan dette defineres som treneradferd som kan støtte utøveres behov for kompetanse og tilhørighet. Deci & Ryan (1985) hevder at mennesker har et grunnleggende behov for å

søke etter å utvikle sine ferdigheter i ulike aktiviteter. Treneradferd som tilrettelegger for dette, vil følgelig kunne fremme utøveres behov for kompetanse. Gjennom at trenerne involverer seg aktivt og forplikter seg til å hjelpe løperne med å oppnå en teknisk prestasjonsutvikling vil dette også kunne påvirke utøverens behov for tilhørighet på en positiv måte (Mageau & Vallerand, 2003), og følgelig relasjonen med utøveren (Jowett, 2005).

I resultatdelen kom det imidlertid fram at trenerne har litt ulike tilnærminger til hvordan de skal bevisstgjøre løperne på eget utviklingspotensiale. Noen av trenerne uttaler at i tilfeller hvor de selv tar initiativ og ansvar for å finne tekniske utviklingsområder og arbeidsoppgaver, velger de ofte en coachende tilnærming, hvor er de opptatt av å etterspørre løpernes refleksjoner og synspunkter angående egen teknikk, før de kommer med egne tilbakemeldinger og innspill. Dette da de ønsker å bevisstgjøre løperne på om teknikken kan og bør utføres på en bedre måte, og videre tilrettelegge slik at utøveren selv kan klare å finne gode arbeidsoppgaver, eller eventuelt bli veiledet i denne prosessen. Tilrettelegging for egenrefleksjon blir også gjort med mål om å invitere til, og skape en god dialog og diskusjon mellom partene angående arbeidsoppgaver. Resultatene indikerer imidlertid også at Eirik er noe mer opptatt av at løperne skal få utfordringer uavhengig av hvilket nivå de befinner seg på, som medfører at han gir mer spesifikke arbeidsoppgaver med en gang, hvis han tar initiativ til å jobbe med noe. Alle trenerne, uavhengig av sin tilnærming til dette arbeidet, understreker imidlertid at de åpen for og ønsker en dialog angående arbeidsoppgaver, slik at partene sammen kan bli enig om en hensiktsmessig løsning.

Trenere som etterspør løpernes meninger, lytter til deres synspunkter og refleksjoner, og tilrettelegger for diskusjon og samarbeid i de tilfellene hvor de tar initiativ til å jobbe med teknikk, kan betegnes som autonomistøttende (Mageau & Vallerand, 2003; Mouratidis, Lens & Vansteenkiste, 2010). Dette da utøveren vil oppleve at han eller hun har evnen til å påvirke avgjørelser som blir tatt, og være med på å ta valg på selvbestemt grunnlag (Deci & Ryan, 1985). Tilnærmingen med å involvere utøverne i egen treningsprosess på denne måten, og få fram løpernes refleksjoner tilknyttet egne opplevelser av teknikken, støttes også av forskning som en effektiv måte å fremme læring hos utøvere (Lee & Schmidt, 2014). Dette da en slik framgangsmåte kan medføre at utøverne flinkere å oppdage uhensiktsmessig teknikk, kjenne etter om teknikken

oppleves hensiktsmessig, og som en konsekvens bli bedre problemløsere. En slik tilnærming kan derfor være fordelaktig når trenerne ønsker å hjelpe løperne med å forbedre egen teknikk, og spesielt hvis målet er å utvikle individuelt tilpassede løsninger.

Det kommer nok en gang fram under dette temaet, at trenerne som oftest har noe større påvirkning og kan opptre mer kontrollerende når valg av arbeidsoppgaver blir tatt, i situasjoner hvor utøvere behøver eller ønsker hjelp og bekreftelser i denne sammenheng. I dette tilfellet er det heller ikke alle utøvere som er interessert i å diskutere arbeidsoppgaver, men sier seg enig i trenerens forslag. I disse tilfellene trekker flere av trenerne igjen fram observerte forskjeller mellom junior og seniorutøvere, gutter og jenter, samt løperens interesse, men fremmer først og fremst viktigheten av å behandle utøvere individuelt, og ta hensyn til løpernes individuelle behov og ønsker.

Oppfølging

Etter at partene sammen har blitt enig om en hensiktsmessig arbeidsoppgave, er det i følge elitetrenerne opp til utøverne, om de ønsker å fortsette å arbeide med oppgaven eller ikke, i de videre fasene av læringsprosessen. Trenerne understreker at de forsøker å opprettholde en viss dialog angående hvordan løperen ligger an med oppgaven, men fremmer at det hovedsakelig er opp til løperen å ta eventuell kontakt hvis de ønsker mer innspill og hjelp i denne fasen. Dette er også et utsagn som indikerer at trenerne i stor grad tilrettelegger for autonomistøtte hos sine løpere, ved at løperne har nettopp frihet til å velge og bestemme over sine egne handlinger (Deci & Ryan, 1985).

Trenerne fremhever også viktigheten av å evaluere en arbeidsoppgaves virkning etter en periode med trening. Dette gjør ofte partene sammen. Hvis treneren og utøveren er enig om at arbeidsoppgaven er innlært, så går de videre til neste. Også dette siste utsagnet indikerer at trenerne har en autonomistøttet tilnærming til sitt arbeid med å hjelpe løperne til en teknisk prestasjonsutvikling, ved at trenerne tilrettelegger for medbestemmelse hos sine løpere (Deci & Ryan, 2002).

Hvor lang tid det vil ta før en arbeidsoppgave er innlært vil avhenge av oppgavens vanskelighetsgrad, utøverens egne ferdigheter og egenskaper og læringsmiljøets effektivitet (Renshaw, Chow, Davids & Hammonds, 2010). Trenerne var imidlertid grunnleggende enig om at hvis teknikken sitter i sliten tilstand over tid, og i ulike

terreng og føreforhold, var den relativt godt innlært. Dette stemmer godt overens med Coker & Fischmans (2010) definisjoner av når en teknisk bevegelse er innlært.

6.3 Del 2) Refleksjon rundt tilbakemeldinger

Denne delen av oppgaven vil undersøke hvordan elitetrenerne reflekterer rundt å gi tilbakemeldinger til utøvere, i arbeidet med å hjelpe de til en teknisk prestasjonsutvikling, og i hvilken grad trenernes beskrivelser indikerer at de har en autonomistøttende holdning til dette. En tilbakemelding er informasjon gitt av treneren, som omhandler forhold rundt utøverens læringsprosess, prestasjoner eller forståelse i idrettssammenheng (Hattie & Timperley, 2007), og er følgelig et vidt begrep i denne forstand. Tilbakemeldinger kan defineres som autonomistøttende hvis også de tilrettelegger for tilfredsstillelse av hovedsakelig utøvers behov for autonomi (selvbestemmelse), og kompetanse, men også tilhørighet da det er en forutsetning å være involvert og støttende for å kunne gi gode autonomistøttende tilbakemeldinger (Carpentier & Mageau, 2013).

På samme måte som Mageau & Vallerand (2003), presenterer Carpentier & Mageau (2013) og Mouratidis, Lens & Vansteenkiste (2010) spesifikke kjennetegn på autonomistøttende tilbakemeldinger, ut i fra Selvbestemmelsesteoriens (Deci & Ryan, 1985, 2000, 2002) definisjoner. I denne delen av oppgaven er det hovedsakelig disse kjennetegnene, igjen supplert annen relevant litteratur, som vil benyttes til å undersøke i hvilken grad elitetrenernes beskrivelser av egen coachingfilosofi og framgangsmåte relatert til å gi tilbakemeldinger til utøvere indikerer at de har en autonomistøttende tilnærming, og hvilke konsekvenser dette kan få for utøverne.

Fra den tematiske analysen gir underkategoriene ”individuell oppfølging”, ”samarbeid med andre trenere”, ”kartlegging av basisferdigheter”, ”bevisstgjørende utviklingsorienterte tilbakemeldinger”, ”åpne spørsmål”, ”refleksjonsspørsmål”, ”utførelse” og ”kontrollspørsmål” ulik informasjon om hvordan trenerne reflekterer rundt å gi løperne tekniske tilbakemeldinger i teknikkutviklingskonteksten. I denne sammenheng er underkategoriene ”samarbeid med andre trenere” og ”kartlegging av basisferdigheter” eresultater av den induktive analysen, og vil følgelig kun bli diskutert med utgangspunkt i relevant litteratur. De andre vil kunne knyttes til behovene for

autonomi og kompetanse på ulike måter.

Individuell tilpasning og oppfølging

Et av de første spørsmålene jeg stilte elitetrenerne i studien, omhandlet hva de personlig ønsket at løperne skulle oppnå med sin idrettsdeltakelse. Samtlige responderte at de ønsket at utøverne skulle oppleve personlig utvikling, mestring og framgang. Håkon beskriver imidlertid også at eliteutøverne konkurrerer på høyt nasjonalt og internasjonalt nivå, og konkurranseaspektet som en konsekvens også vil være en viktig del av utøvernes hverdag. Imidlertid fremhever han bestemt at det er mestring og personlig utvikling som står sterkest i fokus.

Basert på trenernes uttalelser, var også dette noe trenerne arbeidet aktivt med å tilrettelegge for, og anså som sin viktigste rolle som trener. Elitetrenerne understreket viktigheten av å tilrettelegge for individuell utvikling og oppfølging, gjennom å finne personlige utviklingsområder, sette mål og påfølgende arbeidsoppgaver, og jobbe mot disse. Dette kunne løperne gjøre alene, eller i samarbeid med treneren.

Det å tilrettelegge for et oppgave-orientert miljø, eller mestringsklima i treningssammenheng, og forhindre et ego-orientering hos løpere, er viktige kjennetegn på autonomistøttende treneradferd (Mageau & Vallerand, 2003). Der oppgave-orienterte trenere fokuserer på læringsprosessen, forbedring og innsats, verdsetter ego-orienterte miljøer konkurranseaspektet, vinning og sosial sammenlikning (Ames, 1992). Hvis trenerne hadde vært utelukkende opptatt av ego-orienterte målsetninger, og fremhevet dette for løperne, ville utøvers motiver for å drive idretten være ytre kontrollerte og følgelig undergrave utøverens behov for autonomi (Deci & Ryan, 1985). Ved å fokusere på personlige utviklingsmål vil utøvers oppmerksomhet derimot flyttes over på mer selvbestemte årsaker til å utøve en idrettsaktivitet, som læringsprosessen i seg selv, og mer spesifikt på hvordan de skal gå fram for å oppleve mestring og utvikling (Deci & Ryan, 2000). En slik tilnærming vil dermed kunne medføre at utøvernes behov for autonomi blir tilfredsstilt (Mageau & Vallerand, 2003), og være en viktig del av arbeidet med å hjelpe utøvere med å utvikle sitt potensiale og sin kompetanse i ulike aktiviteter (Deci & Ryan, 2002). Fordi målene er personlig kontrollerbare, vil måloppnåelsen heller ikke påvirkes av hvordan andre i miljøet presterer. Dette vil følgelig kunne øke løperens forutsetning for å lykkes med å oppnå personlig utvikling

og vekst ytterligere (Nicholls, 1989).

I intervjuene framhever elitetrenerne at de foretrekker å arbeide med en og en løper om gangen, når de jobber med teknikkutvikling, og gi individuelt tilpassede tilbakemeldinger. Dette for å bedre kunne se og konsentrere seg om hver enkelt utøver, og hjelpe de ulike individene på best mulig måte. I følge Carpentier & Mageau (2013) er det å kommunisere og gi tilbakemeldinger i en privat setting et annet viktig kjennetegn på effektive, utviklingsorienterte autonomistøttende tilbakemeldinger. Dette da tilbakemeldinger gitt privat, vil kunne minske sannsynligheten for at tilbakemeldingen blir oppfattet som kontrollerende av utøveren. Tilbakemeldinger som blir gitt i en gruppe, angående en løpers prestasjoner, kan medføre at løperen opplever tilbakemeldingen som skammelig, eller en opplevd personlig trussel. Dette kan virke negativt på løperens behov for autonomi, ved at motivet for å mestre oppgaven blir å unngå skam, foran gleden av å mestre oppgaven i seg selv (Deci & Ryan, 1985). Da trenerne fokuserer på å arbeide og kommunisere med løperne i en privat setting, er dette et godt eksempel på autonomistøttende treneradferd, relatert til trenernes måte å gi tilbakemeldinger til løperne på.

Det at trenerne fokuserer på å gi løperne individuelt tilpassede tilbakemeldinger, er også et viktig tegn på autonomistøttende treneradferd. Dette da trenerne anerkjenner at løperne er ulike individer, med ulike behov (Mageau & Vallerand, 2003). En annen indikasjon på dette er også at elitetrenerne fremmer viktigheten av å kunne gi en tilbakemelding på ulike måter for å bedre treffe hver enkelt løper.

Flere av trenerne presiserer også viktigheten av at tilbakemeldinger må bli gitt på en ordentlig og hensynsfull måte. Som Eirik presiserer, er målet å stimulere til utvikling, heller enn å sette folk på plass, og at en som følge av dette må se an hvilken utøver en snakker til. Noen må en følgelig være mer forsiktig med enn andre.

Dette kan tolkes som nok et tegn på autonomistøttende treneradferd, ved at tilbakemeldingen blir gitt på en måte som tar hensyn til utøverens følelser og vanskeligheter (Mouratidis, Lens & Vansteenkiste, 2010). Dette utsagnet kan også indikere at trenerne forsøker å unngå kontrollerende utsagn som forårsaker nettopp skam, som følge av at utøveren blir satt på plass (Mouratidis, Lens & Vansteenkiste, 2010).

Samarbeid med andre trenere

I intervjuene kom det fram at flere av elitetrenerne gjerne verdsetter å samarbeide med andre trenere, i sitt arbeid med å hjelpe utøvere å finne tekniske utviklingsområder.

Dette for å bedre kunne diskutere ulike synspunkter og tanker rundt hva som kan være en hensiktsmessig tilbakemelding. Det å snakke og diskutere med andre trenere blir i følge Nash & Sproule (2009) trukket fram som et viktig kjennetegn på suksessfulle trenere, da de anser dette som essensielt for å utvikle seg videre. Trenerne fremmer i denne sammenheng særlig fordelene med å ha med noen som er dyktig på styrketrening eller biomekanikk, da teknikk i stor grad vil påvirkes av disse faktorene.

Tilfeller hvor trenere opplever at de ikke har kunnskaper for å løse en spesifikk problemstilling, blir også trukket fram i denne sammenheng.

Kartlegging av basisferdigheter og grunnteknikk

Noen av trenerne fremmer også viktigheten av å utføre en kartlegging av løpernes basisferdigheter før de gir tekniske tilbakemeldinger til løperne. Som Martens (2012) presiserer, må i noen tilfeller utøveres koordinasjon, bevegelighet, styrke og andre forhold av betydning for motorisk prestasjon, forbedres før en arbeidsoppgave kan mestres optimalt. Som Håkon presiserer, har det ingen hensikt å gi en arbeidsoppgave til en løper hvis den ikke har forutsetninger for å utføre den optimalt. Ved å kartlegge får trenerne en oversikt over eventuelle muligheter og begrensninger som følger av utøveres basisferdigheter. Trenerne opplever da at de kan gi mer hensiktsmessige arbeidsoppgaver til løperne, og eventuelt anbefale utøverne å styrke egne basisferdigheter parallellt i tilfeller hvor dette er nødvendig.

I denne kategorien presiserer også alle trenerne viktigheten av å starte med å kartlegge løpernes grunnteknikk. Med grunnteknikk menes elementer som balanse, tyngdeoverføring, grunnposisjon, rytme, flyt og timing, som alle regnes som grunnleggende delkomponenter i en skiteknikk som skal skape stor fremdrift og kraft. Noen av trenerne hevder at de kun fokuserer på slike elementer når de skal gi tilbakemeldinger til løperne, mens andre har gjerne et fokus på mindre detaljer, justeringer og krafttilpasninger når de ser at disse elementene er på plass. På grunn av den sentrale betydningen alle elementene har for god framdrift og kraftutvikling på ski (NSF, 2005), vil dette sannsynligvis være gode retningslinjer å følge når en skal kartlegge en utøvers teknikk i skisporet.

Bevisstgjørende utviklingsorienterte tilbakemeldinger

I intervjuene ble elitetrenerne spurt om hva de mener er en god tilbakemelding til løpere. I denne sammenheng trakk alle trenerne fram at målet var å bevisstgjøre løperne på sitt eget utviklingspotensiale, men utover dette var responsende noe delte.

Flertallet av trenerne beskriver gode tilbakemeldinger som konkrete, enkle og positivt formulerte. Målet er å bevisstgjøre utøverne, ved å gi de klare beskjeder om hva de må gjøre for å utvikle seg videre. Elitetrenerne er også opptatt av å gi løperne gode forklaringer og argumenter for hvorfor den konkrete arbeidsoppgaven blir anbefalt, henholdsvis før eller etter arbeidsoppgaven er testet ut. Fokuset er dermed ikke på å påpeke feil, med påpeke hva utøverne må gjøre for å utvikle seg videre.

Et viktig kjennetegn på utviklingsorienterte autonomistøttende tilbakemeldinger, er i følge Carpentier & Mageau (2013), at tilbakemeldingen inkluderer tips og mulige løsningsalternativer, for hvordan løpernes framtidige prestasjoner kan forbedres. Dette da tilbakemeldinger gitt på denne måten, vil kunne gi løperne konkrete verktøy til å jobbe autonomt og selvstendig mot egne mål. Slike tilbakemeldinger vil også kunne hjelpe utøverne å fungere mer effektivt i treningsmiljøet, og bidra til at de føler seg kompetent nok til å løse oppgavens krav (Deci & Ryan, 2002). Tips vil også kunne bedre løpernes selvtillitt, gjennom at tilbakemeldingene virker veiledene og skaper trygghet på hvordan prestasjonen kan forbedres (Carpentier & Mageau, 2013).

Det ble tidligere presisert at løperne trener mye alene. Utøverne er derfor avhengig av å vite hvordan de skal gå fram for å utvikle seg og hva i teknikken de skal fokusere på, for å utvikle egne ferdigheter. Det å gi utøvere tips, vil følgelig kunne påvirke løpernes behov for autonomi og kompetanse på en positiv måte (Deci & Ryan, 1985, 2000). Måten tilbakemeldingen blir formulert på vil imidlertid også påvirke om trenerens adferd blir oppfattet som autonomistøttende. Ord som ”skal” og ”bør” vil for eksempel gi en indikasjon på kontrollerende treneradferd, og noen av trenerne benyttet slike begreper da de ga eksempler på hvordan de gir tilbakemeldinger til utøvere. Imidlertid har jeg ikke forutsetning for å diskutere denne tematikken i oppgaven, da jeg ikke har observert måten trenerne gir tilbakemeldinger til utøvere på i praksis. Men det er igjen viktig å ha i bakhodet at måten tilbakemeldinger blir gitt på vil spille en stor rolle (Hattie & Timperley, 2007), og at dette følgelig kan ha vært et tegn på kontrollerende

treneradferd.

Autonomistøttende tilbakemeldinger baseres på klare og oppnåelige målsetninger kjent for løperne (Carpentier & Mageau, 2013). Da resultatene indikerer at trenerne gir konkrete, enkle beskjeder om hva løperne skal gjøre, relaterer tilbakemeldingene til mestringsmål som nevnt tidligere, og fokuserer på å gi tilbakemeldingene på et nivå som gjør at utøveren forstår, kan dette tolkes som at også dette punktet blir oppfylt. Dette vil følgelig også gi løperne konkrete verktøy til å opptre autonomt (Deci & Ryan, 1985, 2000) og med god kvalitet. Trenerne var imidlertid også tydelig på at løperne selv må tørre og spørre hvis de eventuelt ikke forstår de tekniske tilbakemeldingene som blir gitt. Dette bringer en tilbake til trenernes ønske om eliteløperne skal være involvert, og ta initiativ og ansvar for egen utvikling.

To andre viktige kjennetegn på autonomistøttende tilbakemeldinger er at de gir utøveren logiske forklaringer og begrunnelser for hvorfor adferd bør bli endret (Mouratidis, Lens & Vansteenkiste, 2010), og informasjon om hvorfor en spesifikk arbeidsoppgave blir anbefalt (Mageau & Vallerand, 2003). Resultatene indikerer også at trenerne fokuserer på dette når de gir løperne tekniske tilbakemeldinger. Denne måten å kommunisere på vil i følge Deci & Ryan (1985), kunne bidra til å tilfredstille løpernes behov for autonomi. Dette da mennesker vil være mer engasjert og motivert til å arbeide med oppgaver som anses som logisk og viktig, samt oppleve at det er lettere å akseptere og integrere adferden som sin egen når oppgaven oppleves meningsfull. Det å gi utøvere logiske tilbakemeldinger og forklaringer, vil følgelig også bidra til å tilfredsstille løperens behov for kompetanse, da det kan øke utøvers forståelse, bevisstgjøre løperne på sitt eget utviklingspotensiale, og gjøre at løperen tilegner seg kunnskaper som kan benyttes til å mestre oppgaven på en effektiv måte (Mageau & Vallerand, 2003; Mouratidis, Lens & Vansteenkiste, 2010).

Disse trenernes måte å gi tilbakemeldinger på vil også kunne hjelpe utøverne å bedre sine motoriske programmer, gjennom å gi de klare tilbakemeldinger på viktige elementer i teknikken, og begrunnelser for utførelsen. I følge Coker & Fischman (2010) er motorisk program utøvernes interne tolkning av ferdigheten, og utøvernes retningslinjer når de skal øve på målbevegelsen. Planlegging av målbevegelsen er derfor vel så viktig som selve utførelsen (Lee & Schmidt, 2014), slik at utøverne vet hvordan den utføres korrekt (Huber, 2013). Det at utøverne er bevisst på hvordan og hvorfor bevegelsen skal utføres vil i følge Torvik (2005) også kunne medføre at de utvikler

teknikk raskere, enn hvis de ikke er bevisste i treningssituasjonen. Det kan derfor medføre flere fordeler å gå fram på en slik måte, når en skal hjelpe utøvere til en teknisk prestasjonsutvikling.

Flere av trenerne trakk også fram viktigheten av å formulere tilbakemeldingen på en positiv måte når de skal hjelpe utøverne til en teknisk prestasjonsutvikling. Ved å gi tilbakemeldinger som bare påpeker mangelfull adferd hos en utøver, kan dette påvirke utøvers behov for autonomi og kompetanse på en negativ måte (Deci & Ryan, 1985). Dette da kritiske tilbakemeldinger fokuserer på sluttresultatet, og mer spesifikt, at utøveren ikke klarte å oppnå et spesifikt resultat (Mouratidis, Lens & Vansteenkiste, 2010). Som en konsekvens vil løperens motiv for å utføre oppgaven, byttes ut med frykten for å feile, eller press for å oppnå et spesifikt sluttresultat eller belønning, som begge er kontrollerende motiver for å utføre en handling (Deci & Ryan, 1985). Ved å påpeke hvordan mangelfull adferd kan forbedres, vil derimot trenerne kunne hjelpe utøverne å forstå, engasjere seg og utvikle mer effektive strategier for å prosessere informasjon som skal læres (Hattie & Timperley, 2007). Dette vil igjen kunne øke en utøvers selvbestemte motivasjon for en oppgave (Deci & Ryan, 2002), selv om tilbakemeldinger formidler at utøver har dårlig kompetanse. En slik framgangsmåte, vil følgelig også kunne påvirke utøvers læring og prestasjoner positivt.

Refleksjonsspørsmål

Håkon skilte seg imidlertid litt ut fra de andre elitetrenerne, ved at han var opptatt av at tilbakemeldingene burde formuleres som spørsmål, og ikke bestå av konkrete forklaringer og arbeidsoppgaver. Dette både for å få utøverne selv til å reflektere over hva de kan gjøre for å forbedre seg, og for å få løperne til å teste ut hvordan arbeidsoppgaven oppleves for seg. Som presisert tidligere, er det å la utøverne arbeide selvstendig og få muligheten til å løse oppgaver på egenhånd, et viktig kjennetegn på autonomistøttende adferd (Mageau & Vallerand, 2003). Dette da trenere som utfordrer løpere til å løse problemer på egenhånd, vil gi løperne mulighet til å foreta valg på selvbestemt grunnlag (Deci & Ryan, 1985). En annen positiv konsekvens av at løperne gis muligheten til å arbeide fritt med oppgaver, er også at det spiller på utøvers iboende behov for å løse idrettslige utfordringer (Deci & Ryan, 2002).

Deci & Ryan (1985) understreker at det å gi tilbakemeldinger på en måte som oppfordrer til fri løsning av problemet, er mest optimalt for utøvers autonomi. Dette indikerer at denne tilnærmingen vil kunne virke mest positiv for å tilfredsstille utøvers

autonomibehov, forutsatt at utøveren ikke opplever at utfordringen blir for krevende og vanskelig (Ryan & Deci, 2000). Utøvere som blir gitt en oppgave før de er utviklingsmessig klar for å mestre den, eller mislykkes i å håndtere oppgaven på en god måte, kan som et resultat oppleve at løperens selvbestemte motivasjon for oppgaven svekkes (Deci & Ryan, 1985).

Etter at treneren og utøveren er blitt enig om en arbeidsoppgave, og løperen har fått testet den ut, er alle elitetrenerne interessert i å høre løpernes refleksjoner om hvordan oppgaven opplevdes. Dette både for å bevisstgjøre løperne på effekten av utførelsen, og for å høre deres synspunkter om hvorvidt oppgaven virket optimal eller ikke. Som nevnt tidligere i diskusjonsdelen, kan denne typen adferd være positivt for utøveres læringsprosess, og vil indikere at trenerne er interessert i løpernes meninger. Ved at treneren tar hensyn, og bryr seg om utøvernes meninger, vil utøverne sannsynligvis også oppleve at de har muligheter til å være med å påvirke og avgjøre valget av arbeidsoppgave (Deci & Ryan, 2000). Dette vil igjen kunne påvirke utøverens behov for autonomi på en positiv måte.

Utførelse

Elitetrenerne er opptatt av at løperne skal ha mulighet til å justere og korrigere tekniske bevegelsesløsninger umiddelbart på økta, heller enn å gjøre dette i etterkant. På denne måten går det ikke for lang tid til neste gang de får prøve den nye bevegelsesløsningen. Carpentier & Mageau (2013) fremhever at tilbakemeldinger gitt umiddelbart etter en prestasjon, betegnes som autonomistøttende. Effekten på løperens selvbestemte motivasjon fremmes særlig hvis tilbakemeldingen også blir gitt privat og på en hensynsfull måte. Da tidligere resultater indikerer at elitetrenerne er bevisst på dette, gir det grunn til å tro at trenerne med sin framgangsmåte legger til rette for at løperne kan få tilfredsstilt sitt grunnleggende behov for autonomi (Mageau & Vallerand, 2003).

Videre får utøverne ytterligere tilbakemeldinger i handlingsfasen, når de arbeider med å utvikle bevegelsesløsningene som skal lede til målbevegelsen. I denne sammenheng er målet med tilbakemeldingen å henholdsvis korrigere for å optimalisere bevegelsesløsningen, eller formidle til løperne at de mestrer den spesifikke arbeidsoppgaven. Som nevnt tidligere vil utviklingsorienterte autonomistøttende tilbakemeldinger kunne hjelpe utøverne utøverne å fortsette å arbeide autonomt mot

egne mål, gjennom å gi de informasjon om hvordan prestasjonen kan bedres (Mouratidis, Lens & Vansteenkiste, 2010). Dette vil igjen kunne øke utøverens engasjement for oppgaven, selv om tilbakemeldingene nok en gang indikerer at utøverne har manglende adferd.

Trenerne uttaler imidlertid at *når* tilbakemeldingene blir gitt i denne sammenheng, er både utøveravhengig og situasjonsavhengig. Hattie & Timperley (2007) hevder at forsinkede tilbakemeldinger kan være fordelaktig når utøvere jobber i selve handlingsfasen, for ikke å forstyrre utøverens forsøk på å oppnå flyt. Trenerens responser indikerer at de i stor grad følger denne anbefalingen. De lar gjerne løpere som arbeider riktig og konsentrert jobbe i fred, mens utøvere som sliter med å få til målbevegelsen, vil få litt raskere tilbakemeldinger for å hjelpe disse i riktig retning. I følge Mageau & Vallerand (2003) er dette nok et godt eksempel på trenerne som følger opp løperne sine, og involverer seg aktivt i løpernes utviklingsprosess.

Kontrollspørsmål

Før teknikkøkta avsluttes, stiller elitetrenerne løperne kontrollspørsmål. Dette for å sikre at løperne har det klart for seg hvordan de skal utføre arbeidsoppgaven og hvorfor, og følgelig kontrollere at løperen er i stand til å arbeide videre med oppgaven på egenhånd. Det å stille løperne kontrollspørsmål er en fin måte å sikre at løperen forstår hvordan og hvorfor arbeidsoppgaven bør utføres som beskrevet. Dette kan derfor også føye seg til i Mageau & Vallerands (2003) liste over autonomistøttende adferd, som handler om å sikre forståelse, slik at oppgaven oppleves meningsfull. For mange utøvere vil sannsynligvis også forståelse og bevisstgjøring være viktig for at de skal klare å arbeide selvstendig med arbeidsoppgaver. Trenerne runder derfor av denne kategorien med å understreke at hvis løperne har kontroll på arbeidsoppgaven, og kan kjenne når de treffer med fraskyv og fraspark, da føler de seg trygg på at løperen er klar til å trene videre på oppgaven på egenhånd.

6.3 Oppsummering og praktiske konsekvenser

Studiet av elitetrenerens coachingfilosofi og framgangsmåte, indikerer at trenerne i stor grad har en autonomistøttende holdning til sitt arbeid med å hjelpe løpere til en teknisk prestasjonsutvikling. Trenerne ønsker aktivt involverte og ansvarlige utøvere, som er

med på å ta avgjørelser, kontroll og ansvar for egen utvikling. Tilbakemeldingene som blir gitt til utøverne, bærer også preg av dette. Tilbakemeldingene skal også fokusere på mestring, hjelpe utøverne å se sitt eget utviklingspotensiale, og gi de verktøy til å arbeide selvstendig med arbeidsoppgaver. Dette vil følgelig kunne påvirke løpernes behov for kompetanse på en positiv måte.

Det kommer også fram i intervjuene at trenerne gjerne tar noe mer ansvar og kontroll i situasjoner hvor individuelle ønsker og behov hos utøvere tilsier det, men at de alltid ønsker å ha en dialog for å komme fram til gode løsninger angående forhold som omhandler løperens treningsprosess. I de tilfellene hvor løpernes behov styrer hvor mye ansvar og kontroll trenerne tar, kan det stilles spørsmål om elitetrenerens adferd og opptreden i denne sammenheng vil kunne oppfattes som noe kontrollerende av løperne. Enkelte beskrivelser underveis, kan også indikere at noen av trenerne formulerer seg ved hjelp av kontrollerende ord som skal og bør. Imidlertid er det mye informasjon som tilsier at eliteutøverne i settingen er grunnleggende opptatt av å utvikle seg, og at de med stor sannsynligvis vil ønske å ta i mot trenerens hjelp og instruksjoner i de tilfellene dette er vesentlig for å oppnå en teknisk prestasjonsutvikling. Resultatene indikerer derfor i stor grad at elitetrenerne har en autonomistøttende holdning til å hjelpe løperne til en teknisk prestasjonsutvikling.

Ved å gå fram på en autonomistøttende og kompetansefremmende måte, vil også elitetrenerne med sin tilnærming kunne påvirke utøvernes behov for tilhørighet positivt. Gjennom å fokusere på individuell tilpasning og oppfølging, tilby sin hjelp og støtte, og arbeide aktivt for å stimulere til personlig utvikling og vekst, vil trenerne kunne vise ovenfor løperne at de er involvert, forpliktet og ønsker å hjelpe de til en teknisk prestasjonsutvikling (Deci & Ryan, 2002; Mageau & Vallerand, 2003). Elitetrenerens adferd, med å ta hensyn til løpernes individuelle behov, ønsker, forutsetninger og meninger i denne settingen, indikerer også at de bryr seg og respekterer løperne (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991). Alle disse faktorene vil følgelig kunne påvirke løpernes behov for tilhørighet på en positiv måte.

Positive konsekvenser av elitetrenerens tilnærming, er at løpernes behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet vil kunne bli tilfredsstilt i treningssituasjonen. En konsekvens av autonomistøttende treneradferd er dermed at løpernes selvbestemte motivasjon for oppgaven, læringsprosess og prestasjoner vil kunne bedres (Mageau & Vallerand,

2003). Dette støttes også av annen forskning på spesifikk motorisk utvikling, motivasjon og prestasjon (Lemos, Wulf, Lewthwaite & Chiviacowsky, 2017; Wulf, Chiviacowsky & Drews, 2015), og forskning på effekten av autonomistøttende tilbakemeldinger på de samme faktorene (Carpentier & Mageau, 2014, 2013; Mageau & Vallerand, 2013; Mouratidis, Lens & Vansteenkiste, 2010; Mouratidis, Vansteenkiste, Lens & Sideridis, 2008).

En kan imidlertid også argumentere for at kontrollerende trenere vil kunne oppnå gode resultater, og være en effektiv tilnærming til å hjelpe utøvere å utvikle gode tekniske ferdigheter. Ryan (1995) hevder at utøvere kan utføre en spesifikk adferd, som å arbeide for å utvikle egne tekniske ferdigheter, uavhengig av om motivasjonsgrunnlaget er indre eller ytre betinget. En kan imidlertid stille seg spørsmål om denne tilnærmingen over tid vil fungere effektivt, og om kontrollerte utøvere over en lengre tidsperiode vil bli like gode som utøvere med selvbestemt motivasjon. Studier har blant annet funnet at selvbestemte løpere i motsetning til utøvere med ytre motivasjon, har bedre innstilling og kvalitet på læring (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991), bedre konsentrasjon og forpliktelse (Forest, Mageau, Sarrazin & Morin, 2011), bedre selvstendige egenskaper (Amorose et al., 2016), samt større engasjement, involvering og deltakelse i idretten (Gagne, Ryan & Bargmann, 2003). Studier fant også en negativ relasjon med burn-out (Cresswell & Eklund, 2005), stress, prestasjonsangst og selvkritikk i idrett (Gagne, Ryan & Bargmann, 2003), som i større grad ble funnet hos ytre kontrollerte utøvere. Når en ser alle de positive konsekvensene for adferd og læring en gjerne finner hos utøvere med selvbestemt motivasjon, og alle de negative resultatene hos utøvere med kontrollert motivasjon, er det rimelig å anta at elitetrenernes autonomistøttende coachingstil kan være en effektiv tilnærming når det arbeides med å hjelpe utøvere til en teknisk prestasjonsutvikling. Dette forutsatt at utøverne er moden for det. Utøvernes alders- og prestasjonsnivå er imidlertid nok et argument for at en aktiv involvering kan være fordelaktig. En kan dermed oppsummere med at en tilnærming hvor utøvere er aktive ansvarlige i egen utviklingsprosess, og får tilbakemeldinger som støtter utøveres behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet, kan være fordelaktig for motivasjon og læring, og med stor sannsynlighet være en effektiv tilnærming for å hjelpe løpere til en teknisk prestasjonsutvikling.

6.4 Refleksjon rundt studiens styrker og begrensninger

I et forskningsprosjekt er det viktig at forskeren kontinuerlig reflekterer over egen praksis, relatert til hvordan en har tenkt og handlet, og kritisk vurderer studiens styrker og begrensninger (May & Perry, 2014; Roulston, 2014). Dette da alle studier vil ha sine styrker og begrensninger, noe det er viktig å ta hensyn til når en leser studiens oppsummering og praktiske implikasjoner.

En viktig del av refleksjonsprosessen er å stille noen kritiske spørsmål til metoden som er benyttet til å framskaffe studiens resultater (Roulston, 2014). Da studiens funn i så stor grad samsvarer med valgt teori, er det viktig å reflektere rundt om jeg virkelig har kommet i dybden på denne tematikken, og funnet hele sannheten om trenernes coachingfilosofi. Det er ikke urimelig å anta at profesjonelle elitetrenerne i langrenn, som har trent eller trener utøvere som presterer på høyt nasjonalt og internasjonalt nivå, har utarbeidet seg gode retningslinjer og coachingfilosofier for hvordan de skal gå fram i praksis for å hjelpe løpere til en teknisk prestasjonsutvikling. Det er heller ikke overraskende hvis disse retningslinjene i stor grad viser seg å samsvare med hva forskning presenterer som effektiv for å fremme motivasjon for læring og ikke minst, utøveres læringsprosess, som for eksempel forskning på autonomistøttende treneradferd har funnet. De er trossalt trenere for utøvere som presterer på høyt nasjonalt og internasjonalt nivå, hvor hensiktsmessig teknikk er et viktig arbeidskrav (NSF, 2014). Imidlertid kan en stille seg spørsmål om jeg som forsker har stilt riktige spørsmål til elitetrenerne, og klart å få fram alle nyanser tilknyttet trenernes praksis. Av intervjuguiden kan en se at den i stor grad ble utarbeidet med SDT i bakhodet, og med et mål om å undersøke om trenernes adferd var nettopp autonomistøttende. Kanskje kunne jeg stilt flere kritiske spørsmål og oppfølgingsspørsmål, eller utarbeidet flere som i større grad kunne bidratt til å kartlegge om trenerne har flere kontrollerende adferdstrekk også. Jeg gikk imidlertid i gang med intervjuene med den oppfatning om at jeg ville klare å plukke opp eventuelle kjennetegn på både autonomistøttende og kontrollerende treneradferd ved hjelp av spørsmålene i intervjuene. Dette da pilotintervjuene hadde klart å avdekke begge deler.

Av intervjuguiden kan en også se at studien i utgangspunktet tok sikte på å belyse noen flere deler av trenernes treningsfilosofi og framgangsmåte, enn de som ble presentert i rapporten. Dette kan ha medført at jeg mistet noe dybde tilknyttet områdene som omhandler ansvarliggjøring og tilbakemeldinger, ved at jeg også fokuserte på andre aspekter av trenernes praksis. Jeg opplevde i utgangspunktet at jeg fikk gode svar på

forskningsspørsmålene gjennom de spørsmålene som ble stilt, og sitter igjen med en følelse om at tilnærmingen ga meg en bedre og mer helhetlig forståelse for trenernes arbeid. Imidlertid er dette tanker jeg sitter igjen med i ettertid, og som bør bli tatt i betraktning når en leser studiens resultater.

Det skal videre presiseres at studien kun har sett på noen spesifikke deler av elitetrenernes coachingfilosofi og framgangsmåter, benyttet for å hjelpe utøvere til en teknisk prestasjonsutvikling. Trenernes måte å ansvarliggjøre og gi tilbakemeldinger til løperne på, vil på mange måter være mye mer kompleks enn studiens funn indikerer. Dette da forhold som trenerens opptreden i treningssituasjonen (Cassidy, Jones & Potrac, 2009), personlighet (Martens, 2012), hva trenerne sier og hvordan beskjeder blir gitt (Hattie & Timperley, 2007) også vil spille en viktig rolle for utøvers læring og utvikling.

Ved å benytte et teoretisk perspektiv, har også min opplevelse av trenernes refleksjoner rundt egen coachingfilosofi og framgangsmåte, i stor grad blitt farget av dette synspunktet. Dette selv om jeg også analyserte datamaterialet fra en induktiv synsvinkel. I følge Rienecker & Stray-Jørgensen (2014) er en teori et forslag til hvordan virkeligheten kan tolkes og oppfattes. Dette er det følgelig viktig å ta hensyn til når en leser studiens resultater.

Videre tar prosjektet kun utgangspunkt i det informantene sier at de gjør i sin praksis. Dette trenger ikke nødvendigvis stemme overens med hvordan trenerne oppfattes av utøverne sine, eller det de faktisk gjør i praksis. Siden de er profesjonelle elitetrenere på dette feltet, og resultatene samsvarer med det forskning refererer til som god praksis, er det nok igjen rimelig å anta at trenerne går fram på en effektiv måte, og på den måten de sier at de gjør. Dette er imidlertid også noe leseren bør være klar over.

Avslutningsvis er det viktig å påpeke at studiens resultater gjenspeiler de fire elitetrenernes egen coachingfilosofi og praksis, og at andre trenere kan ha helt andre synspunkter på tematikken. Kvalitative studier blir derfor ofte kritisert for manglende evne til å statistisk generalisere forskningsresultatene, fordi de opererer med få, gjerne strategisk valgte informanter, og vektlegger deres personlige meninger (Leseth & Tellman, 2014). Da forskjellige informanter kan ha ulike erfaringer eller oppfatninger av et fenomen, kan innhentede data variere utifra personen som intervjues. Dette gjør kvalitative forskningresultater kontekstuell, og medfører at dataene bør ses i

sammenheng med situasjonen de oppsto i (Olsson & Sørensen, 2003). Funnene fra mitt prosjekt vil derfor ikke kunne generaliseres til hele trenerpopulasjonen. Imidlertid var formålet med prosjektet å skaffe mer detaljert og rik informasjon for å belyse hvordan noen av våre beste profesjonelle trenere går fram for å hjelpe løpere til en teknisk prestasjonsutvikling. Dette føler jeg at prosjektet har oppnådd.

7. Oppsummering og avslutning

Som en avslutning på denne masteroppgaven vil jeg oppsummere og kontrollere at jeg svarer på oppgavens forskningsspørsmål. Dette også for å vise den forståelsen jeg som forsker har utviklet i løpet av dette prosessen.

Forskningsspørsmålet mitt ønsket å undersøke hvordan elitetrenere i langrenn reflekterer rundt å ansvarliggjøre og gi tilbakemeldinger til utøvere for å hjelpe de til en teknisk prestasjonsutvikling, og undersøke i hvilken grad elitetrenernes beskrivelser indikerer at de har en autonomistøttende holdning til dette arbeidet. Målet var å utvikle mer kunnskap om hva som kjennetegner profesjonelle elitetreneres coachingfilosofier, som er trenernes tanker, meninger og synspunkter om hvordan trenerrollen skal utøves i praksis (Cassidy, Jones & Potrac, 2009), relatert til disse faktorene. Dette da det per dags dato foreligger lite forskning på denne tematikken. Det var derfor av stor interesse å se nærmere på profesjonelle elitetreneres refleksjoner rundt egen praksis, for å skaffe mer detaljert informasjon og kunnskap om deres erfaringer og synspunkter i denne settingen.

Selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 1985, 2000, 2002) og annen forskning på autonomistøttende treneradferd (Carpentier & Mageau, 2013; Mageau & Vallerand, 2003; Mouratidis, Lens & Vansteenkiste, 2010) utgjorde den konseptuelle linsen jeg undersøkte elitetrenernes coachingfilosofi og praksis gjennom. Teorien ga meg mulighet til å forstå elitetrenernes beskrivelser av sin måte å ansvarliggjøre og gi tilbakemeldinger til utøverne på for å hjelpe de til en teknisk prestasjonsutvikling, gjennom sin beskrivelse av autonomistøttende treneradferd.

Fire suksessfulle mannlige elitetrenere i langrenn ble intervjuet, og resultatene analysert i en tematisk analyse, med Selvbestemmelsesteorien som teoretisk rammeverk.

Resultatene viser at elitetrenerne har en klar definert filosofi for trening av utøvere. Retningslinjene for hvordan de skal ansvarliggjøre og gi tilbakemeldinger til løperne i denne prosessen, framstår også som både gjennomtenkt og velbegrunnet. Trenerne ønsker at løpere skal være aktivt involvert i egen utviklingsprosess, og være med på å ta ansvar, initiativ og avgjørelser i denne sammenheng, på samme måte som trenerne. Trenerne ønsker med dette å få til et godt samarbeid, hvor partene arbeider sammen mot felles utviklingsmål. Det kommer imidlertid fram i intervjuene at trenerne tar noe mer ansvar og kontroll i situasjoner hvor individuelle ønsker og behov hos utøvere tilsier det, men at de alltid ønsker å ha en dialog for å komme fram til gode løsninger angående forhold som omhandler løperens treningsprosess. Det vil i stor grad være utøvernes individuelle behov og ønsker for oppfølging, hjelp og instruksjoner, som påvirker hvor mye ansvar trenerne tar i slike situasjoner.

Trenernes beskrivelser av måten de gir tilbakemeldinger til løperne på i denne prosessen, indikerer at de er mestringsorientert, ønsker å hjelpe utøverne å se sitt eget utviklingspotensial, og gi utøverne verktøy til å arbeide selvstendig med arbeidsoppgaver. Dette slik at utøverne kan utføre treningsøkter med god kvalitet, også når treneren ikke er til stede.

Trenernes beskrivelser av egen coachingfilosofi og framgangsmåte, relatert til å ansvarliggjøre og gi tilbakemeldinger til løpere i teknikkutviklingsprosessen, indikerer i stor grad at trenerne har en autonomistøttende holdning til dette arbeidet (Carpentier & Mageau, 2013; Mageau & Vallerand, 2003; Mouratidis, Lens & Vansteenkiste, 2010). Dette gir grunn til å tro at trenernes adferd utøvd i praksis, vil kunne bidra til å tilfredsstille løpernes behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet i treningssammenheng, og i denne sammenheng øke løpernes indre motivasjon for å arbeide med tekniske arbeidsoppgaver (Deci & Ryan, 2002). Dette forutsatt at utøverne, i de tilfellene hvor trenerne opptrer noe mer kontrollerende, likevel opplever at adferden sin blir utført på selvbestemt grunnlag. Trenernes tilnærming kan som en konsekvens, resultere i et positivt utfall for utøvernes læring og prestasjonsutvikling, da denne framgangsmåten er kjent for å skape god motivasjon for læring, og bedre utøvers motoriske læringsprosess og prestasjoner i idretten (Lemos, Wulf, Lewthwaite & Chiviakowsky, 2017; Lewthwaite, Chiviakowsky, Drews & Wulf, 2015)

7.1 Praktiske implikasjoner

Et overordnet mål med å gjennomføre ulike forskningsprosjekter, er gjerne at kunnskapen og informasjonen som utvikles skal lede ut i et samfunnsvitenskapelig bidrag (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette avsnittet vil som en konsekvens diskutere hva som kan være praktiske implikasjoner som følger av denne studien.

Formålet med dette prosjektet var å belyse hva som kjennetegner coachingfilosofien og framgangsmåten til profesjonelle elitetrenerne i langrenn, relatert til å hjelpe utøvere til en teknisk prestasjonsutvikling. Med dette ønsket jeg å skaffe mer detaljert informasjon og en dypere forståelse for hvilke retningslinjer trenerne benytter i dette arbeidet, noe jeg personlig opplever at forskningsprosjektet har klart.

Imidlertid er dette en liten studie, med få informanter. Dette studiet kan forhåpentligvis åpne opp temaet noe, men det krever fremdeles mer forskning på denne tematikken før en kan dra flere praktiske implikasjoner ut av et slikt studie.

7.2 Videre forskning

Fordi måten trenere går fram på for å hjelpe utøvere til en teknisk prestasjonsutvikling spiller en viktig rolle for utøveres motivasjon, læring og prestasjoner (Mageau & Vallerand, 2003), vil jeg argumentere for at mer forskning på denne tematikken og forhold som omhandler denne prosessen, kan være fordeltaktig og nyttig å undersøke videre. Det er spesielt få kvalitative studier som har gått i dybden på ulike temaer og problemstillinger, relatert til teknikkarbeid i langrenn. Dette prosjektet har bare sett på en liten del av elitetrenernes praksis, tilknyttet hvordan de går fram for å hjelpe utøvere til en teknisk prestasjonsutvikling, og det foreligger fremdeles et forskningsbehov på denne tematikken. Denne studien gir kanskje en bedre innsikt i dette fenomenet, men det kreves fremdeles mer forskning for å si mer om hva som kjennetegner elitetrenernes helhetlige filosofi og praksis tilknyttet disse to begrepene. Et forslag til videre forskning kan være å benytte andre teoretiske perspektiver, eller ta fatt på andre ulike problemstillinger og forskningsspørsmål innenfor denne samme tematikken. Andre forslag er å observere treneres adferd direkte, som et supplement til intervjuer, for å se og få en dypere forståelse for hvordan de går fram for å hjelpe løpere til en teknisk prestasjonsutvikling. Dette vil også kunne bekrefte om trenernes coachingfilosofi samsvarer med det trenerne gjør praksis. I denne sammenheng vil det også være svært interessant å høre eliteutøveres oppfatning av trenernes filosofi og framgangsmåte ved

teknikkarbeid, samt undersøke hva de foretrekker i denne sammenheng.

I samtalen med min kontaktperson i Skiforbundet, kom det også fram at det foreligger et forskningsbehov på å undersøke hva norske trenere gjør i praksis innad i klubbene, for å hjelpe løpere på andre alders- og prestasjonsnivå til en teknisk prestasjonsutvikling.

Dette for å skaffe andre og nye trenere i de spesifikke aldersgruppene flere gode retningslinjer, og eventuelt undersøke hvorvidt noe kan gjøres for å bedre tiltakene rundt om i klubbene. Videre forskning kan også vurdere å gjennomføre intervensjoner, som kan gi mer konkrete svar på hvilke framgangsmåter og metoder som er mest effektiv for å hjelpe utøvere på ulike alderstrinn med å forbedre seg teknisk.

Jeg vil med dette avrunde prosjektet, og håper mitt forskningsbidrag kan være en liten start på å hente mer detaljert informasjon om hvordan trenere kan gå fram for å hjelpe løpere til en teknisk prestasjonsutvikling. Dette har vært en spennende og lærerrik prosess, og jeg sitter igjen med mye kunnskap om temaet teknikkarbeid i langrenn.

Referanseliste:

- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate and motivational processes. I: G. C. Roberts (Red) *Motivation in sport and exercise* (Kap , s. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Amorose, A. J., Anderson- Butcher, D., Newman, T. J., Fraina, M. & Iachini, A. (2016). High school athletes' self-determined motivation: The independent and interactive effects of coach, father, and mother autonomy support. *Psychology of Sport & Exercise* 26, 1 -8.
- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research*, 1(3), 385-405.
- Braun, V. & Clark, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. (Kap.1, s. 17-45). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Carpentier, J. & Mageau, G. A. (2016). Predicting Sport Experience During Training: The Role of Change-Oriented Feedback in Athletes' Motivation, Self-Confidence and Needs Satisfaction Fluctuations. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 38, 45 -58.
- Carpentier, J., & Mageau, G. A. (2013). When change-oriented feedback enhances motivation, well-being and performance: a look at autonomy-supportive feedback in sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 14, 423-435.
- Cassidy, T., Jones, R., & Potrac, P. (2009). *Understanding sports coaching: The social, cultural and pedagogical foundations of coaching practice*. London: Routledge.
- Coker, C.A. & Fischman, M. G. (2010). Motor Skill Learning for Effective Coaching and Performance. I: J.M. Williams. *Applied Sport Psychology: Personal Growth to Peak Performance* (Kap 2, s.21-41). New York: McGraw-Hill.

- Conroy, D. E. & Coatsworth, J. D. (2007). Assessing Autonomy-Supportive Coaching Strategies in Youth Sport. *Psychological Sport and Exercise*, 8(5), 671–684.
- Cresswell, S. L. & Eklund, R. C. (2005). Motivation and burnout among top amateur rugby players. *Medicine and Science in Sports and Exercise*. 37(3), 469-477.
- Cushion, C., Ford, P. R. & Williams, A. M. (2012) Coach behaviours and practice structures in youth soccer: Implications for talent development. *Journal of Sports Sciences* 30 (15). 1631-1641.
- Baard, P. P., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic Need Satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Sport Psychology*, 34 (10), 2045-2068.
- Balaguer, I., González, L., Fabra, P., Castillo, I., Mercè, J. & Duda, J. L. (2012). Coaches' interpersonal style, basic psychological needs and the well- and ill-being of young soccer players: A longitudinal analysis. *Journal of Sports Sciences*, 30 (15), 1619-1629.
- Deci, E.L. and Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human needs and Self-Determination of Behavior. *Psychology of Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L. & Ryan, R.M. (2002). Overview of self-determination theory: A organismic dialectical perspective. I: E. L. Deci & R. M. Ryan. (Red). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester: University of Rochester Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49 (1), 14-23.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, G. & Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(3 & 4), 325-346.
- Duda, J. L. & Treasure, D. C. (2010). Motivational Processes and the Facilitation of Quality Engagement in Sport. I: J. M. Williams: *Applied Sport Psychology: Personal Growth to peak performance*. (6.utg). (Kap.4, s.59-80). New York: Mc Graw- Hill.
- Durand-Bush, N. & Salmela, J. H. (2010). The Development and Maintenance of Expert Athletic Performance: Perceptions of World and Olympic Champions. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14 (3), 154-171.
- Eberle, T. S. (2014). Phenomenology as a research method. I: U. Flick. *The Sage Handbook of Qualitative Data*, (Kap 12, s.184-202). London: Sage Publications.
- Engelsrud, G. (2005). The Lived Body as Experience and Perspective: Methodological challenges. London: *Sage Publications*. 5(3), 267- 284.
- Flick, U. (2007). *Designing Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Forest, J., Mageau, G. A., Sarrazin, C. & Morin, E. M. (2011). “Work is My Passion”: The Different Affective, Behavioural, and Cognitive Consequences of Harmonious and Obsessive Passion toward Work. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 28, 27–40.
- Fraser-Thomas, J., & Côté J. (2009). Understanding adolescents' positive and negative development experiences in sport. *The Sport Psychologist*, 23, 3-23.
- Gagné, M., Ryan, R.M. & Bargmann, K. (2003) Autonomy Support and Need Satisfaction in the Motivation and Well-being of Gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15, 372-390.
- Gibbs, G. (2007). *Analyzing Qualitative Data*. London: Sage Publications.
- Gilberg, R. & Breivik, G. (1998). *Hvorfor ble de beste best?* Hentet 13.09.2017 fra: <http://www.olympiatoppen.no/fagomraader/trening/treningsplanlegging/fagartikler/hvorforbledebestebest/valg/page347.html>

- Gjerset, A., Haugen, K. & Holmstad, P. (2006) *Treningslære (3.utg)*. Oslo: Gyldendal Undervisning.
- Hassmén, N. & Hassmén, P. (2008) *Idrottsvetenskapliga forskningsmetoder*. Stockholm: SISU Idrottsböcker.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81–112.
- Huber, J. J. (2013) *Applying Educational Psychology in Coaching Athletes*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Janelle, C. M., Kim, J. & Singer, R. N. (1995). Subject-controlled performance feedback and learning of a closed motor skill. *Perceptual and Motor Skills*, 81(2), 627-634.
- Jones, R. L. & Wallace, M. (2005). Another bad day at the training ground: Coping with ambiguity in the coaching context. *Sport, Education and Society*, 10(1), 119-134.
- Jowett, S. (2005). The coach-athlete partnership. *The Psychologist*, 18, 412-415.
- Jowett, S. & Cockerill, I. M. (2003). Olympic medallists' perspective of the athlete-coach relationship. *Psychology of Sport and Exercise* 4 (1), 313-331.
- Jowett, S. & Poczwardowski, A. (2007). Understanding the Coach-Athlete Relationship. I: S. Jowett & D. Lavallee (Red.). *Social Psychology in Sport. (Kap 1, s.3-14)*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Keegan, R. J., Harwood, C. G., Spray, C.M. & Lavallee, D. E. (2009). A qualitative investigation exploring the motivational climate in early career sports participants: Coach, parents and peer influences on sport motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 361-372.
- Kowal, S. & O'Connell, D.C. (2014) Transcription as a Crucial Step of Data Analysis. I: U. Flick. *The Sage Handbook of Qualitative Data, (Kap 5, s.64-78)*. London: Sage Publications.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gjøvik: Ad Notam Gyldendal AS.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lee, T. D. & Schmidt, R. A. (2014). PaR (Plan-act-Review) Golf: Motor Learning Research and Improving Golf Skills. *International Journal of Golf Science*, 3, 2-25.
- Lemos, A., Wulf, G., Lewthwaite, R. & Chiviacowsky, S. (2017). Autonomy support enhances performance expectancies, positive affect, and motor learning. *Psychology of Sport and Exercise* 31, 28-34.
- Leseth, A. B. & Tellman, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm AS.
- Lewthwaite, R., Chiviacowsky, S., Drews, R. & Wulf, G. (2015). Choose to move: The motivational impact of autonomy support on motor learning. *Psychonomic Bulletin & Review*, 22(5), 1383-8.
- Lyle, J. (2002). *Sports Coaching Concepts: A Framework for Coaches' Behavior*. London: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Magill, R. A. (2001). *Motor Learning: Concepts and Applications*. New York: McGraw-Hill Education.
- Martens, R. (2012). *Successful Coaching: The most authoritative guide on coaching principles (4.utg)*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Mageau, G. A. & Vallerand, R. J. (2003). The coach-athlete relationship: a motivational model. *Journal of Sports Sciences*, 21, 883–904.
- Mallett, C. J. & Hanrahan, S. J. (2004). Elite athletes: why does the "fire" burn so brightly? *Psychology of Sport and Exercise*, 5 (2), 183-200.
- May & Perry (2014). Reflexivity and the practice of qualitative research. I: U. Flick. *The Sage Handbook of Qualitative Data, (Kap 8, s.109-123)*. London: Sage Publications.

- McNamee, M., Olivier, S. & Wainwright, P. (2007). Ethics in qualitative research. *I: Research ethics in exercise, health and sports sciences (s. 130-148)*. London: Routledge.
- Mouratidis, A., Lens, W., & Vansteenkiste, M. (2010). How you provide corrective feedback makes a difference: the motivating role of communicating in an autonomy-supporting way. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 32*, 619- 637.
- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Sideridis, G. (2008). The motivating role of positive feedback in sport and physical education: evidence for a motivational model. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 30*, 240-268.
- Murray N.P. (2006). The differential effect of team cohesion and leadership behavior in high school sports. *Individual Differences Research, (4)*, 216-225.
- Nash, C. S. & Sproule, J. (2009). Career Development of Expert Coaches. *International Journal of Sports Science & Coaching, 4 (1)*, 121-138.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- NSD (2016). *Norsk senter for forskningsdata. Personvernombudet for forskning: Må jeg melde prosjektet mitt?* Hentet 14.09.2016 fra: http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/index.html
- NSF (2014). Utviklingstrappa i langrenn. Hentet 07.10.2017 fra: <https://www.skiforbundet.no/langrenn/trening/utviklingstrappa/>
- Olsson, H. & Sörensen, S. (2003). *Forskningsprosessen: Kvalitative og kvantitative perspektiver*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods (3.utg)*. London: Sage Publications.
- Pelletier, L.G., Fortier, M.S., Vallerand, R.J., Tuson, K.M., Brière, N.M. and Blais, M.R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: the Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology, 17*, 35–53.
- Potter, J. & Hepburn, A. (2008). Qualitative interviews in psychology: problems and possibilities. *Journal of Qualitative Research in Psychology, 2 (4)*, 281-307.
- Reinboth, M., Duda, J. L. & Ntoumanis, N. (2004). Dimensions of Coaching Behavior, Need Satisfaction, and the Psychological and Physical Welfare of Young Athletes. *Motivation and Emotion, 28(3)*, 297-313.
- Renshaw, I., Chow, J. Y., Davids, K. & Hammond, J. (2010). A constraints-led perspective to understanding skill acquisition and game play: a basis for integration of motor learning theory and physical education praxis? *Physical Education and Sport Pedagogy, 15(2)*, 117–137.
- Rienecker, L. & Stray Jørgensen, P. (2013). *Den gode oppgaven: Håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole (2.utg)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Roulston, K. (2010). Considering quality in qualitative interviewing. *Qualitative Research, 10(2)* 199–228.
- Roulston, K. (2014). Analysing Interviews. I: U. Flick. *The Sage Handbook of Qualitative Data. (Kap 20, s.297-312)*. London: Sage Publications.
- Rusko, H. (2003). *Cross Country Skiing*. Massachusetts: Blackwell Science Ltd.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality, 63 (3)*, 397-427.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55(1)*, 68-78.

- Sandbakk, Ø. & Holmberg, H. C. (2014). A reappraisal of success factors for Olympic cross-country skiing. *International Journal of Sports Physiology and Performance*, 9(1), 117-21.
- Sandbakk, Ø. & Tønnessen, E. (2012). *Den norske langrennsboka*. Oslo: Aschehoug & Co.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data: A guide to principles of qualitative research*. 4.utg. London: Sage Publication.
- Solstad, B. E., van Hoya, A. & Ommundsen, Y. (2015). Social-contextual and intrapersonal antecedents of coaches' basic need satisfaction: The intervening variable effect of providing autonomy-supportive coaching. *Psychology of Sport and Exercise*, 20, 84-93.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode (4. utg.)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tani, G., Corrêa, U.C. & Basso, L. (2014). An Adaptive Process Model of Motor Learning: Insights for the Teaching of Motor Skills. *Nonlinear Dynamics, Psychology, and Life Sciences*, 18 (1),47-65.
- Torvik, P. (2005). *T3-Kurs langrenn: Modulhefte nr. 7, Langrennsteknikk*. Meråker: Norges Skiforbund.
- Vallerand, R.J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 29, 271–360.
- Vallerand, R. J., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1987). Intrinsic motivation in sport. *Exercise & Sport Sciences Reviews*, 15 (1), 389-426.
- Vallée, C. N. & Bloom, G. A. (2005). Building a successful university program: Key and common elements of expert coaches. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17, 179-196.
- Wulf, G., Chiviacowsky, S. & Drews, R. (2015) External focus and autonomy support: Two important factors in motor learning have additive benefits. *Human Movement Science* 40, 176–184.
- Wulf, G., Chiviacowsky, S. & Lopes Cardozo, P. (2014). Additive benefits of autonomy support and enhanced expectancies for motor learning. *Human Movement Science*, 37, 12–20.
- Wulf, G. & Lewthwaite, R. (2016). Optimizing performance through intrinsic motivation and attention for learning: The OPTIMAL theory of motor learning. *Psychonomic Bulletin & Review*, 23(5), 1382–1414.
- Zanone, P. G. & Kelso, J. A. S. (1997). Coordination Dynamics of Learning and Transfer: Collective and Component Levels. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 23, 1454-1480.

8. Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Kvittering og godkjenning fra NSD

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Hvordan arbeider elitetrenerne i langrenn for hjelpe utøvere å forbedre og optimalisere teknikk?

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å undersøke hvordan elitetrenerne for junior og seniorutøvere i langrenn arbeider/har arbeidet for å tilrettelegge slik at utøvere kan forbedre seg teknisk.

Mer spesifikt er målet å kartlegge:

- 1) Hvordan trenerne reflekterer rundt å gi utøvere tekniske tilbakemeldinger, og hva som blir gjort i praksis for å hjelpe utøvere å oppnå en prestasjonsutvikling.
- 2) Hvordan treneren følger opp utøver underveis i utviklingsprosessen
- 3) Hva som er treners og utøvers oppgaver i prosessen

Prosjektet er en mastergradsstudie ved Norges Idrettshøgskole. Studien ønsker din deltakelse fordi du er anerkjent i miljøet for din gode kompetanse og erfaring med teknikkarbeid.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Å delta i studien innebærer at du gjennomfører et intervju, som varer i mellom 30- 45 minutter. Tid og sted avtales fortløpende. Intervjuguiden vil bli tilsendt deg per mail i forkant av intervjuet, slik at du har mulighet til å se over spørsmålene.

Intervjuspørsmålene vil omhandle din refleksjon og praksis tilknyttet teknikkarbeid, som presisert i innledningen. Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd.

Utover dette, vil du bli tilsendt den endelige transkripsjonen og analysen, og får mulighet til å se over og korrigere. Dette er naturligvis valgfritt.

Jeg vil imidlertid sette stor pris på om jeg kan kontakte deg igjen per telefon, hvis det oppstår et behov for å oppklare noen av svarene i ettertid.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Deltakeren vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Kun student og veileder vil ha tilgang til personopplysningene, og disse vil bli oppbevart adskilt fra det øvrige anonymiserte datamaterialet.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.11.2017. Personopplysninger og lydopptak bli slettet innen denne datoen.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Katrine Horsberg Lange (student, tlf. 97186340), eller Pierre- Nicolas Lemyre (veileder, tlf. +4723262422).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide

Innledning

Presentasjon av meg selv: alder, bakgrunn som student, skitrener, kurslærer

Presentasjon av prosjektet: Formål, informer om rettigheter (frivillig, rett til å trekke seg, anonymitet)

Formalia: Få informert samtykke? Tillatelse til å sitere fritt? Greit å bruke båndopptaker? Noen spørsmål?

Snakk høyt og tydelig, ærlig og utfyllende.

Om deg som trener

Fortell litt om deg selv og egen idrettsbakgrunn

Hvorfor ble du trener?

Hvis du skal beskrive deg som trener med noen ord?

Hva har din rolle som trener vært? (Hva bidrar du med, din stillingsinnstruks?)

Hva kjennetegner utøverne du jobber/har jobbet med?

Har du hatt ulike roller fra utøver til utøver? Fortell.

Hva er ditt viktigste mål for utøverne?

Metodikk og organisering av teknikktrainingsøkter

Hvordan synes du det er best å arbeide teknikk med utøvere (fortell litt om hvordan du liker/bruker å jobbe, eventuelt ulike typer økter).

Hvem har ansvar for å finne utviklingsområder (kartlegge teknikk, finne passende arbeidsoppgaver) og tar initiativ til å jobbe med noe? Hva er din og hva er utøveren sine roller i denne sammenheng?

Samarbeider du med/inkluderer du andre når du jobber med teknikk? (evt hvilke personer..)

Hvordan kommer du fram til gode arbeidsoppgaver for en gitt utøver? Hva ser du etter, (tips til ny trener)- sjekklister i klassisk og skate?

Hvilke intensitetssoner jobber utøverne teknikk i?

Hvilke metoder brukes for å finne forbedringsområder?

Hvor ofte jobber du med teknikk sammen med utøverne?

Hvis du har flere teknikkøkter med en utøver og jobber med en arbeidsoppgave. Foregår alle øktene på samme måte? (progresjon/variasjon i opplegget?)

Tilbakemeldinger

Når du jobber teknikk og har evaluert en utøver i en delteknikk, nøyaktig hva gir du utøverne tilbakemelding om? Hva er en god tilbakemelding?

Forklarer du hvorfor arb.oppgaven er viktig? (Eventuell hva sier du?)

Når i økta gis en arbeidsoppgave?

Blir du og utøver sammen enig om arbeidsoppgave og diskuterer dere fram eller hvordan foregår dette?

Hvordan kan du kontrollere at utøverne har forstått oppgaven?

Hvor mange arbeidsoppgaver får utøverne ha samtidig i stilarter/evt de ulike delteknikkene?

Hvor ofte gis tilbakemeldinger på en gitt arbeidsoppgave underveis i økta?

Utøveren

Merker du forskjell når du jobber med gutter vs jenter eller innad i kjønnene? Har de ulike behov og ønsker (tilbakemeldinger, oppfølging, dialog). Utdyp.

Hva kjennetegner de letteste/vanskeligste utøverne å jobbe med?

Hva kjennetegner de utøverne som tar teknikk fort?

Hva kjennetegner de utøverne som ikke får en teknisk utvikling?

Treningsplanlegging

Hvordan legges den videre treninga opp for at arbeidsoppgaven(e) skal mestres? Hva anbefaler du utøverne for å sikre mestring av arbeidsoppgaven?

Du som trener kan sannsynligvis ikke være med på alle økter? og utøverne trener kanskje mye alene? Hva er viktig for at utøverne skal kunne arbeide selvstendig med teknikk? Hva er dine tips til utøvere for å få god kvalitet på en teknisk økt?

Oppfølging

Hvordan følger du opp utøverne videre? (hvor ofte har dere økter sammen, prater sammen/møtes i viderekommende fase, hvem tar initiativ?)

Når anser dere teknikken som innlært og går videre til neste arbeidsoppgave?

Tips til trenere

Hvis du vil gi gode råd til trenere på junior og seniornivå, hvordan bør de jobbe med teknikk med løpere?

Generelt

Kan jeg ta kontakt med deg igjen, hvis jeg har flere spørsmål?

Er det noe mer du vil tilføye? Spørre om? Kan jeg bruke alle de uttalelsene du har hatt?

Tror du mange vil kjenne igjen dine uttalelser?

