

Christian Thue Bjørndal

Mestring av usikkerhet

Eksperttreneres læring, utvikling og utfordringer i trenerhverdagen

Masteroppgave i idrettsvitenskap

Seksjon for coaching og psykologi
Norges idrettshøgskole, 2009

Det er en film, 'Ground Hog Day', hvor han ene våkner opp til samme dagen hver dag og bare begynner på igjen. (...) Jeg må si de samme tingene for syvende året! Men neida, neste dag eller i morgen så blir det å gjenta det igjen, dessverre. (...) Det er ikke så lett å treffe med kunnskap. Og det er på en måte det som er så inspirerende med treneryrket og å jobbe med jentene. Ja, de vinner mye og de er så vanvittig gode, men det er så mye mer å hente. Med å treffe med kunnskap, med å gi instruksjon og læring. Det er på en måte det jeg syns er gøy med håndballen. Jeg er ikke så opptatt av resultat faktisk, jeg er ikke avhengig av konkurransesituasjonen, men jeg er avhengig av å se utvikling.

Eksperttrener i håndball

Sammendrag

I denne undersøkelsen har jeg forsøkt å belyse eksperttreneres læring, utvikling og utfordringer i trenerhverdagen. Få yrkesutøvere har tøffere krav til prestasjon rettet mot seg og det de må oppnå gjennom andre. Samtidig har trenere begrenset kontroll over utfallet; det er mange andre faktorer enn de treneren kan kontrollere som avgjør hva resultatet blir. Topptreneren skal være lærer, leder, dirigent og i betydelig grad mestre usikkerhet og press. Å trenge inn i treneres livsverden er derfor en interessant oppgave; hvordan opplever de selv sin egen rolle og hverdag? Jeg er spesielt interessert i hvordan trenere selv lærer og utvikler seg, og hvordan de møter utfordringer i hverdagen. Det er viktige spørsmål blant annet fordi det kan sette oss på sporet av måter å forbedre trenerutdanningen og egenlæringen på.

Formålet med oppgaven var å svare på to forskningsspørsmål:

1. Hvilke erfaringer, relasjoner og prosesser har vært viktige i trenerens utvikling mot ekspertisenivå?
2. Hvilke utfordringer oppleves som viktige i eksperttrenerens coachingvirksomhet?

Jeg valgte et kvalitativt design for å kartlegge eksperttreneres tanker, opplevelser, vurderinger og erfaringer. Datamaterialet har jeg samlet inn ved hjelp av kvalitative dybdeintervjuer. Det empiriske materialet ble så vurdert og tolket i lys av Wengers sosiale læringsteori, Kolbs erfaringsbaserte læringsteori og Schöns teorier om refleksjon.

Jeg har intervjuet fire eksperttrenerere i håndball. Noen kjennetegn ved informantene er at de er profesjonelle trenere, har rik erfaringsbakgrunn, har meritter (som trener) og at de har en status utad som eksperter i sin virksomhet. Det var ønskelig at de skulle ha ulik kulturell bakgrunn.

De mest sentrale funnene om eksperttreneres læring og utvikling er at trenere lærer gjennom sosial samhandling med "signifikante andre" og at læring først og fremst skjer gjennom praksisvirksomhet og erfaring. "Signifikante andre" i eksperttreneres utvikling var spesielt trenere de hadde som aktive, medtrenere og trenerkollegaer. Funnene mine tyder også på at det kreves egne læringsstrategier for å utvikle seg mot ekspertise i trenerrollen, og at ulike læringsstrategier kreves på ulike nivå i trenerutvikling.

De mest sentrale funnene om utfordringer i trenerhverdagen viser at utfordringer er knyttet til coachingens natur og egenart, til ledelse av laget og til behovet å skape læring blant andre. Sentrale utfordringer under de ulike kategoriene er å mestre resultatpress, balansere intern konkurranse, skape felles oppslutning om mål, disponere spilletid, behandle spillere, forholde seg til skadedisponering, formidle og veilede, finne effektive læringsmetoder og individualisere.

Nøkkelord: Coaching, sosial læringsteori, erfaringsbasert læring, refleksjon, håndball.

Forord

Denne oppgaven har blitt til på grunn av en stor interesse for coaching og håndball. Gjennom mine år ved Norges Idrettshøgskole har jeg fått lov til å lære om og praktisere coaching. Med tanke på min egen håndballbakgrunn, gjennom mange år som spiller og trener, har jeg et engasjement for å dykke ned i eksperttrenerens livsverden – hva gjør de beste?

Trenerhverdagen er preget av usikkerhet og det er også prosessen med å lage en oppgave som denne. Jeg har vært heldig og hatt med meg noen svært gode lagspillere i mestringen av forskningsprosessen:

Lars Tore Ronglan; min veileder, som alltid har hatt gode innspill. Takk for en kunnskapsrik og grundig veiledning, og for at jeg har måttet henge i stroppen! Det er lettere å undersøke ekspertise når du har en ekspert til å hjelpe deg.

Eksperttrenerne; av hensyn til anonymiteten til trenerne kan disse dessverre ikke nevnes med navn, men uten deres samarbeidsvilje til å delta i studien hadde denne undersøkelsen vært umulig. Jeg finner den kunnskapen dere besitter og deler veldig fascinerende. Jeg håper dere leser dette, og dere skal vite at det har vært en glede å studere utvikling og utfordringer blant dere.

Arne Børgesen; for å ha fått lov til å lære av en institusjon i seg selv de siste fire årene.

Arild Bjørndal; min far, den evige støttespiller og eminente korrekturleser.

Ingri Marie Rostad; min kjære samboer som drar meg opp av en enhver bølgedal.

Oslo, 28.05.2009

Christian Thue Bjørndal

Innhold

SAMMENDRAG	4
FORORD	6
1.0 INNLEDNING	8
2.0 PROBLEMSTILLING	10
3.0 TEORETISK TILNÆRMING	11
2.1 KUNNSKAPSUTVIKLING I TRENERROLLEN	12
2.1.1 Sosial læringsteori	14
2.1.2 Erfaringsbasert læring	19
2.1.3 Refleksjon	22
4.0 METODE	29
4.1 FORSKERENS BAKGRUNN OG FORFORSTÅELSE	30
4.2 UTVALG	31
4.3 KVALITATIVT INTERVJU SOM METODE	32
4.4 ANALYSE	34
4.5 TROVERDIGHET	36
4.6 ETISKE OVERVEIELSER	38
5.0 RESULTATER	41
5.1 LÆRING OG UTVIKLING I TRENERROLLEN	41
5.1.1 Formell utdanning og andre læringsarenaer	42
5.1.2 Mentoring og mesterlære	44
5.1.3 Refleksjonsprosesser under og etter kamp og trening	47
5.1.4 Resultatpress og treneratferd	50
5.2 UTFORDRINGER I COACHINGPRAKSISEN	52
5.2.1 Formidling, veiledning og spilleres læring	53
5.2.2 Involvering, autoritet og medbestemmelse	57
5.2.3 Konkurransen om spilletid, målsettingsprosesser og aksept	60
5.2.4 Den sosiale dimensjonen	65
5.2.5 Etske utfordringer	66
5.2.6 Forskjellige utfordringer i ulike coachingkontekster	68
6.0 DISKUSJON	70
6.1 METODISKE UTFORDRINGER	70
6.2 HVILKE ERFARINGER, RELASJONER OG PROSESSER HAR VÆRT VIKTIGE I TRENERENS UTVIKLING MOT EKSPERTISENIVÅ?	71
6.2.1 Trenerens refleksjonsprosesser	75
6.2.3 Endringer i treneratferd	77
6.3 HVILKE UTFORDRINGER OPPLEVES SOM VIKTIGE I EKSPERTTRENERENS COACHINGVIRKSOMHET?	78
7.0 KONKLUSJON	85
8.0 LITTERATURLISTE	87
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE	93

1.0 Innledning

Er coaching kunst eller kunnskap? Jones, Potrac og Armour (2004) anvender begrepet *kunsten* å coache. Dette viser til den komplekse, kreative og dynamiske utøvelsen det å være trener er. Jeg velger å bruke Norges Idrettshøgskoles (i Ronglan, 2008a: 2) definisjon av coaching som: *“Tilrettelegging og veiledning for å stimulere læring og utvikling i idrettslige praksisfellesskap”*. Det er en fascinasjon for eksperttreneren og en interesse for trenerrollen som har drevet denne oppgaven frem.

Det finnes mange veier til Rom og det finnes mange veier til topptreneryrket, og ingen fasit i form av én skole eller én standard. Det er store forskjeller i topptreneres yrkes- og utdannelsesbakgrunn. Noen rekrutteres inn i topptreneryrket på bakgrunn av sine meritter som spiller, mens andre har tung idrettsfaglig utdanning eller trenerutdanning fra forbund eller klubb. Det finnes utallige sammensetninger av ulike kompetansebakgrunn. Topptreneren må besitte ferdigheter og kompetanse innen en rekke felt som ledelse, psykologi, pedagogikk, treningslære og inneha betydelige fagkunnskaper i egen idrett, i dette tilfelle håndball. Sentralt i ledelsesdimensjonen i trenerrollen er evnen til å lede og administrere samspillet i prestasjonsgruppa og i støtteapparatet rundt. Et godt samspill i prestasjonsgruppa skaper gode forutsetninger for prestasjon. Hvordan utvikles så evnen til å coache og hvordan opplever eksperttrenerne sine egne utviklings- og læringsprosesser inn i trenerrollen? Hva opplever de som avgjørende i sin kompetanseutvikling – hvilke stier har de tråkket opp for å bli *eksperttreneren*?

Eksperttreneren må besitte ferdigheter og kompetanse på mange felt for å hankses med de ulike dimensjonene i trenerrollen. I følge Schempp, McCullick og Mason (2006) kjennetegnes eksperttreneren ved at han/hun har stor kunnskap om idretten, intuitive ferdigheter, automatisert hensiktsmessig atferd, er nøye med planlegging, fokusert på det atypiske i hendelser, gode problemløsere og veldig selvbevisste. Dette er treneren som tusenkunstner.

En moderne forståelse av det sentrale i trenerrollen er trenerens evne til å tilrettelegge for lærings- og utviklingsprosesser. Dette er treneren som lærer. Et hvert lag må utvikles, en hver utøver må utvikles. Hvordan treneren lykkes i å få frem det beste i mange som skal spille sammen er avgjørende for å lykkes. Utfordringen er blant annet å drive langsiktig utviklingsarbeid samtidig som resultatpresset alltid er tilstede.

Trenerhverdagen preges av en rekke dilemmaer som skal balanseres og beslutninger som skal treffes. La meg nevne noen: Ansvarsfordeling i trenerteamet eller "for mange kokker, for mye søl"? Å være en autoritet i prestasjonsgruppa eller tilrettelegge for demokratiske avgjørelser? Involvering av enkeltspillerne eller å sette et tydelig preg på laget? Dette er treneren som leder – med evne til å treffe "gode" beslutninger, å balansere maktforholdene i laget og fortløpende ta avgjørelser *in action*.

Omgivelsene, rammevilkårene og praksissituasjonen er hele tiden skiftende. Det er det sosiale samspillet i relasjonene mellom treneren og utøverne, treneren og omverdenen i og utenfor klubben, og utøverne seg i mellom som står sentralt. Trenerne kan bare realisere sine ambisjoner gjennom utøverne de er ansvarlige for, og deres prestasjon (Jones og Wallace, 2005). Treneren kan aldri få kontroll over utøvernes prestasjon. Han eller hun kan bare forsøke å optimalisere forutsetningene for å lykkes, uten å gi noen garantier. Dette er treneren som orkesterleder, som er den metafor Jones og Wallace (2005) bruker.

Et særegent trekk ved trenerfunksjonen er at lærer-, leder- og dirigentrollen må utøves under betydelig usikkerhet. Vanlige lærere, ledere og dirigenter har mer kontroll over innsatsfaktorene og mer forutsigbare resultater. Coachingvirksomhet er mestring av usikkerhet. Det er mange usikkerhetsmomenter relatert til prestasjon og ikke minst til å gjenskape prestasjon. Topptreneren skal mestre flest mulig av disse usikkerhetsmomentene.

I denne studien tar jeg for meg et strategisk utvalg topptrenerne i håndball med en så rik kompetanse og erfaringsbakgrunn at de kan klassifiseres som *eksperttrenerne*. Jeg bruker begrepet eksperttrener om en trener med mange års fartstid i treneryrket, internasjonal erfaring og gode meritter fra nasjonal serie og europacup. De eksperttrenerne som jeg har intervjuet har svært ulik kulturell bakgrunn og virker alle som topptrenerne i dag. Jeg håper at en slik tilnærming vil fange noe av kompleksiteten og ambivalensen i trenerrollen, og gi spennende informasjon om hvordan informantene har utviklet sin coachingekspertise gjennom blant annet å mestre usikkerhet, forene kryssende interesser, treffe beslutninger og skape læring.

2.0 Problemstilling

Hensikten med prosjektet er å undersøke eksperttrenerens livsverden med utgangspunkt i hvordan de opplever sin egen utviklingsprosess mot ekspertise. Hvilke utfordringer er det de opplever som helt sentrale for å mestre i sin coachingpraksis? Hvordan hankses de med disse? Jeg undersøker topp trenerrollen i lys av nyere læringsteori og teorier om samspill i *det idrettslige praksisfellesskapet*. Begrepet praksisfellesskap relaterer seg ikke spesifikt til et praksisfelt, men til sosial praksis generelt (Cushion, 2007b) og brukes som én måte å belyse coachingprosessen på. Forskningstemaet vil være *læring, utvikling og utfordringer i trenerhverdagen*, og de to sentrale forskningsspørsmålene blir:

1. Hvilke erfaringer, relasjoner og prosesser har vært viktig i trenerens utvikling mot ekspertisenivå?
2. Hvilke utfordringer oppleves som viktige i eksperttrenerens coachingvirksomhet?

Jeg undersøker det første spørsmålet relatert til kunnskapsutvikling og hvordan trenere lærer og utvikler seg. Det andre spørsmålet undersøkes i lys av samhandling i praksisfellesskap og coachingprosessens egenart. Det er fokusert på de mellommenneskelige relasjonene til personer som er direkte involvert i coachingprosessen. Det har derfor ikke vært et fokus på organisatoriske eller strukturelle rammebetingelser som økonomiske eller administrative begrensninger.

3.0 Teoretisk tilnærming

Forskningstemaet for denne undersøkelsen er: "Læring, utvikling og utfordringer i trenerhverdagen". Nyere læringsteorier og perspektiver på læring som Lave og Wengers (1991) situerte læringsteori, Wengers sosiale læringsteori (2004; 2000), og teorier om mesterlære (Nielsen og Kvale, 1999) har gitt ideer om læring og utvikling som er relevante for trenerrollen. Det er blant annet erfaring i praksis som står sentralt i disse læringsteoriene, og kunnskap ses på som kontekstuell. Flere forskere og forfattere (Jones, 2006; Cassidy, Jones & Potrac, 2004; Jones *et al.*, 2004) har interessert seg for bruk av disse teoriene for å forstå trenerrollen. Deres tilnærming til coaching er grundig forankret i læringsteori som tar utgangspunkt i praksislæring og erfaringsbasert læring. Leach og Moon (sitert av Jones *et al.*, 2004: 108) sier også at pedagogikkens sentrale tema er konstruksjonen og praksisen i praksisfellesskap. Denne forståelsen for hvordan læring skjer kan kaste lys over kompleksiteten i trenerrollen og kan hjelpe oss til å belyse hvordan treneren opererer som leder for lærings og utviklingsprosesser i en prestasjonsgruppe. Dette understøttes av Jones *et al.* (2004) som sier at coaching er en sosial praksis skapt i interaksjonen mellom trenere, utøvere og klubb, og at det skjer i en pedagogisk kontekst. Cushion (2008) støtter seg også på sosiale læringsteorier og hevder at uformell og erfaringsbasert læring spiller en dominerende rolle for å produsere og reprodusere coaching i en prestasjonsgruppe.

Sentralt for trenerutvikling er trenerens kunnskapsbase og kunnskapsutvikling, hvor handlingskompetanse og praktisk viten står sentralt. Praktisk kunnskap, prosedyrekunnskap og *taus kunnskap* kan beskrives som *å vite hvordan*, mens teoretisk kunnskap, deklarativ kunnskap og eksplisitt kunnskap kan beskrives som *å vite at*. Oppgaven vektlegger sentrale teorier som kan knyttes til læring i trenerrollen. De sentrale teoriene og begrepene som presenteres er sosial læring, erfaringsbasert læring, mesterlære og refleksjon, for å nå målet om å bli en mer reflektert praktiker. Det Schön (2000) beskriver som den reflekterte praktiker, gjenspeiler at han eller hun kontinuerlig befinner seg i en pågående læringsprosess. Begrunnelsen for de teoretiske avgrensningene er oppgavens mål, omfang, kontekst (læring og utfordringer i trenerrollen) og de forskningsspørsmålene jeg ønsker å kunne svare på.

I følge Cushion (2007) er trenervirksomhet kompleks, og ingen teoretiske modeller beskriver *coaching* godt nok ene og alene. Treneres utvikling til ekspertisenivå er ofte et produkt av formell læring samtidig som det er enorme mengder uformell læring som skjer gjennom utviklingen av et rikt og unikt erfaringsgrunnlag, og samspill i sosiale relasjoner.

Galipeau og Trudel (2006) foreslår, på bakgrunn av Wengers teorier om praksisfellesskap, at coaching bør forstås som en helhetlig pedagogisk virksomhet i stedet for en tradisjonell lærer-elevforståelse. Dette understøttes av eksperttrenerne i Jones *et al.* (2004) hvor Peter Stanley sier han forstår coaching som veiledning i motsetning til kontroll, og Hope Powell gjenkjenner den sosiale praksisen og vektlegger dette som den artistiske eller intuitive siden ved coaching. Galipeau og Trudel (2006) påpeker at ved å forstå coachingvirksomhet i lys av praksisfellesskapene vil det også være områder hvor treneren ikke har makt fordi de ikke anses som eksperter på utøvernes andre aspekter av sitt praksisfellesskap (eksempelvis sosialt eller akademisk). Om vi ser topptreneren som en tilrettelegger for læringsaktivitet, kan sosiale læringsteorier gi et grunnlag for å undersøke de sosiale dimensjonene ved prestasjonsgruppas virksomhet og hvordan de danner grunnlag for utvikling mot prestasjon. De sosiale dimensjonene og det sosiale samspillet gjenspeiler ikke kun kameratskap eller det å ha det gøy sammen. Det omfatter også interaksjonene og forhandlingene som hele tiden dannes, utvikles og gjør seg gjeldende i en gruppe som i utgangspunktet arbeider mot et felles mål. Ved å innta dette ståstedet forstås treneren heller ikke som en kontrollerende maktfaktor på andre områder enn de treneren legitimt kan påberope seg å ha ekspertkompetanse på. Galipeau og Trudels (*ibid*) tanker om ekspertens makt betinger at ledelsesfunksjonen i trenerrollen tilpasses til å omfatte strategier for å påvirke i ønsket retning. Det er det totale miljøet for utøveren og treneren som er essensielt, og hele miljøet blir påvirket både av hva man gjør utenfor og på banen (Jones *et al.*, 2004).

2.1 Kunnskapsutvikling i trenerrollen

Trenere lærer på flere ulike måter. Det har vært en tradisjon i trenerutdanningene å se på læring som noe som eksperter (instruktørene) overfører til studentene (trenerne), og som de igjen må erverve og bruke i deres egen praksiskontekst. En studie av Wright, Trudel og Culver (2007) viser at trenere lærer gjennom offisielle trenerutdanninger, kurs og seminarer, mentorer og trenerkoordinatorer, bøker og video, personlige erfaringer ved å spille, trene m.m., i interaksjon med andre trenere og gjennom internett. Et nytt syn på kunnskapsutvikling og læring i praksis etter Kolb (2000) er erfaringsbasert læring, og bringer inn en ny og spennende forståelse for trenerens læringsprosesser. Erfaringsbasert læring og refleksjon kan stå sentralt for å forklare hvordan treneren lærer, og for hvordan en kan fasilitere læring for treneren.

Både Wright *et al* (2007), Cassidy og Rossi (2006) og Jones *et al.* (2004) viser at treneren vektlegger læringen som skjer gjennom praksis mye sterkere enn eksempelvis læringen gjennom trenerkurs og lignende. Praksislæring er en form for uformell læring. Gjennom erfaring fra ulike miljøer, og i interaksjon med utøvere, trenere og andre rundt prestasjonsgruppene skjer læring og kompetanseutvikling. Noen spennende funn ved studien til Wright *et al.* (2007) er at trenerne vektla både erfaring som spiller, trener, erfaring fra familieliv og jobb som viktige komponenter i deres utvikling. Formelle utviklingsprosesser, både utdanning og trening, kan akselerere og komplimentere denne uformelle læringen (Cassidy og Rossi, 2006). Blant annet kan treneres spillerkarriere ofte være kraftfulle uten at det nødvendigvis fører til at de blir effektive og dyktige trenere.

Treneren lærer altså gjennom erfaring på flere ulike områder. Hvordan de vektlegger de ulike erfaringsområdene er noe ulikt. En av trenerne i Wright *et al.* (2007) sier: *“Coaching experience is number one. I think playing experience is overrated because the most important skills of a hockey coach are teaching and communication, just because you have played doesn’t mean you can coach”*. Fordi det er enighet blant trenere om at erfaring spiller en viktig rolle i trenerutvikling er det logisk at erfaringsbasert læring er avhengig av de ulike relasjonene trenerne har seg i mellom, og til andre i praksisfellesskapet (Jones *et al.*, 2004). Læringen i samhandling med andre trenere i de idrettslige praksisfellesskapene illustreres av Wright *et al.* (2007: 136): *“We talk all the time. You learn by listening to people, asking them questions, and then by observing people. I wouldn’t call them coaching mentors but they are similar to that”*.

Sitatet under viser også til at eksperttreneren tilkjenner den erfaringsbaserte læringen i et praksisfellesskap verdi i egen kompetanseutvikling:

*I think I’m lucky to have played with a lot of really good players. I’ve played with players who were much, much, better than me. But having the experience of working with them I could see what they did. I can remember the things that struck me as important at the time, and I’ve stored them in the back of my mind. I think the experience of playing with excellent players over a prolonged period of time has given me an ability to set very high performance targets for the players I now work with as a coach (Jones *et al.*, 2004: 45).*

Selv om erfaring er viktig i trenerens utvikling er ikke alle trenere med lang erfaring eksperter. Erfaring er ikke ensbetydende med kompetanse. Det støttes av Bell (sitert av Cushion, 2006), som sier at hvis en skal bli bedre på ens eget virksomhetsområde, så må en uerfaren lærer eller trener gjøre mer enn å bare bruke tid på jobben. Hva skiller så de som lærer og de som ikke lærer? Ved å dra veksler på Ericssons (1996) arbeid, og begrepet veloverveid praksis, kan en muligens belyse dette spørsmålet. Veloverveid praksis er definert som:

... ikke en lek, ikke lønnet arbeid, ikke å se på ferdigheten utøves, ikke bare behagelig, men noe som forutsetter innsats og oppmerksomhet fra den som lærer, og ofte involveres det aktiviteter som en trener eller lærer har valgt ut for å tilrettelegge for læringen (Ericsson, 1996: 82).

Flere forskere som Simon and Chase, Bloom, Krampe og Tesch-Römer (sitert av Ericsson, 1996) viser at det kreves en forberedelsestid på, populært sagt, 10 år for å nå ekspertisenivå. I denne tiårsperioden viser Ericsson (1996) til at det kreves over 10 000 timer med veloverveid praksis for å nå opp til ekspertisenivå.

2.1.1 Sosial læringsteori

Wengers sosiale læringsteori (2004; 2000; Culver og Trudel, 2006) begynner med antagelsen om at *"å være i et praksisfellesskap er en fundamental prosess som vi lærer av og der vi blir hvem vi er"* (Culver og Trudel, 2006: 97). Et praksisfellesskap er definert som: *"A group of people who share a concern, a set of problems, or a passion and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis"* (ibid: 98). Læring i praksisfellesskap er læring i samhandling med andre og som et integrert aspekt av praksis (Culver og Trudel, 2008; Lave og Wenger, 2000). Flere forskere (Gilbert og Trudel, 2006; Wright *et al.*, 2007) har brukt konseptet praksisfellesskap for å fasilitere læring og fremme kompetanseutvikling hos trenere. Galipeau og Trudel (2006) lanserer også ideen om hvordan treneren sett opp mot Wengers læring i praksisfellesskap vil fungere i en ny rolle, nemlig i kultivering av prestasjonsgruppas praksisfellesskap. Å forstå deler av treneren som en aktiv part i utviklingen av praksisfellesskapet vil på flere måter kunne betinge trenerens funksjon som leder.

Wengers (Culver og Trudel, 2008) sosiale læringsteori bygger på følgende antagelser:

- Mennesker er sosiale vesener.
- Kunnskap er kompetanse i en spesifikk virksomhet.
- Å kunne noe er aktiv deltakelse i denne virksomheten.
- Mål og mening er det ultimale produktet av læring.

Med denne forståelsen eksisterer praksisfellesskap i form av en gruppe mennesker som gjennom å ha en felles tilknytning og engasjement til noe, deltar og engasjerer seg i en sak eller mot et mål, fortløpende over tid. *I konkrete praksisfellesskap utvikles og formidles kunnskap, meninger og verdier, og individer lærer og utvikler seg gjennom sin skiftende deltakelse og posisjonering i slike fellesskap*, sier Ronglan (2008b: 109). Han viser til at praksisfellesskapet konstitueres gjennom språk og forestillinger, verdier, normer og vurderinger som dannes og gjendannes i samhandlingen. Samtidig som læring ses på som et integrert aspekt av praksis, vil også deltakernes gradvise tilegnelse av egen identitet og tilhørighet til praksisfellesskapet stå sentralt. Cassidy og Rossi (2006) sier at når en gruppe bruker tid sammen, blir de bundet opp av verdien som ligger i å lære sammen. Det ligger en tilfredsstillende i å utvikle den felles forståelsen, felles kunnskap om praksis og problemløsning, og de utvikler en felles identitet. Lave og Wenger (sitert av Jones *et al.*, 2004: 107) sier at praksisfellesskapet skaper det potensielle "pensumet" i sin videste forstand, det gir eksempler (som er grunnlaget og motivasjonen i læringsaktiviteter), inkluderer "mestere", ferdige "produkter" og mer erfarne lærlinger i prosessen til å bli "fulle" deltakere.

Læring er ikke en egen isolert prosess, men et aspekt av all menneskelig aktivitet (Ronglan, 2008b). I denne forståelsen av læring står praksis og konteksten sentralt. Wenger (2004; 2000) forstår ulike måter å lære på i praksisfellesskapet som *læring som deltakelse, utvikling, erfaring* og som *handling*. Med støtte fra flere forskere (ibid; Culver og Trudel, 2006; Galipeau og Trudel, 2006) skjer læring i stor grad i praksisfellesskapet og i sosiale relasjoner. Ronglan (2008b) skriver at Lave og Wenger forstår all menneskelig aktivitet som *situert*, at det er innvevd i den bestemte personens liv, i konkrete omstendigheter og i en gitt kontekst. Deltakelse kan derfor ikke løsrives fra en historisk og sosial kontekst fordi nettopp den gir struktur og mening til hva vi gjør (Culver og Trudel, 2008). Ronglan (2008b) angir videre at teorien om situert læring er utviklet på basis av empiriske studier på *mesterlære*. Lave (2000) og Lave og Wenger (2003) og undersøkte mester-lærlingforholdet i skredderfellesskap i Afrika, og har senere undersøkt mesterlære i ulike kontekster som innen musikk og kunst. Nielsen og Kvale (2004) viser til hvordan mesterlære i et historisk perspektiv i europeisk

håndverkstradisjon innebar en skriftlig kontrakt mellom mester og lærling og som ble avsluttet med svennebrev og anerkjennelse i faget, men også til andre former for uformell mesterlære med eksempler innen fiske og landbruk hvor lærlingen vokser opp i faget. Ronglan (2008b) viser til aktualiteten mesterlære har i dagens samfunn bl.a. innen musikk og kunst, blant kirurger og at mesterlærens betydning for læring av avanserte former for intellektuelt arbeid er dokumentert for nobelpristakere innen vitenskap. Han (ibid) hevder også at mesterlære er en viktig læringsplattform innen idrettens praksisfellesskap. Flere forskere støtter bruk av mentorlæring i trenerutdanning (Gilbert og Trudel, 2006; Cassidy og Rossi, 2006; Bloom, Durand-Bush, Schinke & Salmela, 1998; Saury og Durand, 1998). Ofte har mentorlæring vært tilfeldig ut i fra tid, sted og tilgang til nettverk. Det er sjeldent innordnet i et system og det er veldig mange varianter av mentorlæring i praksis (Gilbert og Trudel, 2006). God mentorlæring forutsetter også at mentoren vil la lærlingen ta del i sin egen refleksjonsprosess, bruke tid på lærlingen og dele egen kunnskap. En utfordring med mentorlæring er å få tilgang til mentorer, og mentorer som forstår hvordan de kan fasilitere læring uten og nødvendigvis bare overføre sin egen viten. Mentorordninger blir også foreslått som en læringsstrategi for å utvikle ekspertise (Cassidy og Rossi, 2006; Jones; 2006). Slik var da også læring fra "signifikante andre" noe Steve Harrison (Jones *et al.*, 2004; Jones, Armour & Potrac, 2003) identifiserte som et fundament i hans utviklingsprosess mot å bli elitetrener i engelsk toppfotball.

Kritikken mot mesterlære preges ofte av et syn på at det ikke utvikles ny kunnskap, lærlingen imiterer det mesteren gjør og tilegner seg lik kunnskap. Faktisk er tilfellet at lærlinger, som vist av Ronglan (2008b) og Dreyfus og Dreyfus (1999), ofte går i lære hos flere mestere og på bakgrunn av den kunnskapen de utvikler fra ulike mesterlærlingforhold, utvikler sin egen ekspertise med karaktertrekk fra tidligere mestere, men satt sammen til et personlig uttrykk.

Wenger (2004; Galipeau og Trudel, 2006) hevder også at vi deltar i flere læringssystemer som varierer fra lokalt til globalt og på andre ulike måter. Måten utøverne eller treneren påvirker og engasjerer seg i de ulike læringssystemene varierer fra de lokale praksisfellesskapene til de globale læringssystemene. Wenger (ibid) skiller mellom tre ulike måter en enkeltperson kan høre til et sosialt læringssystem, gjennom *forestillingsevne*, *følelse av tilhørighet* eller *deltakelse*. I en idrettskontekst vil eksempelvis en topphåndballspiller ved alle de tre måtene over delta i det lokale læringssystemet, nemlig laget. Samtidig er spilleren en del av en liga, som igjen er en del av den nasjonale idrettsstrukturen og den nasjonale idrettsstrukturen er igjen del av den internasjonale idrettsstrukturen. På alle disse nivåene fra lokalt til globalt kan topphåndballspilleren delta, men mens deltakelse står sterkere på et lokalt

nivå vil utøveren som oftest *høre til* gjennom forestillingsevne og en følelse av tilhørighet på et globalt nivå. Wenger (ibid) mener at hver måte å involvere seg på bidrar til ulike aspekter av utviklingen av sosiale læringssystemer, at de eksisterer samtidig, noen ganger i motsetning til hverandre, men også som komplementære faktorer. På alle nivåene kan utøveren lære. Videre forutsetter involvering *gjensidig deltakelse, gjensidige mål og/eller en mening med å være i praksisfellesskapet*, og et *felles repertoar* som gjør seg gjeldende som en kontekstbasert og kulturell forståelse av praksisfellesskapet. Culver og Trudel (2008) angir at gjensidig deltakelse innebærer å vite hvem man går til for hjelp, og hvordan en skal hjelpe andre. Felles virksomhet gjenspeiler at praksisen forhandles frem av deltakerne selv om det ikke trenger å være gjensidig enighet om alle forhold. Et felles repertoar reflekterer praksisfellesskapets historiske gjensidige deltakelse, som resulterer i praksisfellesskapets verktøy, måter å gjøre ting på, normer, historier og symboler (ibid).

Cassidy og Rossi (2006) mener at det ikke går an å hevde at alle praksisfellesskap er like, men at det kan være felles strukturelle elementer i alle praksisfellesskap. Ofte overlapper ett praksisfellesskap med et annet og dette fellesskapet må pleies for at god læring skal skje, for at nye medlemmer skal inkluderes og for at eksisterende medlemmer skal kunne bevege seg fra *perifer* deltakelse til full deltakelse. Med perifer og full deltakelse menes en deltakers gradvise overgang fra nykommer til erfaren i praksisfellesskapet. Om en er ny i et arbeid eller som en ung junior på vei inn på et seniorlag i idrett, går en fra å observere, foreta enklere arbeidsoppgaver, innta mindre sentrale roller og tilegne seg gjeldende normer og regler til å bli en mer sentral del av problemløsnings- og forhandlingsprosesser. I en idrettskontekst er det også flere praksisfellesskap som overlapper hverandre eller danner en konstellasjon (Culver og Trudel, 2008; Galipeau og Trudel 2006). Galipeau og Trudel (2006) bruker praksisfellesskap til å beskrive forskjellen mellom utøvernes praksisfellesskap (selve aktiviteten) og trenernes praksisfellesskap (ledelse og tilrettelegging av læring og utvikling) og hvordan de skiller seg fra hverandre, men også hvordan de overlappes. Det er spesielt gjensidige mål og et felles repertoar som avgjør hvor samstemt virksomheten egentlig er.

Som vist tidligere utvikler deltakerne gradvis identitet. Lave og Wenger (2000) unngår termen sentral deltakelse fordi praksisfellesskapet ikke betraktes som et sentrert system med en kjerne der den *riktige* eller *komplette* kompetansen er samlet. Kunnskap produseres, og mening forhandles og skapes i interaksjonen mellom deltakerne og kompetansen er sosialt fordelt på ulike måter (ibid).

Flere forskere (Cassidy og Rossi, 2006; Gilbert og Trudel, 2006) viser til at det er en tendens for trenere, og spesielt elitetrenere, å gå over fra å være spillere til å bli assistenttrenere, hvor de ofte er i jobben fem år eller mer. Denne prosessen kan ses på som et eksempel på *legitim perifer deltakelse*, som handler om relasjonene mellom *gamle* og *nye* deltakere, identitetsdannelse, symboler, aktiviteter, og felles kunnskap og praksis. Assistenttrenerens engasjement med hovedtreneren bør allikevel ikke være begrenset til å vente på at eksperttreneren skal øse av sin kunnskap, men at begge er aktive parter i læringsprosessen.

Sentralt for å utvikle gode læringsplattformer er utvikling av praksisfellesskapet. Wenger (2004; Galipeau og Trudel; 2006) skisserer tre ulike dimensjoner for hvordan vi kan utvikle og bidra til å harmonisere praksisfellesskap, gjennom *koordinasjon*, *gjennomsiktighet* og *forhandlingsevne*. Med koordinasjon menes evnen til å tilgjengeliggjøre praksis for medlemmer utover praksisfellesskapets grenser. Praksis må være anvendbar for deltakerne. Med gjennomsiktighet menes evnen til at medlemmene forstår prosessene og avgjørelsene slik at forutsetningene for aksept øker og samstemthet kan utvikles. Med forhandlingsevne menes evnen til å tilpasse seg deltakernes og de ulike sammenfallende praksisfellesskapenes vekslende behov slik at forutsetningene for å nå de målene som er gjeldende, optimaliseres.

I en idrettskontekst, eksempelvis innad i et lag, er det viktig at koordinasjonen er god ved at regler, normer og lignende ikke blir for kompliserte, men er forståelige for alle slik at de kan omsettes i praksis. Målet gir god involvering på tvers av utøvernes og trenernes praksisfellesskap, og en forutsetning er å dyrke praksisfellesskapenes ulike egenart for å oppnå best mulig effekt. Treneren trenger ikke å kunne omsette all teoretisk kunnskap til praktisk handling, eksempelvis en dribling, og i motsatt tilfelle vil ikke en utøver måtte inneha samme teoretiske kompetanse som treneren for å utvikle handlingskompetanse. Gjennomsiktigheten legger forutsetningene for at laget som enhet og praksisfellesskap jobber sammen mot et felles mål – i motsetning til om trenernes og utøvernes praksisfellesskap ikke er samstemte, og avgjørelser og vurderinger motarbeides innad i laget. God forhandlingsevne styrker som tidligere nevnt båndene mellom de ulike praksisfellesskapene (trenere – utøvere) og sikrer tilpasningsdyktighet for de ulike praksisfellesskapenes vekslende behov. Cassidy og Rossi (2006) hevder at det også ser ut som om utøverens følelse av tilhørighet er avgjørende for deres ønske og motivasjon for å lære, utvikle seg og prestere. Det klassiske eksempelet på det motsatte er treneren som *mister garderoben*, det vil si mister tilliten i spillergruppen. Greier ikke treneren/trenerne å gjenvinne samstemthet og aksept i spillergruppen, er forutsetningene for å prestere og som regel for å beholde jobben særdeles dårlige.

Et annet moment som påpekes av Rynne (2008) er at det kan være vanskelig å se individets læringsprosess midt oppe i kollektive læringsprosesser som praksisfellesskap, og hvordan individets disposisjoner, posisjon, sosiale og kulturelle kapital, og ulike deltakelse sjelden blir gjort rede for.

Avslutningsvis vektlegger Cushion (2007; 2008) kompleksiteten i coaching og hvordan komplekse prosesser ligger til grunn for muligheter og utfordringer i treneres læringsutvikling. Relatert til læring i praksisfellesskap sier Cushion (ibid) at selv om det er målet, er ikke praksisfellesskap "vennlige" sosiale strukturer: De er ikke nødvendigvis stabile, preget av samstemthet eller imøtekommenhet. Han hevder at det derfor er vesentlig å forstå maktrelasjonene for å forstå et praksisfellesskap, dets natur og grenser, og læringen som finner sted. Noen har makt, andre er elever. Maktperspektivet balanseres i en viss grad av den enkelte utøvers utvikling av egen identitet – fra elev til toppidrettsutøver med en selvstendig væremåte, ikke minst i kampens hete.

Det er vesentlig at det å delta i et praksisfellesskap former en persons identitet. Mennesker kommer selvsagt til en coachingkontekst med et sett av formeninger og forståelse om hvordan det vil bli og bør være. Cushion (ibid) viser til det Bordieu beskriver som disposisjoner – deltakerne er ikke tomme kar som venter på å bli fylt. I tillegg vil deltakere i et praksisfellesskap videreutvikle sin egen identitet. De vil ta del i den kulturelle praksisen og historien til det gitte praksisfellesskapet, men vil oppleve det ulikt på bakgrunn av personens posisjon i praksisfellesskapet og sine disposisjoner, og personens bakgrunn vil da påvirke læringsprosessen. Selv om mennesker deltar i flere praksisfellesskap mener Wenger (i Culver og Trudel, 2008b) at man ikke bør se på deltakelse i ulike praksisfellesskap som en deltakelse med skarpe grenser til deltakelse i et annet praksisfellesskap. På bakgrunn av dette påpeker han at identiteten skapes gjennom en sammensmeltning av deltakelse i de ulike praksisfellesskapene.

2.1.2 Erfaringsbasert læring

Erfaringsbasert læring bygger på den pedagogiske forskningen til Lewin, Dewey og Piaget, og deres læringsteorier. Den erfaringsbaserte læringsteorien understreker hvor sentralt erfaring står i læringsprosessen. Kolb (2000: 65) sier at: *"Læring er den process hvorved erfaring omdannes til erkendelse"*. Han (ibid) viser at fellestrekkene ved Lewin, Dewey og Piagets perspektiver på læring og utvikling kan gi oss noen kjennetegn på hva erfaringsbasert læring er.

Erfaring kan best forstås som en prosess, noe som medfører at resultatet nødvendigvis ikke kan måles i tradisjonell forstand og at denne formen for kunnskap er kontekstuell. Læring kan da heller ikke forstås entydig ut i fra resultatene. Ideer er noe som formes og omformes gjennom erfaringer. Å forstå læring på denne måten bygger på erkjennelsesfilosofi, og skiller seg grunnleggende fra et behavioristisk perspektiv som heller fokuserer på stimuli-respons (Kolb, *ibid*). Denne erkjennelsen nås ved å erfare over tid, og omformes og etterprøves kontinuerlig gjennom erfaring. Vi har alle erfaringer med oss inn i en læringskontekst, vi har forventninger og ideer, og gjennom å erfare med den bakgrunnen vi tar med oss inn i konteksten, kan vi lære (*ibid*). Kolb (*ibid*) hevder at læring nettopp utvikles i denne spenningen og gjennom fire evner; evnen til konkret opplevelse, reflekterende observasjon, abstrakt begrepskapning og aktiv eksperimentering.

Erfaringsbasert læring er et helhetlig begrep som beskriver den sentrale prosessen i menneskets tilpasning til de sosiale og fysiske omgivelsene. Læring er den viktigste prosessen i menneskelig tilpasning og kan ikke kun knyttes til undervisning i skolen. Læring skjer i alle sosiale relasjoner og situasjoner. I et erfaringsbasert læringsperspektiv danner prestasjon, læring og utvikling en evig syklus av menneskelig tilpasning. Her er en interessant utveksling mellom den subjektive erfaring, som for eksempel kan komme til uttrykk som følelser, og en mer objektiv erfaring av hvordan verden er, eksempelvis gjennom lang erfaring fra praksis. Erkjennelsen er et resultat av transaksjonene mellom subjektiv og objektiv erfaring.

På flere områder vil disse gjøre seg gjeldende for treneren. Ofte prater man om erfarne og rutinerne trenere, og det er inneforstått noe positivt. Det er en utbredt oppfatning at erfaring og rutine hever trenerens kompetansenivå. Jones *et al.* (2004) sin studie av åtte eksperttrenerne innen ulike idretter fremhever erfaring som en viktig læringsplattform for trenerne. På spørsmålet hvordan trenere lærer trekker de selv ofte frem eksempler fra sine erfaringer som spillere og trenere. For treneren gir erfaring genuine muligheter til å vurdere og reflektere over egen praksis. Som trener kan man prøve ut eksplisitt kunnskap, ulike strategier, handlingsvalg og pedagogiske innfallsvinkler – og utvikle sin evne til *å vite hvordan* i praksis. Ofte kan gapet mellom teoretisk kunnskap og praktisk kompetanse være stort, og det er avgjørende å ha erfaring i praksis for å lykkes. I Jones (*ibid*) viser en av eksperttrenerne til trenere som utdannes teoretisk gjennom formell trenerutdanning, men som ikke greier å anvende denne kunnskapen i praksis.

This is the problem a lot of people have as they do their 'A' license or their coaching qualification and they can't put it into (their own) practice. If you can't put it into practice, the whole process is really wasted and that's the problem. I'm convinced the way to improve is to just keep coaching, and thinking about your coaching. I know I've improved as a coach simply because I'm doing it regularly and I'm seeing things quicker and I watch other coaches and I still feel like I'm being educated (Jones et. al., 2004: 35).

En del av den erfaringsbaserte kunnskapen er kroppsliggjort og kan kalles taus kunnskap, etter Polanyi (2000). Han mente at all form for læring og utvikling hviler på den erfaringsbaserte kunnskapen. Taus kunnskap kan uttrykkes som handlingskompetanse og kan være vanskelig å beskrive. Vi mestrer ulike områder som å sykle eller å kjøre bil uten at vi eksplisitt vet hvordan. Den tause kunnskapen utvikles nettopp gjennom erfaring. Å *kjenne* noe på kroppen eller å bruke magefølelsen (intuisjon) kan være et uttrykk for den tause kunnskapen vi besitter. Polanyi (ibid) mener teoretisk kunnskap aldri kan erstatte denne kroppsliggjorte kunnskapen vi kan handle ut ifra. Taus kunnskap er nært knyttet til det vi kaller intuisjon og intuitiv ekspertise (Dreyfus og Dreyfus, 1999). Intuitiv ekspertise gjenspeiler i høy grad handlingskompetanse. Eksperten skjelner intuitivt mellom hvilke handlingskrav som stilles fra en situasjon til en annen, selv om situasjonene kan regnes som ens med hensyn til plan og perspektiv. Med denne forståelsen vil eksperten "se" eller "føle" løsninger ved å stole på sin egen intuitive kunnskap, og generalisere på grunnlag av omfattende kasuserfaringer (Kvale, 2007).

Ofte er man ikke klar over den tause kunnskapen en besitter, og den kan være vanskelig å dele. Samtidig kan slik kunnskap være ekstremt verdifull. En av trenerne i Nash og Sproule (2009: 129) uttrykker vanskelighetene med å uttrykke handlingskompetanse i språket:

I'm not sure how I make decisions about my coaching – sometimes I just decide to try things and sometimes they work. It's not planned, it's just a reaction to something happening on the pitch (Nash og Sproule, 2009: 129).

Saury og Durand (1998) mener at den eksplisitte kunnskapen i idrett kan være vitenskapelig og teknisk kunnskap om idretten, og treningslære og kunnskap om instruksjon. Den tause kunnskapen i idrett kan være automatiske prosedyrer integrert i praksisen, eller

praksiskunnskap tilegnet gjennom erfaring fra liknende situasjoner. Praksiskunnskap gir mening til fenomener, reaksjoner og hendelser, og bidrar til at treneren kan reagere effektivt. Nash og Collins (2006) påpeker at taus kunnskap spiller en vesentlig rolle i trenerrollen og i utviklingen til ekspertise.

Utviklingen av handlingskompetanse forutsetter praksiserfaring. Fordi denne type kunnskap ikke er eksplisitt vil den vanskelig la seg overføre presist eller fullt ut til språket (Polanyi, 2000). Likevel må man prøve! Det går eksempelvis an å aktivt bruke refleksjon for å bevisstgjøre seg den tause kunnskapen, for så å kunne uttrykke den språklig.

2.1.3 Refleksjon

Relasjonen mellom erfaringsbasert læring og refleksjon fremtrer ved at refleksjon kan være metode for å nyttiggjøre seg av kunnskapen fra erfaring. Å tenke over og grundig overveie egen praksis gjør at ens egen erfaring kan tilgjengeliggjøre kunnskap. I ekspertbegrepet til Ericsson (1996) er det nettopp veloverveid praksis som står sentralt i utviklingen av ekspertise. En veloverveid praksis er ensbetydende med at handlinger og hendelser blir reflektert over og dermed potensielt endrer fremtidig praksis. Genererer ikke treneren noe utbytte av disse prosessene, er det trolig at han at ikke vil sitte lenge i jobben, og i hvert fall ikke kunne utvikle seg mot dyktighet eller ekspertise.

Schön (2000; Gilbert og Trudel, 2006) påpeker at refleksjon gir muligheten til å eksperimentere på stedet og planlegge strategier som vi igjen kan overveie. I en trenerkontekst vil selvrefleksjon bemyndige trenerne til selv å ta ansvar for egen læring og egne handlingsvalg (Cassidy *et al.*, 2004). Dewey (sitert av Cassidy *et al.*, 2004) sier at en person må inneha tre egenskaper for å gå inn i en refleksjonsprosess:

- Et åpent sinn er nødvendig for å kunne ta flere perspektiver.
- Et helhjertet engasjement og interesse for tema eller praksisområdet.
- Ansvarstaking forstått som å forstå og akseptere konsekvenser av handlingsvalg.

Det teoretiske rammeverket om refleksjonens rolle i profesjonsutvikling er i stor grad utviklet av Donald Schön (1930-1997). Schön utviklet et begrepssett (2000; Gilbert og Trudel, 2006), hvor *viten-i-handling*, *refleksjon-over-handling* og *refleksjon-i-handling* er tre sentrale begreper. Både refleksjon-over-handling og refleksjon-i-handling er vesentlige for treneren for

å nyttiggjøre seg av eller generere kunnskap fra erfaring, og drive veloverveid praksis med et mål om best mulig utfall.

Schön (ibid) bruker viten-i-handling som et begrep som refererer til de former for *å vite hvordan* som vi avslører i intelligente handlinger. Viten-i-handling er handlingskompetanse og implisitt kunnskap som *bare hender*, nettopp basert på den tause kunnskapen. Schöns viten-i-handling definerer "den store delen av det vi vet hvordan vi skal gjøre i hverdagslivet og i jobbsammenheng" (Jones, 2006: 115). Jones *et al.* (2004: 147) illustrerer eksperttrenerens vektlegging av viten-i-handling ved *kunsten* å coache, uttrykt som å gjenkjenne situasjonen, gjenkjenne personene og å respondere til de personene du jobber sammen med. Jones *et al.* (ibid) argumenterer for viktigheten av fleksibilitet som et uttrykk for viten-i-handling, fordi hver situasjon er unik og fordi kompetanse i en idrettskontekst hele tiden er kontekstuell. Dette er taus kunnskap, og vi trenger ofte ingen ekstra innsats for å løse disse oppgavene. Det er først når situasjoner avviker fra det vi er vant med at situasjonen blir problematisk. Finner vi oss selv i en problematisk situasjon, sier Schön (2000; Gilbert og Trudel, 2006) at vi kan *problematisere* situasjonen. Greier vi å avgrense og definere problemet kan det lede oppmerksomheten vår mot å mene noe om i hvilken retning situasjonen må endres. I idrett kan intelligente handlinger eksempelvis være komplekse koordinative prosesser som å kaste en ball eller gjøre raske veivalg i en lagledersituasjon under kamp. Å beskrive hvordan vi kaster ballen vil omdanne viten-i-handling til *erkjennelse-i-handling*. Når noe uventet skjer i vår utøvelse av handling, kan vi enten la det gå ubemerket hen og fortsette som før, velge å være uoppmerksomme på årsaken eller reflektere over det (ibid). Gilbert og Trudel (2006) beskriver en spiral av problematisering, handling, og ny problemsetting som en *refleksiv samtale*. Denne prosessen er kjernevirksomhet i læringsprosessen og avgjørelsesprosessen for/til treneren, og skiller ofte én trener fra en annen. Satt på spissen kan en erfaren trener som reflekterer mye over egen praksis "trene" seg selv, mens en annen erfaren trener som ikke går inn i en refleksiv samtale med seg selv ikke får til en slik utvikling.

Vurdert opp mot Schöns referanseramme kan en lett holde seg innenfor egne komfortable rammer, mens de som prøver å flytte rammene, og dermed søker å utvikle ny kompetanse, faktisk må inn i en refleksjonsprosess. Forskjellen mellom *refleksjon- og viten-i-handling* er satt på spissen fordi en idrettsutøver jo justerer seg på variasjoner i fenomenene uten at det nødvendigvis oppleves som overraskende. Det samme vil treneren gjøre i sin coachingvirksomhet. Fordi utøveren eller treneren reagerer på variasjoner i situasjonen, ikke bare overraskelser, overskrider ikke disse variasjonene grensene til det kjente og skillet mellom refleksjon- og viten-i-handling glir over i hverandre. I trenerrollen vil tidsperspektivet

nesten alltid være noe lenger enn for en utøver i spillesituasjon, og treneren vil kunne bruke tid på og bevisst (i tillegg til ubevisst) *reflektere-i-handling*.

Schön (sitert av Gilbert og Trudel, 2006) beskriver *refleksjon-over-handling* som refleksjon over hva man har gjort i praksis og hvordan viten-i-handling har påvirket utfallet. Refleksjon over handling inntreffer når en bevisst bearbeider inntrykk, egne handlingsvalg og egen praksis. Kanskje treneren vurderer kvaliteten på en treningsøkt, på formidlingsverdien i en presentasjon eller hvordan han takler en misfornøyd utøver, og dette vil da være refleksjon-over-handling. Hovedtrener for det norske kvinnelandslaget i håndball Marit Breivik, sier hun eksempelvis bruker å sove på viktige avgjørelser (Hergeirsson, forelesning NIH, 8.4.2008) Ën tolkning er at hun gir seg selv tid til en refleksjonsprosess og en form for refleksjon-over-handling. Ved å gi prosessen tid kan en få litt avstand og gi seg selv muligheten til å se situasjonen i et bredere perspektiv. Det er neppe søvnen i seg selv som har den ønskede virkning!

Schön (2000; Gilbert og Trudel, 2006) omtaler refleksjon-i-handling som de tilfellene vi ikke avbryter aktiviteten i tidsforløpet, men hvor vi fortsatt kan gjøre en forskjell på den forhenværende situasjonen. Det er to vidt forskjellige ting å greie å reflektere-i-handling og det å kunne reflektere over vår egen refleksjon-i-handling. Dette støtter oppunder at refleksjon-i-handling i mange tilfeller har en taus dimensjon og at det kan være en form for handlingskompetanse. Bevisstgjøring av den tause dimensjonen kan være viktig for å forme handlinger i fremtiden. Schöns syn tar utgangspunkt i at treneren konstruerer sine praksissituasjoner, mer enn at han eller hun som ekspert har en strukturert atferd på forhånd. Dette illustreres for eksempel av eksperttreneres uttalelser om *"å reagere på miljøet og spillernes atferd"* og *"behovet for å lese mennesker, for å jobbe videre derfra"* (Jones et al., 2004: 147). Treneren må nyttiggjøre seg av både refleksjon-over-handling og refleksjon-i-handling for å utvikle egen kompetanse, og også for å takle hverdagen.

Det å bli en reflektert praktiker er allikevel ikke en lett prosess. Tinning (sitert av Cassidy et al.: 14) sier at; *"hvis det å bli reflektert hadde vært en rasjonell prosess, hadde det vært lett å trene trenere til å bli reflekterte"*. Verdier, følelser, subjektivitet og kontekst gjør at det en reflekterer over ikke blir en rasjonell prosess, men noe komplekst og dynamisk.

Schön (2000; Gilbert og Trudel, 2006) og Ericsson (1996) kritiserer de manglende mulighetene for refleksjon på bakgrunn av manglende praksissituasjoner i profesjonsutdanninger. På mange læresteder prioriteres praksiseksponering ned til fordel for teoripensum. Flere trenerutdanninger begynner imidlertid å stille krav til praksis før, og under, utdanning, og ofte krav til praksisrapporter for dokumentert og reflektert praksisvirksomhet.

Denne tilnærmingen kan fasilitere den refleksive samtalen, men det forutsetter at temaer fra konteksten tas opp og diskuteres. I Gilbert og Trudel (2006) vises det også til at tankeeksperiment eller det å gjenkalle tidligere opplevelser kan fasilitere den refleksive samtalen, men det vil fortsatt ikke være en *ekte* erfaring, men mer en simulering. Disse forfatterne foreslår seks steg i introduksjonen av en reflektiv praksis til trenere:

Steg 1: Beskrive hva en reflektiv praksis er. Å vite om kan være et første skritt for treneren mot å bli en mer reflekterende praktiker, men er ikke nok.

Steg 2: Reflektere over typiske coachingproblemer. Dette kan gjøres på ulike måter, og trenerne kan få muligheten til å reflektere over sin praksiskunnskap.

Steg 3: Reflektere rundt kritiske hendelser i egen praksis. Dette kan også gjøres på flere måter, men hovedpoenget er at treneren selv vektlegger en hendelse som oppfattes som sentral og kan diskutere denne.

Steg 4: Feltbaserte refleksjonsintervensjoner. Treneren kan eksempelvis videofilmes i trening for så å diskutere og reflektere over spesielle elementer eller konkrete hendelser.

Steg 5: Jobbe med en mentor. Å ha tilgang til en "signifikant annen" som stimulerer refleksjonsprosessene til treneren ved å veilede, spørre og utfordre treneren.

Steg 6: Fasilitere tilgang til andre trenere. Å stimulere til en reflektiv praksis gjennom at treneren får tilgang til andre trenere som han eller hun kan diskutere coachingproblemer med.

Det er viktig å tenke over hvordan slik refleksjon kan trekkes inn for eksempel i trenerkurs. Kritisk oppgavebasert læring eller problembasert læring kan utvikle refleksjon (Cassidy *et al.*, 2004). Kritisk oppgavebasert læring gir treneren ulike scenarier for kritiske gruppediskusjoner, eksempelvis i forhold til relasjonsbygging mellom trener-utøver, i forhold til lederstil eller i tilrettelegging av læringsmiljø. Instruktøren/kursansvarlig kan gi trenerne et pensum som omhandler vanlige coaching utfordringer for sammen å finne løsningsstrategier. Cassidy *et al.* (ibid) foreslår å legge inn forstyrrelser underveis i arbeidet for å simulere virkeligheten. Begge formene er en variant av refleksjon-over-handling, hvor utfordringene er å skape dypt engasjerte trenere som i disse situasjonene vil reflektere og handle som i en reell praksissituasjon. En utfordring med kritisk oppgavebasert læring er at scenariene må være

gjenkjennelige for trenerne for at de skal kunne forholde seg til dem. Spesielt er dette en utfordring med grupper som samler trenere på ulikt nivå (nybegynnere, fagkyndige, dyktige og eksperttrenerne).

Gilbert og Trudel (2006) ønsker at refleksjon over kritiske hendelser også integreres i trenerutdanning. Målet er å reflektere over kritiske hendelser som oppsto i trenerens praksisfelt. Refleksjonen i et slikt tilfelle vil inneha mening og eierskap for treneren fordi den tar utgangspunkt i egne erfaringer. Cassidy *et al.* (2004) foreslår også at trenerne skal skrive historier knyttet til deres spesifikke coaching utfordringer og slik dra veksler på egne erfaringer. Videre kan trenerne dekonstruere, diskutere og oppsummere erfaringene sine, før de gjenskriver historien med sine refleksjoner etter denne øvelsen. Feltbaserte refleksjonsintervensjoner kan også være et forsøk på å gi treneren mulighet til og trening refleksjon-i-handling.

Trudel og Trudel *et al.* (sitert av Gilbert og Trudel, 2006) har blant annet prøvd ut slike intervensjoner. Trenerne ble observert i praksis og positive forandringer ble bemerket på flere av ALT-PE variablene (aktivitetsnivå, ventetid, instruksjonstid) og en kort sammenfatning presenteres under. Intervensjonen var et forsøk på å redusere vold i kampsammenheng med 28 trenere i juniorhockey. Trenerne møttes individuelt i to timer og så blant annet en spesiallaget video om temaet. Forskerens oppgave var å rette oppmerksomheten til trenerne mot problemer relatert til skader, straff og ulovlige feil. Videre skulle forskeren demonstrerte viktigheten av *rene* taklingsferdigheter. Til sist skulle forskeren tilrettelegge materialet for refleksjon-i-handling og refleksjon-over-handling. Slike intervensjoner er med på å flytte oppmerksomhet, sette mål, og å skape tid og rom for refleksjon. Det er ikke vist om en slik intervensjon har effekt på utfallet, men den er utvilsomt et eksempel på hvordan en kan legge premisser for en refleksiv praksis.

Teoriene til Schön (2000; Gilbert og Trudel, 2006) støtter mentorordninger i utviklingen av den refleksive praktikerens. En utfordring med mentorlæring er å få tilgang til mentorer, og mentorer som forstår hvordan de kan fasilitere læring uten og nødvendigvis bare overføre sin egen viten-i-handling til eleven. En viktig forløper til mentorlæring og til verdifulle læringsmuligheter uansett mentor eller ikke, er å legge til rette for tilgangen til andre trenere.

Assistenttrenerne kan være andre viktige trenere en har tilgang til, og er viktige diskusjonspartnere i refleksjonsprosessen (Gilbert og Trudel, 2006). Som nevnt tidligere er det også en tendens at topptrenere selv har gått veien fra assistenttrener til hovedtrener. Det

påpekes allikevel at klubbene legger få ressurser i å utvikle assistenttrenernes kompetansenivå.

Flere forskere (Wright *et al.*, 2007; Culver og Trudel, 2006; Gilbert og Trudel, 2006; Cassidy *et al.*, 2004; Jones *et al.*, 2004; Ericsson, 1996) støtter viktigheten av refleksjon som metode i trenerutvikling og har foreslått ulike ideer om refleksjon blant trenere i praksisfellesskap. Culver og Trudel (2006) foreslår Coaches Communities of Practice (CCoP). CCoP er diskusjonsgrupper hvor trenere kommer sammen og deler erfaringer over ulike tema. De viser til at trenere som har deltatt i CCoP'er opplever et stort læringsutbytte. En forutsetning for en vellykket CCoP vil være at det er en leder eller koordinator som initierer mulighetene for å komme sammen og drøfte ulike tema (Cushion, 2008; Culver og Trudel, 2008, 2006; Cassidy, Potrac & McKenzie, 2006; Cassidy *et al.*, 2004; Cassidy; 2004). Dette sammenfatter med Wenger (sitert av Cassidy og Rossi, 2006: 241) som sier at: *"den viktigste faktoren i et praksisfellesskaps suksess er ledelsens livskraft"*.

Også når treneren skal tilrettelegge for læring i prestasjonsgruppa (praksisfellesskapet) fungerer det sjelden godt uten en leder som tar avgjørelser og staker ut kurs. Dette resulterer i at alle ikke kan "bestemme", samtidig som den tradisjonelle autoritære treneren som opererer med frykt som virkemiddel er helt uakseptabelt og lite hensiktsmessig. Å kultivere og stimulere praksisfellesskapet gjennom forhandlingsevne har da ingen fasit, det er motsetningsfylt, og må hele tiden balanseres fra situasjon til situasjon. Aktualiteten for å vektlegge den pedagogiske dimensjonen og å rekonseptualisere trenerrollen har muligens ikke vært høyere når en ser til Kelly og Waddingtons (2006) studie på engelske elitetrenere i fotball som viser til en fortsatt utvidet bruk av frykt og vold som arbeidsmetoder.

Cassidy og Rossi (2006) sier trenerutvikling i CoDe programmet i New Zealand har flere elementer av praksisfellesskap i seg og hvor deltakerne opplevde et læringsutbytte sammenfallende med resultatene i Culver og Trudel (2006). CoDe programmet samler trenere som har et felles angående, problemer, lidenskap om et emne, og som prøver å fordype seg i kunnskap og ekspertise ved å samhandle i en pågående prosess. Cassidy og Rossi (2006) konkluderer med at verdien trenerne la i deres interaksjoner med hverandre i CoDe programmet støtter utbytte av å anvende et situert syn på læring i designet og utformingen av trenerutdanning. De argumenterer for at disse funnene kan gi trenerutdanningsinstruktører en plattform for å reeksaminere mesterlære og mentorskap i trenerutdanning. Videre kan et syn på læring som situert aktivt støtte utviklingen av et pensum som fokuserer på eleven og

læring, heller enn på instruksjonen og instruktøren, og gir noe støtte til at elevene bør ses på som en viktig datakilde.

Rynne (2008) påpeker utfordringen det er å tilpasse konseptet idrettens naturlige konkurransepreg fra de opprinnelige ikke-konkurrerende miljøene hvor konseptet ble utviklet fra, eksempelvis vil et elitelag i enhver idrett ha sterk konkurranse om blant annet spilletid innad i laget. Trenerne i ulike miljøer ser hverandre som konkurrenter og kan være lite villige til å la andre få tilgang til egen kompetanse, erfaringer og refleksjonsprosess (Gilbert og Trudel, 2006). Det kan være en motvilje fra en trener til en annen i forhold til læringsutveksling selv om vi kan si at de inngår i samme eller overlappende praksisfellesskap. Konkurransen kan i så måte virke hemmende på kunnskapsutvikling. De samme utfordringene kan være i forhold konkurransen mellom trenere i samme klubb og trenere på tvers av klubber (Rynne, 2008; Gilbert og Trudel, 2006). Trenerne sloss ofte om de samme jobbene og de samme poengene, og kan være motvillige til å dele kompetanse og erfaringer for å bidra til læringsutvikling. Owen-Pugh (2008) viser til samme problematikk i andre kontekster. Hun beskriver hvordan det i ledelsesgrupper faktisk har vist seg at det å dele informasjon og meninger kan være direkte hemmende og ødeleggende for karrierer. Rynne (2008) foreslår at det kan være lettere å skape bindende og tette relasjoner i et praksisfellesskap for trenere ved at konkurransen blir redusert. Dette kan muligens være en kritisk forutsetning samtidig som det kan være vanskelig i praksis.

Cushion (2008) sier at læring er en integrert del av skapende sosial praksis i den verden vi lever i, ikke bare i situert læring. Deltakelse i sosial praksis er på den måten en måte å høre til et praksisfellesskap på. Det betyr at prosessene, relasjonene og erfaringene som utgjør deltakerens følelse av å høre til, er underliggende for rekkevidden og naturen til de påfølgende læringsprosessene. Derfor hevder Cushion (ibid) at naturen til praksisfellesskap som er fabrikkert og fasilitert muligens ikke engasjerer trenerens følelse av å høre til, og eksisterer kanskje da bare for noen trenere på en overfladisk måte.

4.0 Metode

Kvale (2007) viser til at den opprinnelige betydningen av ordet metode er *veien til målet*. Min vei til målet var å velge et eksplorerende forskningsdesign. Kvale (ibid: 58) sier videre at: *"Et av hovedformålene med en utforskende studie er oppdagelsen av nye dimensjoner ved det utvalgte emnet"*. Jeg skal undersøke et fenomen hvor jeg ikke har noen klare forutnelser eller tydelige hypoteser om hvordan det vil opptre. Problemstillingen er styrende for valg av metode. Det er hensiktsmessig å velge en kvalitativ metode når jeg skal undersøke sosiale fenomener og relasjoner i et naturlig miljø, og søker en kontekstuell forankret forståelse. Kvalitative metoder er nettopp metoder for å beskrive og analysere kvaliteter og egenskaper, som for eksempel trekk ved trenerrollen. Gjennom å samtale med et spennende strategisk utvalg håper jeg å utvikle interessante forskningsfunn.

Jeg har benyttet meg av kvalitative forskningsintervjuer. Malterud (1996: 119) skriver at: *"Gjennom ordene deler og former vi den virkeligheten vi er en del av"*. Det kvalitative intervjuet er en metode for å skape kontekstualisert kunnskap om hvordan eksperttrenerne lærer og utvikler seg, og om deres coachingpraksis. Med hensyn til strukturen i intervjuet fant jeg det semistrukturerte dybdeintervjuet mest hensiktsmessig. I Kvale (2007: 21) blir denne intervjuformen definert som: *"Et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene"*. Jeg hadde flere dimensjoner jeg ønsket å belyse gjennom intervjuene og ville derfor ha flest mulig åpne beskrivelser og spørsmål. Samtidig ville en viss struktur på temaer og spørsmål sikre meg informasjon om utfordringer i trenerhverdagen, som informanten selv ikke nødvendigvis hadde kommet inn på.

Observasjon kunne vært en annen egnet metode. Observasjonen ville gitt meg en annen bakgrunn for intervjuene fordi jeg hadde sett informanten i praksis. Det ville også kunnet kvalitetssikret holdbarheten til det som sies. Samtidig er ikke fokuset i intervjuene på hva trenerne gjør i praksis, men hvordan de opplever og vurderer en rekke forhold knyttet til egen coachingpraksis. Det kan selvfølgelig også være slik at de på noen temaer ønsker å fremstille seg selv i et bedre lys, men det er først og fremst deres refleksjoner jeg fokuserer på. Valget av et kvalitativt forskningsintervju gjør det mulig å undersøke eksperttrenerens egen opplevelse av sin livsverden, deres meninger, refleksjoner og hvordan de selv uttrykker ambivalensen og utfordringene i egen coachingpraksis. Fordi det ikke er spesielt sensitivt materiale kan det hjelpe på holdbarheten. Observasjon hadde også blitt for tidkrevende for

dette prosjektet. Når det er sagt, hadde det optimale forskningsdesignet for disse problemstillingene kanskje vært en kombinasjon av observasjon og intervju.

4.1 Forskerens bakgrunn og forforståelse

Det er viktig å påpeke at det er jeg selv som forsker som er instrumentet i intervjusituasjonen. Selv om forskeren streber etter å være nøytral er det ikke mulig å løsrive seg fra den sosiale konteksten. I så måte sier Mason (1996: 36) at det er mer presist å snakke om å konstruere data i stedet for å innsamle data. Fortolkningen i intervjusituasjonen blir sentral og hermeneutikken, fortolkningskunsten, er avgjørende. Min bakgrunn, hvem, hva og hvordan jeg er, påvirker meg når jeg fortolker i intervjusituasjonen. Derfor finner jeg det redelig å gi leseren innblikk i min bakgrunn.

Min bakgrunn fra håndballen er relativt bred. Jeg er vokst opp med denne sporten og har vært aktiv som spiller i 2. divisjon de siste åtte årene. Jeg trente yngre lag allerede da jeg var 15-16 år og etter et par års opphold trente jeg igjen aldersbestemte lag før mine studier tok meg til Oslo, og jeg fortsatte som trener for et godt nasjonalt J18-lag. Der var jeg i to år før jeg denne sesongen har trent 1. divisjon kvinner i min tredje klubb som trener. Jeg har i tillegg jobbet som målvaktstrener, arbeidet ved håndballgymnas, vært engasjert som spillerutvikler i regionen og hatt ansvaret for regionale landslagssamlinger. Jeg er snart ferdig med Håndballforbundets toptrenerutdannelse og tok min bachelorgrad i trenerrollen ved Norges Idrettshøgskole. I tillegg til å være klubbtrener har jeg undervist i håndball ved Norges Idrettshøgskole og på trenerstudiet ved Høgskolen i Bodø. Et av mine fagfelt er videoanalyse i lagballspill, som har gitt meg en kontaktflate mot elitemiljøene i Norge. Jeg har derfor både kompetanse og nettverk innenfor håndballsporten. Jeg er inneforstått med kulturen, forståelsesmåter og de gjeldende normene i norsk håndball og i topphåndballen. Med dette kan det sies at jeg driver det Wadel (1991) kaller feltarbeid i egen kultur. På den ene siden medfører dette at jeg har en sterk forforståelse av konteksten og fenomenene jeg undersøker, noe som kan gi meg noen fortrinn på hvilke fokus jeg bør velge underveis og muligens et lettere "innpass" hos informantene. På den annen side gjør det at jeg selv er en del av den verden og virkeligheten de lever i, og til dels i liknende praksisfellesskap, og at jeg fort kan stirre meg "blind" på det som oppleves som kulturens selvfølgeligheter. Det kan være krevende å distansere seg fra konteksten fenomenene opptrer i for å kunne formidle virkeligheten informantene opplever så presist og tydelig som mulig.

4.2 Utvalg

Utvalget er strategisk. Jeg har valgt ut fire eksperttrenerne i håndball som informanter. Ericsson (1996) mener, som tidligere beskrevet, at en forutsetning for ekspertise er 10 000 timer med *veloverveid praksis* over 10 år. *Veloverveid praksis* innebærer at praksisen er gjennomtenkt, systematisk og reflektert. Informantene kan alle ses på som eksperter i lys av Ericsson (1996).

Det strategiske utvalget ble gjort på bakgrunn av flere kjennetegn ved eksperttreneren. Inklusjonskriteriene var (a) 10 års erfaring (årsverk) som trener på toppnivå, (b) utmerkelse på toppnivå (som trener) ved å komme til sluttspill i eliteserien, NM eller i internasjonale turneringer og mesterskap, (c) en posisjon som etablert fagperson innen sitt virke, (d) ulik erfarings- og kulturell bakgrunn, og (e) villighet til å delta. Jeg var i tillegg avhengig av tilgang til eksperttreneren som lever i en hektisk og noe lukket verden. Jeg opplevde likevel å få innpass hos mine nøkkelinformanter. På mine fire første henvendelser stilte alle seg positive til å bidra i studien.

Nøkkelinformantene består av fire kandidater hvor av tre per dags dato er landslagstrenerne, mens én er trener i en champions league-klubb. Alle informantene har lang fartstid som toptrener (tre av fire i mer enn 10 år), tre er tidligere toppspillere, tre har formell høyere utdanning og alle er toptrenerutdannet gjennom håndballforbund. Videre er fire ulike nasjonaliteter representert. Informantene har i så måte ulik kulturell bakgrunn, de har ulik erfaringsbakgrunn fra forskjellige klubbmiljøer på både dame- og herresiden. Begge kjønn er representert (én kvinne). Tre informanter er fra nordiske land, mens den siste er østeuropeer. Tre av trenerne har virket som toptrenerne både på dame- og herresiden. Informantene er anonymisert ved fiktivt navn og at klubb- og landslagstilhørighet tildekkes. Videre har jeg funnet det hensiktsmessig for anonymiseringen og personvernet at årstall relatert til meritter og klubbtilhørighet ikke gjengis. Allikevel vil personer i topphåndballmiljøet muligens kunne gjenkjenne noen av informantene. Nøkkelinformantenes bakgrunn presenteres kort under.

Ola

Ola har ingen lang seniorkarriere som spiller, men har 25 års trenererfaring og nordisk bakgrunn. Ola har jobbet seg opp fra å være juniortrener til elitetrener. Han har svært seniortrener på både herre- og damesiden i eliteserien i tre forskjellige klubber før han ble engasjert som yngre landslagstrener. I åtte år har han jobbet som landslagstrener både som assistent og hovedansvarlig. Han har formell høyere idrettsfaglig utdanning.

Per

Per var en tidligere toppspiller og landslagsspiller for et nordisk land. Han har arbeidet som topptrener i over 10 år og har vært delvis eller heltidsengasjert som trener i alle årene etter han la opp sin aktive idrettskarriere. Per har formell idrettsfaglig utdanning og topptrenerutdanning fra forbund, har høstet stor suksess som foredragsholder, og har også lærerbakgrunn. Som topptrener, både som hovedtrener og assistent, i to ulike klubber (både dame- og herre) har han en rekke toppmeritter i både nasjonale og internasjonale turneringer.

Line

Line var en tidligere internasjonal toppspiller med over 200 landskamper for et nordisk land. Hun ble også kåret til verdens beste håndballspiller på 1990-tallet, har vunnet Champions League, og har vært utenlandsproff i mer enn 10 år. Hun har vært engasjert som yngre landslagstrener i flere år og i trenerteamet rundt seniorlandslag i noen år. Som klubbtrener har hun ni år som assistent og hovedtrener i 1. divisjon og eliteserien. De siste seks årene har hun vært heltidsengasjert som trener. Line har topptrenerutdanning gjennom forbund.

Bojan

Bojan har opprinnelse fra gamle Jugoslavia, men har bodd i Norge de siste 20 årene. Han har vært yngre landslagstrener over lengre tid. Han har trent flere eliteserierklubber i Norge på dame- og herresiden og var i en kort periode hovedansvarlig landslagstrener. Han har høyere idrettsfaglig utdanning fra utlandet og topptrenerutdanning fra forbund. I dag jobber han som landslagstrener.

4.3 Kvalitativt intervju som metode

Larsen og Vejleskov (2002) sier at det kvalitative intervjuet søker å beskrive intervjuobjektets livsverden, opplevelser, oppfattelser, fornemmelser for så å kunne tolke fenomenet i kontekst. Jeg har benyttet meg av det semistrukturerte kvalitative dybdeintervjuet. Hvis en tenker seg at intervjuets form kan variere på en skala fra det helt frie fenomenologiske intervjuet på den ene siden og til det nærliggende spørreskjemalignende strukturerte intervjuet på den andre siden, vil min intervjuform måtte plasseres et sted midt i mellom. Intervjuene ble gjennomført

person-til-person og ansikt-til-ansikt. Det var ønskelig at intervjuene hadde en relativt uformell stil, mer nærliggende en samtale eller diskusjon enn et formelt spørsmål-svarformat for å kunne gå i dybden, og også for å la intervjuobjektene styre seg inn på noe av det de vektlegger som kjernemateriale i sin praksis. Samtidig som det er ønskelig at intervjuet skal være nærliggende en samtale er det viktig å forstå at dette ikke er en konversasjon mellom likeverdige deltakere, ettersom det er forskeren som kontrollerer situasjonen (Kvale, 2007).

Intervjuene hadde en tematisk oppbygning og var sentrert rundt kjerneemnet, problemstillingen og underspørsmålene i en strukturert tematikk. Intervjuguiden ble strukturert med to ulike hovedtema; "egen utvikling mot ekspertise" og "utfordringer i trenerhverdagen". Jeg hadde to undertemaer under "egen utvikling mot ekspertise"; "historie, utvikling og erfaringer" og "refleksjon", og ett undertema under "utfordringer i trenerhverdagen"; "problemområder for treneren". Støttespørsmålene under de ulike undertemaene ble brukt for å rette fokus mot spesifikke opplevelser, erfaringer og utfordringer i trenerhverdagen. Det var ønskelig at hovedspørsmålene skulle gi et rikt grunnlag for å følge opp informantens svar med nye spørsmål. Støttespørsmålene var først og fremst ment som et supplement til de mer åpne hovedspørsmålene.

Kvale (ibid) sier at det er intervjuformens styrke at den fanger opp variasjonen i intervjupersonens oppfatninger om et tema og dermed gir et bilde av en mangfoldig og kontroversiell menneskelig verden. I tråd med en moderne forståelse av kunnskapsutvikling mener han at kunnskapen blir konstruert i samspillet mellom intervjuer og den intervjuede. Han viser til betydningen av *inter og view* som betyr "mellom synspunkter". Jeg søkte å undersøke hvordan intervjupersonen opplever sin egen verden og intervjuformen er spesielt egnet til dette.

Kvale (ibid) sier også at en bør ta hensyn til forskerens utvikling gjennom intervjuforløpene, forskeren blir klokere og forskerens forståelse av fenomenet utvides og kan også endres. Nye perspektiver på fenomenet kommer frem. Som et ledd i å være best mulig forberedt for å beherske håndverket det er å intervjuer, og for å kunne trekke opp et bredere perspektiv gjennomførte jeg et pilotintervju før nøkkelinformantene ble intervjuet. Informanten her var topp trener i håndball i Norge, men har ikke det samme erfaringsgrunnlaget som de andre informantene.

Intervjuene ble foretatt hver for seg, på et sted og en tid som passet treneren, og gjennomført med opptak et sted hvor vi kunne sitte uforstyrret. Intervjuguiden var til dels åpne spørsmål om større og friere tema, men jeg fulgte opp med spørsmål om informantenes

opplevelse av smalere tema i deres coachingpraksis. Jeg opplevde alle intervjuene med nøkkelinformantene som behagelige. I alle tilfeller utenom ett var jeg ikke presset på tiden og jeg kunne stille mine spørsmål, følge opp temaer informanten tok opp og eventuelt hente meg tilbake igjen til et tidligere spørsmål eller tema i intervjuguiden når det opplevdes som hensiktsmessig. Jeg prøvde å følge opp og verifisere utsagn når jeg opplevde at det var hensiktsmessig, og fortolket forsiktig intervjuene underveis. Den største utfordringen i intervjuprosessen var å få informantene til å dele konkrete hendelser og historier som kunne berike datamaterialet. Jeg opplevde at informantene var veldig åpne i sine beskrivelser, men at de stort sett, naturlig nok, var svært opptatt av sine nåværende utfordringer og sitt nåværende trenerengasjement, og på en måte hadde glemt noen av sine tidlige historier og hendelser i trenerrollen. I situasjonen hvor jeg intervjuet den av informantene som ikke har nordisk bakgrunn opplevde jeg at informanten hadde et helt annet forhold og begrep om noen av temaene som jeg tok opp, og at tilnærmingen til trenergjerningen virket noe annerledes enn de andres. Samtidig var dette et berikende intervju og det var en spennende utfordring å oppleve de kulturelle forskjellene.

4.4 Analyse

Jeg ønsket til dels å kategorisere informantenes holdninger og forståelse av temaene i undersøkelsen, og etter Kvale (2007) er det ønskelig med en høy grad av intersubjektiv reproduserbarhet. Dette innebærer ikke at jeg har som mål om at alle som eventuelt kunne arbeidet med intervjuene og intervjuutskriftene skulle enes om én felles tolkning av alt, men at jeg har bestrebet meg på å være så tro mot talespråk som mulig og å være nøye i transformasjonen til et meningsfullt skriftspråk. I tillegg har jeg forsøkt å være bevisst den kontekst sitater er hentet fra slik at de ikke skal bli tatt ut av sin sammenheng. Jeg ønsker allikevel å bruke min kontekstuelle forståelse til min egen fordel i fortolkningsprosessene, og spesielt i intervjusituasjonen brukte jeg min kjennskap til trenergjerningen og til håndballen som et verktøy for å styre samtalens retning. Kvale (ibid) snakker om å gå inn i en dialog med teksten, og til dels er det dette jeg gjør i presentasjonen av resultater, og spesielt i drøftingen, ved å klargjøre og utdype det som blir uttrykt. Igjen opplevde jeg at min kontekstuelle forståelse gjorde meg godt rustet til å avdekke informantenes meninger, og til å kunne gå lenger enn til det som allerede var blitt sagt.

Selve analysen foregikk ved at jeg laget utskrifter av alle intervjuene. Teksten ble redigert noe under utskriften fordi et talespråk som gir god mening, ofte ikke vil gjøre det

ordrett i skriftlig form (Malterud, 1996). Jeg har allikevel prøvd å gjengi talespråkets verdier og meninger så presist som mulig i skriftlig form. Etter at intervjuutskriftene forelå, lyttet jeg gjennom opptakene én gang til for å korrigere feil i intervjuutskriften. Først i transkripsjonsprosessen, og så i den videre analysen, eliminerte jeg gjentakelser, digresjoner og overflødig materiale. Jeg ønsket å gjennomføre transkripsjonen nært i tid etter intervjuene slik at jeg lettere kunne ta hensyn til stemningen i intervjuene når jeg hadde mulighet til det. Det var et mål å kunne tilby rikt detaljerte beskrivelser av intervjuprosessen, resultatene og fortolkningsarbeidet for å gi leseren størst mulig innblikk i forskningsprosessen. Etter transkripsjonsprosessen utførte jeg en "member check" ved å sende intervjuutskriftene til de respektive informantene for å tilby dem muligheten til å lese gjennom og eventuelt korrigere sine uttalelser. Sitater er ikke gjengitt med de fiktive navnene fra anonymiseringen for å unngå gjenkjennelse. Informantene ble informert om både "member check" og sitatgjengivelse før intervjuene for å bedre forutsetningene for å etablere et tillitsforhold til intervjueren slik at de kunne slippe seg mest mulig løs i de opplevelsene og historiene de skulle dele. Under analyse og fortolkning benyttet jeg meg av både intervjuutskriftene og båndopptagelsen, for å legge merke til tonefall, pauser, talespråk og lignende.

Analysemetoden er en form for meningsfortetting (Kvale, 2007) hvor jeg reduserte informantenes naturlige uttalelser til sentrale temaer og strukturerte de under disse. Bakgrunnen for meningsfortettingen er å redusere kompleksiteten i et stort datamateriale. Dette gjorde jeg i den første fasen hvor jeg sammenfattet kompleksiteten i hvert intervju. Hvert intervju ble lest gjentatte ganger og sentrale temaer ble identifisert og strukturert i sammenfatningen. Analysen bærer også preg av meningskategorisering hvor jeg har sortert materialet under kategorier laget med basis i innhentede data. Jeg laget så en sammenfatning på tvers av hver enkel intervjusammenfatning, og standardiserte temaene og tendensene fra hver enkel sammenfatning. Dette dokumentet ble så bearbeidet med strykninger, nye sammenfatninger og innhenting av relevante sitater. Jeg skrev så et skriftlig resultatkapittel. Allikevel er det noen ganger slik at dataene ligger i gråsoner mellom ulike tema, men de har blitt plassert der jeg finner de mest hensiktsmessig. Jeg har valgt å presentere resultatene under temaer/kategorier.

Samtidig bærer intervjuene og analysen preg av meningsstrukturering gjennom narrativer (ibid). Jeg søkte å etterspørre historier og hendelser knyttet til temaene.

4.5 Troverdighet

Kvale (2007: 158) anfører at: "Verifisering av kunnskap er et tema som ofte diskuteres innenfor samfunnsvitenskapene i forhold til begreper som reliabilitet, validitet og generaliserbarhet".

Reliabilitet kan oversettes til pålitelighet eller repeterbarhet, og validitet kan oversettes til gyldighet. Disse begrepene har lange tradisjoner som hjelpemidler i vurderingen av forskningens kvalitet. De er imidlertid utviklet i den naturvitenskapelige forskningstradisjonen og passer ikke alltid like godt inn i forskning med kvalitative design. Flere kvalitativt orienterte forskere har tatt i bruk andre og vanlige språkuttrykk, og bruker begreper som troverdighet, tilforlatelighet, sikkerhet og bekreftbarhet (ibid).

Generaliserbarhet

I min oppgave er det, som nevnt tidligere, ikke i seg selv et mål at oppgaven skal være generaliserbar, i det jeg aksepterer at jeg har undersøkt et spesielt fenomen (læring, utvikling og utfordringer) i en bestemt kontekst (eksperttreneres trenerhverdag) med et begrenset antall intervjuer. Likevel håper jeg jo at funnene har overføringsverdi til andre trenere og praktikere i et idrettslig praksisfellesskap, eller til andre lignende kontekster. Jeg tror mine resultater vil kunne gi mening for andre trenere i håndball eller andre som jobber med trenerutdanning. Leserne kan selv generalisere på bakgrunn av det Kvale (2007) kaller *naturalistisk generalisering* som er basert på personlige erfaringer. Leseren vurderer om funnene er generaliserbart til deres eget tilfelle og egne erfaringer. Min oppgave som forsker er da å presentere tilstrekkelig informasjon om forskningsprosessen.

Reliabilitet – oppgavens pålitelighet

Kvale (2007) mener at verifisering ikke bare er et avgrenset stadium i forskningsprosessen, men en del av hele forskningsprosessen. Jeg forsøkte tidlig å sette meg inn i styrker og svakheter ved det kvalitative intervjuet og å være reflektert i min tilnærming til intervjusituasjonen. I mitt arbeid med denne oppgaven har jeg forsøkt å arbeide med påliteligheten i arbeidet med selve intervjuet, transkripsjon og analyse.

I intervjuet søkte jeg å benytte meg av åpne spørsmål. Ved de anledninger jeg brukte lukkede spørsmål var det for å klargjøre informantenes standpunkt og opplysninger i forbindelse med de fenomenene de beskrev. Et ledd i å sikre påliteligheten i denne oppgaven er å gi innblikk i intervjuguiden (vedlegg 1) og å foreta et pilotintervju med en liknende person

som nøkkelinformantene.

I forbindelse med transkripsjonens pålitelighet var jeg nøye med de forhåndsvalgte prosedyrene. Alle intervjuene ble tatt opp digitalt og intervjuutskriftene ble fullstendig skrevet ut før jeg lyttet gjennom intervjuene på nytt for å korrigere feil. For å sikre en enda høyere grad av pålitelighet kunne jeg fått en annen person til også å skrive ut intervjuene. På grunn av manglende tilgang på andre, tidsmessige begrensninger og økonomiske hensyn fant jeg ut at det ikke var gjennomførbart. Under analyseringsprosessen har jeg forsøkt å være ryddig med å gjengi korrekte opplysninger, og å gi redelige sammenfatninger og sitatgjengivelser. Selv om det er et ønske om at påliteligheten skal være høy, har jeg ikke foretatt noen meningskategorisering ved tradisjonell koding med et formål om senere statistisk analyse, men forbeholdt meg retten til å være kreativ og skapende i fortolkningen av dataene. Kreativiteten og fortolkningen hadde ikke til hensikt å tillegge informantene andre meninger enn de som tydelig kom frem i datamaterialet. Ved å drive det "feltarbeid i egen kultur" er jeg selv en aktør i den virksomheten jeg undersøker. Det medfører at jeg kunne gå glipp av noe informasjon, men også at jeg beriket undersøkelsen med informasjon. For å forstå konteksten, utfordringene og få tilgang til nøkkelinformantene har jeg etter mening utnyttet min forforståelse til min fordel.

Validitet – oppgavens gyldighet

En tradisjonell oppfattelse av validitet henspeiler på gyldigheten av målingen og beskriver i hvilken grad våre observasjoner reflekterer de fenomenene vi ønsker å vite noe om.

Opgavens validitet vil da gjenspeiles gjennom hele forskningsprosessen fra tematisering og planlegging til analyse og rapportering. Kvale (2007) sier at en kan se på validering i kvalitativ forskning som håndverk, kommunikasjon og handling. Jeg har forsøkt å kontrollere mine resultater ved å få feedback fra informantene, undersøke ved kritisk følge opp resultatene og ved å teoretisere. Gjennom å prøve å gjøre forskningsprosedyrene så gjennomsiktede som mulige og presentere en god diskusjon av resultatene forsøker jeg også å bidra til økt validitet. Jeg forsøker også å ivareta validiteten gjennom å overveie de sju forskningsstadiene presentert under "Ethiske overveielser".

4.6 Etiske overveielser

Jeg har overveiet de etiske sidene ved prosjektet for hver av de syv forskningsstadiene; tematisering, planlegging, intervjusituasjonen, transkribering, analysering, verifisering og rapportering.

Tematisering. Formålet med intervjuundersøkelsen har en klar forskningsmessig verdi innen idrettsvitenskap og coaching. Det er gjort få dypdykk i eksperttrenerens livsverden i Norge og få innen konteksten norsk topphåndball. Ut over den rene forskningsmessige verdien vil intervjuundersøkelsen om ikke forbedre den menneskelige situasjonen som utforskes, i hvert fall bidra til en økt forståelse som vil kunne være rettleidende for studenter, trenere og andre innen idretten som ønsker å forstå konteksten eksperttreneren lever og virker i.

Planlegging. Det anses ikke å være noen sensitive personopplysninger som skal deles i intervjuundersøkelsen, men konfidensialitet ble delvis sikret gjennom anonymisering og anonym sitatgjengivelse. Informantene fikk ved førstegangskontakt et informasjonsskriv, og samtykke var ensbetydende med aktiv deltakelse. Informantene fikk muntlig og skriftlig informasjon om frivilligheten ved å delta, og retten til å trekke seg når som helst og få allerede innsamlete opplysninger anonymisert/slettet. Prosjektet ble godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Det er ikke rimelig å tro at intervjuundersøkelsen kunne ha noen negative konsekvenser for deltakerne, men det skal sikres at deltakerne gjennom informert samtykke og informasjonsskrivet før intervjuet, informasjonen ansikt-til-ansikt i forkant av intervjuet og en god verifisering i ettertid, ble tatt hånd om på en respektfull og kvalitetsmessig måte.

Intervjusituasjonen. Intervjurapportens konfidensialitet er allerede diskutert over, men jeg vil tydeliggjøre at alle informantene var klar over at de var sikret anonymitet i forkant av intervjuene, og informert samtykke ble innhentet tre uker i forkant av intervjuene. Det er ikke rimelig å tro at intervjupersonene opplevde særlig ubehag eller stress ved intervjuene. Intervjuene var åpent tematisert slik at informantene hadde stor frihet til å svare, og selv om intervjuet var personlig berørte det ikke i utgangspunktet personlig problematiske hendelser, selv om slike kunne dukke opp som erfaringer fra intervjupersonens profesjonelle utvikling. Ved å holde fokus på forskningstemaet og intervjupersonens profesjonelle karriere ønsket jeg å holde meg på god avstand fra det terapeutiske intervjuet. Intervjuene ble gjennomført på tomannshånd i stille og rolige omgivelser på Norges Idrettshøgskole og Norges Håndballforbund (ett intervju). Jeg opplevde at informantene var komfortable med situasjonen og alle intervjuene fortonte seg som samtaler. Intervjuene ble for øvrig gjennomført i perioden

januar 2009 – april 2009. Det må allikevel påpekes at man utvikler intervjuferdighetene gjennom intervjuene, og at gjennomførte intervjuer kan bidra til å gi nye perspektiver i neste intervjusituasjon. Som intervjuer måtte jeg hele tiden forholde meg og respondere til informantens svar. Jeg måtte aktivt forsøke å lede samtalen i en hensiktsmessig retning og følge opp interessante betraktninger. Samtidig måtte jeg ikke binde informantene for mye i den fastlagte strukturen og være en aktivt lyttende deltaker.

Transkribering. Som nevnt tidligere sikres konfidensialiteten i denne intervjustudien gjennom maskering av informantens navn, klubb og landslagstilhørighet. Navn på spillere er forkortet, og det er brukt alias på trenere, personer og klubber som informantene omtalte. Enkelte navn er ikke maskert fordi det ikke er plausibelt at de kan identifisere informanten. Dette gjaldt der informantene illustrerte generelle betraktninger ved å peke på kjente personer som er allment kjent. For leserens skyld er maskerte navn på klubber og personer satt i anførselstegn.

Analyse. Det var et ønske at intervjuene skulle analyseres inngående, men med moderat grad av kritikk. Svarene fra intervjuundersøkelsen er personlige erfaringer og opplevelser. Det sentrale er hvordan intervjupersonen selv fortolker disse hendelsene og det er ikke noe "rett og galt". Samtidig var det et ønske å belyse svarene i lys av det teoretiske rammeverket og det var viktig at en god verifisering med intervjupersonen ga et godt fortolkningsgrunnlag.

Verifisering. Etter at intervjuutskriftene var transkribert lyttet jeg gjennom de respektive intervjuene en gang til for å dobbeltsjekke at alt stemte overens. Det er ønskelig at svarene er godt verifisert med den enkelte intervjupersonen og det ble utført en "member check". Dette ble gjort under og etter intervjuet, men jeg avtalte også muligheter for videre kontakt med den enkelte for å foreta nødvendige verifiseringer under analyse- og fortolkningsarbeidet.

Rapportering. Konfidensialitet ble vurdert som en nødvendighet. I sin nåværende form kan rapporteringen neppe ha noen negative konsekvenser for intervjupersonen. Det er ønskelig at denne oppgaven skal gi et grundig og rederlig inntrykk av forskningsprosessen og å gi et rikt og nyansert bilde av informantens oppfatninger om temaene. Jeg ønsket ikke at deltakelsen i undersøkelsen skulle kunne virke begrensende for den intervjuede.

Forskningsarbeidet søkte følgelig å etterstrebe følgende etiske retningslinjer:

- Grundig planlegging og gjennomføring av undersøkelsen for å minimalisere forutinntatte holdninger.
- Å behandle informantene med verdighet og overholde avtaler, tidspunkt m.m.
- Sikre personvern ved at trenerne ble anonymisert og at koblingsnøkkel oppbevares i et eget passordbeskyttet dokument separert fra datamaterialet.
- Trenerne hadde anledning til å trekke seg fra undersøkelsen når som helst og hadde muligheten til det innen rimelig tid før innlevering. De ble informert om forventet innleveringstidspunkt.
- Å prøve å være så strukturert og ærlig som mulig i beskrivelsen av de ulike prosessene slik at leseren selv kan danne seg et bilde av undersøkelsens troverdighet og validitet.

5.0 Resultater

Jeg vil her presentere de viktigste funnene mine. Hadde hovedfokuset vært den enkelte informantens livshistorie kunne jeg lagt frem de fire historiene kronologisk. For å belyse problemstillingene har jeg funnet det mer hensiktsmessig å presentere resultatene under ulike temaer. Kapittelet er delt i to hovedtemaer som reflekterer de to problemstillingene; "Læring og utvikling i trenerrollen" og "Utfordringer i coachingpraksis". Undertemaene er delvis gitt av intervjuguiden og delvis fritt utviklet fra empirien. Med denne formen for kategorisering ønsker jeg å gi leseren et best mulig helhetsinntrykk av tematikken, og et rikt innblikk i den intervjuedes historier og erfaringer. Struktureringen kan hjelpe til med å sortere inntrykkene, men samtidig er det viktig å ha i bakhodet at resultatene ofte bærer preg av flere elementer fra ulike kategorier og at de ofte glir over i hverandre.

For at det skal bli så presist som mulig ønsker jeg å presentere informantenes beskrivelser med deres egne ord. Jeg vil ikke diskutere eller drøfte resultatene i kapittel 5, men presentere en mer utdypende diskusjon i det påfølgende diskusjonskapittelet. Jeg vil likevel sammenfatte noen fellestrekk og motsetninger for leseren.

5.1 Læring og utvikling i trenerrollen

Alle trenerne har vært aktive i håndball og idrett forøvrig fra de var barn av. Tre var toppspillere og to av disse var også landslagspillere. Alle har en eller annen form for høyere håndball- eller idrettsfaglig utdanning og topp trenerutdanning gjennom forbund. Mens to av trenerne startet med å gjennomføre utdanning for så å bli profesjonelle trenere startet de to andre som profesjonelle trenere før de tok trenerutdanning. Ulike årsaker til at informantene ble trenere var: (a) inspirasjon fra trenere de hadde som aktive, (b) trenerarbeid mens de var aktive, (c) en interesse for håndballfaget og (d) generell glede ved og interesse for idretten.

Styret i det gamle Jugoslavia ville ikke engasjere noen utenifra og satset på meg. Det var en kultur i den klubben for å satse på egne. Og da var jeg den yngste treneren på toppnivå i det gamle Jugoslavia som 25-åring. (...) Du spilte sammen med guttene og plutselig var du trener for de samme guttene. Det er ganske tøft, men guttene var så

flinke og gode så det gikk ganske bra. Så det var ikke noe planlagt å bli trener, tvert i mot.

Bojan

Jeg tror nok det er en sånn ting en går med i magen. Når du har spillere så kan du ofte fornemme og føle hvem som blir trenere når de slutter, og du får ofte rett. Jeg har alltid blandet meg og hatt meninger om det jeg har vært med på, og jeg tror det kommer på grunn av oppveksten. Vi var i et lite miljø, vi fikk tidlig ansvar, vi fikk være med å prege aktiviteten, og vi tok tidlig ansvar som trenere for yngre grupper.

Ola

Jeg husker selv tilbake når jeg begynte å trene lag og skulle prøve å formidle. Da skjønte jeg hvor håpløst det var å være trener og nå fram med budskapet. Så jeg ble nok en bedre spiller av å være trener, for da skjønte jeg at når treneren hylt og skrek så prøvde jeg å se etter ham, å høre hva han sa, for å få den kontakten, for å bringe det budskapet inn i laget eller i eget spill. Det ga meg en veldig god utvikling av å være spiller og trener parallelt i ganske ung alder. Så den erfaringen hadde jeg vært glad hvis flere av spillerne hadde fått. Det er en grunn til at den treneren prøver å si noe eller justere noe.

Per

5.1.1 Formell utdanning og andre læringsarenaer

Trenerkurs, trenerseminar og høyere idrettsfaglig utdanning er tre ulike formelle læringsplattformer som informantene knytter til egen utvikling. Trenerne rapporterer at de gjennom utdanningen har tilegnet seg kunnskap om: (a) pedagogikk, (b) en mer helhetlig tilnærming til coaching og (d) strategisk planlegging og utvikling. Praksiskunnskap tilegnet gjennom erfaring kompletterer den teoretiske kompetansen. Andre læringskilder som nevnes er faglitteratur og forskning.

Det å komme i en gymsal og bare låse opp ballen og slippe ut den – det er det folk tror det er å være gymlærer eller kroppsøvingslærer. Men når du har vært heldig å ha gått her på NIH så skjønner du at det faktisk er et fag.

Per

I tillegg til den formelle læringen ved et studie eller et trenerseminar vektlegger alle trenerne samhandlingen med andre trenere, studenter og forelesere som essensielt. Å være tilstede på mesterskap blir også nevnt som en arena for sosial samhandling med andre trenere, og en arena for å hente inspirasjon og impulser.

Jo mer du prøver og tar utfordringer, desto rikere blir plattformen. Det er ulike treneroppdrag, men det er også en formell utdannelse som er viktig. Som har vært nyttig for meg og vært veldig god ballast. Idrettslinje på videregående. I tillegg til at jeg har tatt de fleste kursene innenfor håndball som er å ta, noe jeg føler har vært med på å supplere og bygge under det jeg har erfart i praksis. For det er klart at det er mye praktisk erfaring, som er med på å supplere teorien.

Ola

Om du er på Topptrenerseminaret så er det kanskje ikke kursene i seg selv eller foredragsholderen, som bare gjør at det blir bra. Det er faktisk det at der samles likesinnede og så får du diskutert og snakket.

Line

En lang spillerkarriere kan være verdifull samtidig som den ikke nødvendigvis oppleves som tilstrekkelig:

Fordelen min er at jeg har hatt skoene på meg selv. Jeg har en lang erfaring fra både hva som fungerer og ikke fungerer. Og det har jeg jo tatt med meg. Jeg blir troverdig når jeg har prestert det jeg har gjort.

Line

Du ser mange av de som har prøvd seg og gått rett fra å være spiller, og vært liksom dominerende og den beste, inn i trenergjerningen og funnet ut at: 'Det her passer jo ikke for meg – det er jo tusen ting å forholde seg til! Det er jo ikke bare meg og mitt.' Også er det ganske mange som faller fra.

Per

Kort oppsummert setter trenerne formell utdanning, læring gjennom praksis og sosial samhandling i sentrum for egen kompetanseutvikling. Det er mye læring i en spillerkarriere og den kan gi gode forutsetninger for gå å videre i treneryrket, samtidig som det ikke gir noen garantier for suksess.

5.1.2 Mentoring og mesterlære

Det er helt tydelig at andre mennesker har vært viktige i trenernes utvikling. Viktige andre de har lært av er: (a) trenere de hadde som spillere, (b) medtrenere, (c) trenerkollegaer og (d) spillere. Noen har tatt form av mentorer, det har vært former for mesterlære og noen har vært støttespillere ad-hoc. Line skisserer én variant av mentorlæring: *"De trenerne jeg har hatt har tatt meg med på råd. Så jeg har fått stimulert mine egne evner til å tenke hva som er lurt og ikke lurt, og til å skape noe sammen med både trenere og medspillere."* Tidligere trenere satte sine spor i informantene:

Han var voldsomt opptatt av at vi tok del i ting, vi ble involvert, selv om jeg egentlig kommer fra en kultur som er relativ tradisjonell på trenerfilosofi og coaching. Så den treneren vi hadde da var litt annerledes, og det har jeg nok båret litt preg av siden. Han utfordret oss og stilte spørsmål, og hadde ikke nødvendigvis alle svarene på en gang.

Ola

Når vi hadde "Tore", så følte du at du lærte én ny side hver dag med 10 nye punkter. Men nå er jeg fornøyd hvis jeg kan gå et halvt år og finne en eller annen ting, hos en annen trener eller en eller annen person som kan gi meg det.

Per

Medtrenere og trenerkollegaer er viktige samtalepartnere og bidragsytere i trenernes utvikling. Alle informantene uttrykker at det å dele kunnskap med hverandre er en forutsetning for utvikling. Alle har jevnlig kontakt med trenerkollegaer utenfor egen klubb/eget landslag: *"Jeg lærer av jentene. (...) Jeg lærer av alle trenerne. Vi har ukentlig kontakt med en 5-6 av dem, vi diskuterer ting, vi snakker sammen"* (Per). Samhandlingen i trenerkollegiet gir erfaringsutveksling, muligheter for læring og sosial støtte. Ola og Line nevner også venner eller venninner utenfor håndballen som viktige andre å samhandle med i de pågående læringsprosessene. Line legger vekt på at trenerkollegaer kan være diskusjonspartnere og gi deg motforestillinger som trener:

I bunn også er vi utrolig uenige i mange diskusjoner, men det er jo det som er OK da. Refleksjonen – det er jo den som gjør at du må tenke deg om. (...) Så det er litt greit at det er folk du stoler på som tør å si i mot deg, også må du faktisk tenke deg om en gang til; 'Kanskje det ikke var så lurt?'

Line

Trenerne legger vekt på at erfaringsutveksling er sentralt i de pågående utviklingsprosessene. De mener erfaringsutveksling er en forutsetning for trenerutvikling:

Du kan bestandig få høre noe interessant fra hvem som helst. Men spesielt hvis du er heldig og opplever rutinerte trenere som har vært igjennom mye, så er det interessant å høre hva de mener. Uansett, om det er snakk om en kamp, en spiller eller helheten så må du hele tiden kommunisere og snakke hvis du vil utvikles.

Bojan

Å dele erfaringer er jeg ikke redd for i det hele tatt. Det har jeg heller aldri opplevd. Kanskje jeg har opplevd en eller annen tulling som mener han skal ta med kunnskapen sin i graven, men altså, så viktig synes jeg ikke det er. Du får ikke ut den kunnskapen hvis du er redd for å dele det du kan og det du har av erfaringer. Da tror jeg du stagnerer ganske fort.

Per

Det finnes jo innimellom ting som du holder for deg selv hvis du mener det er et veldig konkurransefortrinn. Men for våre trenere, norske trenere og våre trenere på yngresiden, som virkelig har vist interesse for de områdene, så er jeg åpen og snakker gjerne om det. Jeg deler gjerne erfaringer og tanker rundt det, og er gjerne med på å høre om andre har innspill.

Ola

Trenerne har også utviklet kunnskap fra å lære fra andre idretter enn deres egen:

Jeg har hele tiden som spiller vært interessert i hva andre idretter gjør. For det kan jo ikke være sånn at håndballen er alt? Eksempelvis friidretten: Hva gjør de? Er det noe en kan plukke derfra? Hva gjør styrketrening? Hvilke typer styrketrening skal vi ha? (...)Så

får du variasjon bare for å holde oppe gleden med håndballen også. Det tror jeg er veldig viktig.

Line

Andre sentrale kunnskapskilder er spillerne. Bojan sier det slik: *"Mine mentorer var spillerne. Jeg snakket og lærte hele tiden sammen med spillerne"*.

5.1.3 Refleksjonsprosesser under og etter kamp og trening

I treningsledelsen sier trenerne at de har et godt planarbeid i bunn, men poengterer at de tilpasser treningen underveis på bakgrunn av de skiftende behovene som oppfattes:

Et godt bevis på at jeg har lykket med gode refleksjoner under trening er at jeg har fått justert treningen og øvelsene i løpet av økta uavhengig av hvilken plan du hadde før du begynte. (...) Det er sjelden du får den treningen akkurat som du hadde planlagt. Men når du føler at du får en god flyt, en god rytme og får treff på det, så har du reflektert godt under treningen.

Ola

En trening ser generelt aldri ut som jeg har planlagt den. Det handler om å være fleksibel på godt og vondt. Er det en øvelse hvor jeg ser at det er hensiktsmessig å fortsette mer med, så skyver jeg unna enn del av det andre som var planlagt. Kun for å få den mestringsfølelsen.

Line

I kampledelse nevnes et hensiktsmessig spenningsnivå som nødvendig for gode refleksjonsprosesser. Trenerne poengterer at det å være forberedt på hva som kan skje er viktig. De understreker at den viktigste dimensjonen ved kampledelse er evnen til å reagere på nye situasjoners krav: *"Hver situasjon og hver kamp er ny. Du kan sammenligne med noe,*

men den er ny, og du må reagere der og da" (Bojan). Tidspresset i kamp utfordrer trenerens reflekssive ferdigheter: "I kampen så er du nødt til å ta det ganske kjapt. Og det er ikke alltid du velger det riktige. Shit happens, sånn er det" (Line).

Jeg lever jo veldig i det. Jeg får ikke med meg noe av det som skjer utenfor 20 m x 40 m, det har jeg opplevd mange ganger. Jeg får mye spørsmål om jeg så det og hørte det, men jeg har innsett nå at jeg kun ser det som skjer på banen og benken. Og det er jo egentlig det det skal dreie seg om.

Ola

Trenerne sier erfaring utvikler evnen til å reagere hensiktsmessig:

Jeg må være forberedt 2-3 trekk fram; hva kan skje eller hva må jeg gjøre for at du skal lykkes som spiller eller for at motstanderen ikke lykkes? (...) Det får du gjennom en masse situasjoner, gjennom masse kamper. Erfaring er bra å ha med seg innenfor slike kamper og til å ta slike avgjørelser. Da kan du lykkes. Naturligvis kan man aldri være sikker, men du må prøve, du må tørre, du må ha en visjon. (...) Men du som trener må tenke veldig raskt og veldig smart. Du har ikke tid, spesielt ikke i slike tette situasjoner.

Bojan

Kunsten er å treffe i rett tid. Men det får du som trener gjennom erfaring. Når du ser og opplever slike ting så har du aldri en garanti, men du får en erfaring som gjør at det er ganske stor mulighet for å lykkes.

Bojan

Enkle grep som utøveren har erfart og er kjent med fra trening kan være en forutsetning for å lykkes med de fortløpende justeringene:

I kamp så er det jo mer det å kunne gjøre små endringer på kort tid, og utrolig enkelt. Du kan ikke komplisere til noe i kampsituasjon som du ikke har gjort i forkant. Helst skal det være en gjenkjennelseeffekt. Så det er fordel å ha trent på det du har tenkt å bruke.

Line

Etterarbeid etter kamp og trening oppleves som viktig. Trenerne oppfatter at både gode forberedelser og godt etterarbeid bidrar til trener- og spillerutvikling. Spesielt video brukes aktivt: *"Jeg kjører alltid kampen en gang til når jeg kommer hjem. For å få sove eller få det ut så må jeg se om det stemmer med den følelsen jeg sitter med der og da. For å lære av det"* (Per). Utfordringer ved gode refleksjonsprosesser etter kamp og trening kan være: (a) overanalysering og vanskeligheter for å slippe taket, (b) at det er lett for å flytte fokus over på neste oppgave og (c) å reflektere også etter gode prestasjoner. Én av trenerne sier også det å la seg intervju i en undersøkelse som denne som en god refleksjonsøvelse.

Det går jo litt så som så med evaluering også, og kanskje det går litt for fort i blant. Men jeg bruker video, også tar jeg med det inn i trening. Vi jobber med oss selv, vårt eget spill. Vi setter oss i grupper og da har vi plukket ut klipp som vi mener at vi må synliggjøre som vi kan jobbe med i spillet. Så det er jo en form for evaluering og etterarbeid.

Line

Jeg har blitt mer bevisst på at det er viktig å bearbeide gode økter og gode kamper vel så bra som treninger og kamper som ikke er så bra. (...) Det er veldig fort gjort å henge bra og dårlig på seier og tap. Så du er mye mer opptatt av prosessene og innholdet i kampen, om oppgavene er løst og i hvilken grad, og hva vi har lykket med og ikke.

Ola

Kort oppsummert beskriver trenerne tre ulike situasjoner som fremmer refleksjonsprosessen: Treningsledelse, kampløp og etterarbeid etter kamp og trening. De oppfatter kontekstuell kunnskap som essensielt. Trenerne nevner at god planlegging, fleksibilitet, raske og enkle tilpasninger og et strukturert etterarbeid bidrar til god refleksjon.

5.1.4 Resultatpress og treneratferd

Trenerne merker resultatpresset i topphåndballen. Stresset påvirker treneratferden. Trenerne uttaler at de mestrer stress mer effektivt med mer erfaring og lengre fartstid. Flere sier stressmestring er sentralt for egen trivsel og helse, men også for utøvernes trivsel og forutsetninger for prestasjon: *"Jeg mener at det sikkert er bedre for meg og bedre for spillerne. Det er uten tvil bedre for meg"* (Bojan). Alle legger vekt på at viktige atferdsendringer har vært å bli mer behersket, mer tålmodig og roligere: *"Jeg har jo forstått at alle de her utbruddene koster mer enn hva det smaker"* (Line). Trenerne virker som de har utviklet seg fra en sterkere resultatorientering til mestringsorientering. Per sier det slik: *"Jeg er ikke så opptatt av resultat faktisk, jeg er ikke avhengig av den konkurransesituasjonen, men jeg er avhengig av å se utvikling"*.

Resultatpresset er en naturlig del av topptreneryrket og det når sitt klimaks når resultatene uteblir:

Du står alene! Og jeg skjønner de trenerne som på en måte nesten får sånn forfølgelsesvanvidd. For du føler du er tatt fra alle kanter og sider, og klart det er enda verre hvis du på en måte står alene og du skal spille sterk og resultatene ikke kommer. Så er det sikkert tøffe tak.

Per

Trenerjobben kan bli svært krevende når resultatene er svake; stressnivået øker, misnøye sprer seg, graden av samstemthet blant deltakerne synker og faren for å miste jobben er tilstede. Samtidig kan motgang være utviklende. Ola opplever at man kan lære mye gjennom de prosessene som følger med når resultatene uteblir:

Min opplevelse er at ut av det, hvis en orker å stå løpet ut i den motgangen, og du greier å bikke det over, så er det ofte de periodene du lærer mest av og kommer sterkest ut av. Det gir en rik erfaring. Du har fått sett den andre siden av treneryrket og du får flere perspektiver på det.

Ola

Hvis en greier å sette trenerhverdagen i perspektiv, kan det være en metode for å mestre stress:

Det er visdomsord fått av en 6-åring: 'Det er om å gjøre å vinne Pappa, men det er ikke så viktig!' Og det tror jeg mange kanskje skulle tatt seg litt mer notat av. Det er om å gjøre å vinne, du må gjøre alt du kan, men når du har gjort det så er det bare å si at går ikke det, så er det faktisk ikke så viktig. Det er bare å sette på nyhetene klokka ni å se hva som foregår på Gazastripen, så skjønner du at du har det ganske godt og trygt og at det er helt ufarlig det vi holder på med. (...). Men det var helt annerledes når jeg var 34-35 år.

Per

Trenerne beskriver hvordan de tror en stresset atferd påvirker utøverne. De forteller om hvordan de med tiden har tilpasset og endret atferd:

Jeg er blitt mer rolig. (...) Jeg har lært igjennom årene at en hissige og stressa trener får stressa og hissige spillere. Det er sjelden lurt når det koker og det hele skal avgjøres. Da er det en fordel å ha gira spillere, engasjerte spillere, men ikke stressa og sinte. Så det er noe du skriver på kontoen for erfaring og opplevelser.

Ola

Jeg mener at jeg har forandret meg mye. Når jeg startet i det gamle Jugoslavia så var det veldig resultatorientert: Du måtte skape resultater og du var avhengig av hver eneste kamp. Det var ganske tøft. (...) Stress vil naturligvis påvirke deg i trenerjobben, under trening, under kamp. Vil du overleve, så kjører du ganske hardt. Etter jeg har jobbet mange år som trener ser jeg at den type jobb og den type kommunikasjon ikke gir maksimalt. (...) Og nå når jeg sitter sammen med "Knut" på benken er jeg ganske rolig egentlig. Natt og dag fra sånn jeg var før.

Bojan

Jeg har jo aldri vært superhissig, men jeg har temperament med meg gjennom en oppvekst, tøffe vilkår og et værhardt land. Og jeg mener det preger. Jeg kan komme fort opp og fort ned. Før i tiden gjorde jeg det raskere og oftere, nå gjør jeg det mye mindre og nå har jeg mye mer styring på det, jeg klarer å justere meg lettere. Det er jo erfaring og læring. Jeg har hatt det som en utviklingsoppgave.

Ola

Kort oppsummert er resultatpress en naturlig del av coaching og påvirker treneratferden. Med erfaring som kommer et bredere perspektiv på coachingvirksomheten og trenerne utvikler ferdigheter i forhold til stressmestring. Treneratferden blir mer hensiktsmessig.

5.2 utfordringer i coachingpraksisen

Coachingpraksis er komplekst; behovene er store og hver ny oppgave overlappes av en annen. Trenerne sier at å skape et resultat krever hardt arbeid over lang tid: "Det du tror sitter i veggene vet du, det gjør ikke det. Bare å se Rosenborg, det raseres så fort når ingen jobber med det kontinuerlig" (Line). De sentrale utfordringene trenerne legger vekt på er knyttet til: (a) formidling og veiledning, (b) spilleres læring, (c) aksept og konkurranse om spilletid og (d) etikk og skader. Trenerne opplever at coachingvirksomhet er krevende og at de må balansere og prioritere arbeidet. Per sier det slik:

Det er helt uttømmelig! Så du må bare sette strek. Det her gjør jeg, så mye jobber jeg, har jeg god samvittighet med det? Ja, det har jeg – ferdig! (...) Noen har til og med familie som de må ta hensyn til. Og hvis det ikke er rom for det, nei, da må du finne på noe annet. Så kan det jo være sånn at du får jo gjort mer hvis det er deg og ditt og du ikke har noe annet. Da kan du gi mer til den jobben, men du mister en dimensjon på ting.

Per

Flere trenere poengterer at det er små marginer som skiller suksess og fiasko, og at en god coachingvirksomhet forutsetter at det legges et godt arbeid til grunn. Per sier at det å skape resultater ikke er gjort i en helomvending:

Det er mange spillere som har spilt og gitt seg, og bare er synsere på si. Som på en måte har fasiten. Men har du vært trener en stund så har du litt mer oversikt over helhet. Du vet på en måte hvor tilfeldig de resultatene kan være, og så vet du hva som kreves. Det kommer ikke bare ramlende ned altså, det er hardt arbeid over tid og strukturert arbeid over tid. Du kan selvfølgelig ha flaks, men hvis du ikke gjør en god jobb over tid så blir du ganske fort avslørt.

Per

5.2.1 Formidling, veiledning og spilleres læring

Trenerne er svært opptatt av formidling og veiledning; hvor viktig det er, hvordan en kan utvikle effektive måter å skape læring på og hvor utfordrende det kan være å jobbe med læring: *”Om jeg ser potensial i deg, og jeg ikke får ut det, sammen med deg selvfølgelig, da må jeg finne en annen vei. Og det er litt tøft, at du kjenner at du ikke strekker til”* (Line).

Alle er seg bevisste at deres treneratferd påvirker utøveren. Menneskekunnskaper, kommunikative ferdigheter og ulike tilnærminger tilpasset den individuelle utøveren nevnes som viktige egenskaper og ferdigheter: *”De lurer ikke på hvordan dagen blir seendes ut og hvilket humør treneren er i. Det er ingen som er redd for det – tror jeg!”* (Per).

Trenerne erfarer at spilleres læring og utvikling tar lang tid: *”Jeg opplever at det er det du trener på i nuet som sitter, og så glemmer du bort det du faktisk hadde med deg. Hvilken balanse skal man ha da?”* (Line). Trenerne påpeker hvor vanskelig det kan være å skape utvikling:

Du kan ikke undervurdere folk nok. Du tror du er ganske tydelig, du vet du har sagt det, du vet de har hørt det, du vet de har sett det og du tror de har forstått det – men der er feilen – de har ikke skjønt en dritt!

Per

Trenerne poengterer at deltakerne er ulike og at treneren må individualisere sine arbeidsmetoder:

Når jeg startet, så trodde jeg alle spillere var som jeg var når jeg var spiller. Og det fikk jeg jo fort lære meg at ikke var tilfelle. Jeg var ekstremt selvgående, og det trodde jeg jo andre var også. Så det har jeg fått lære meg. (...) Jeg kan ikke være lik mot alle for de triggeres av ulike saker og de responderer på ulike ting. Noen må se bilder, noen må få det ordrett fra A til Å og noen er kreative. Og det er vel det som er den største utfordringen, å treffe alle sammen.

Line

Trenerne sier også at en må balansere ulike dilemmaer fortløpende for å skape utvikling:

Jeg vet at det er noen som bare vil trene det og noen som bare vil trene det. Det er en masse sånne motsetninger hele tiden som du må ta hensyn til hver trening og prøve å balansere. For folk mister lett selvtillit. Du kan være verdens beste, men hvis du ikke får nok skudd på deg og ikke føler at du redder, så hjelper det ikke. (...) Men så er det da den balansegangen; hva med de 16 andre som trenger noe annet enn de skuddene

dine? (...) Jeg har valgt hva jeg trur på, men jeg må ha evne til å justere det nesten fra dag til dag. For å bygge folk opp og å sette de i tilstand hvor de kan prestere.

Per

Trenerne opplever at det er vesentlig å legge merke til den nonverbale kommunikasjonen i coachingprosessen:

*Det er lett å forstå ting forskjellig. Vi kan høre og så har vi allikevel misforstått, men hvis vi kanskje hører en gang til så kanskje vi får det med oss. Så er det jo mye som ikke blir sagt og. Det er kroppsspråket, signalene og det som blir sagt indirekte. Alle de tingene her er ekstremt viktig i coachingen. Å klare å få med seg så mye som mulig. (...)
Det er en av mine sterke sider og det føler jeg er viktig for meg.*

Ola

Per forteller om å erkjenne at det er han som ikke greier å veilede effektivt og hvordan han må lete etter nye innfallsvinkler til problemområdet:

*Jeg ser at jeg har mye å gå på selv ennå. Noen ganger så blir jeg sarkastisk med jentene for jeg synes det er helt håpløst at de ikke skjønner og forstår, og senest denne uka så må jeg gå tilbake å tenke: 'Nei, hva er det? Det er **jeg** som ikke treffer med kunnskap, det er **jeg** som ikke treffer med formidling!' Jeg må bare prøve å lete opp andre måter.*

Per

Trenerne understreker at opplevelsen av hva som er bra og ikke er bra er subjektiv, og at det kan være krevende å skape felles oppslutning om hva som er gode læringsprosesser:

Hva er det som virkelig gjør at jeg sitter med en følelse av at dette var en knallbra trening? Så kan jeg gi uttrykk for det, og så er det kanskje en annen som ikke synes det var noen god trening. Så det er jo i høyeste grad subjektivt.

Ola

Jeg er heldig med gruppa så treninger er stort sett gode, og de som er dårlige er det på en måte treneren som ødelegger med for mye stopp og for mye prat. Og det merker jeg litt på spillerne også; hvis du har kjørt de, de er svette og det har vært full aktivitet, så kommer de og takker deg for god trening. Men har du prøvd å lære de noe og de har stått for mye stille så synes de nesten treninga er dårlig. Så de har nok en del å gå på i forhold til forståelse.

Per

Bojan beskriver subjektiviteten i opplevelsen av hva som skaper god læring:

Det er mulig at jeg hadde for store krav, men jeg mener at uten store krav så blir det dårlig utvikling. Vi kan ikke bare sveve på det som du kan. Jeg må kreve mer. Det er den "mer" som utvikler oss alle sammen. Så kan du som spiller kanskje oppfatte det som et stort eller umulig krav, men det kan bringe oss fram. Det er derfor jeg har gitt, ikke umulige krav, men litt større krav. Det visste jeg, men naturligvis tolker noen spillere det på litt andre måter.

Bojan

Kort oppsummert erfarer trenerne at det å skape læring og utvikling er en utfordrende prosess som tar lang tid og må individualiseres. De mener det er viktig å finne ulike effektive

innfallsvinkler, men at fortolkningen av hva som er en god metodikk er svært subjektivt betinget. Det oppleves at det er mange andre aspekter i coachingprosessen enn det som blir sagt og gjort, og at de må fortolke utøveratferden for å kunne effektivisere coachingen.

5.2.2 Involvering, autoritet og medbestemmelse

Trenerne gjenkjenner involvering og medbestemmelse som et verktøy for å ansvarliggjøre utøverne. Tre av trenerne forteller hvordan de åpner opp i beslutningsprosesser. I prosesser sammen med utøverne søker de å skape oppslutning, aksept og et hensiktsmessig fokus for å løfte prestasjonspotensialet. De uttrykker et positivt menneskesyn og en tro på at alle har noe å bidra med. Da blir utøverinvolvering viktig: *”Vi pleier å si det sånn at laget blir så godt som hver enkelt er villig til å gjøre det, villig til å bidra med”* (Ola). Trenerne forsøker også å legge premisser til rette (tematikk, videomateriale, statistikk) som kan påvirke utøverne i ønsket retning i beslutningsprosessene. Samtidig som de opplever at involvering og medbestemmelse er viktig er det utfordrende å arbeide mot oppslutning på tvers av utøveres ulike agendaer: *”Jeg er lei av at man tenker bare på seg og sitt. Ja, vi er enige om målsettingen, men går det utover meg – eeehhh, da tenker jeg på meg!”* (Per).

En sentral utfordring for informantene er å balansere forholdet mellom treneren som autoritet og utøvernes involvering: *”Det er en balansegang i forhold til å gi et ansvar og skape en involvering – det er en krevende prosess. Du må ha is i magen, du må tåle at det kommer opp ulike meninger og forskjellige innspill”* (Ola). Samtidig som det kan være ønskelig med involvering er trenerne tydelige på at det er de som står med resultatansvar og den øverste beslutningsmyndigheten: *”Det er ingen flat struktur i landslaget, verken når det gjelder ledersiden eller spillergruppa. En kan fort få inntrykk av at alt er fritt og ligger flatt, men det er veldig klare strukturer”* (Ola).

Vi viste på video hva motstanderen gjør, og hele tiden hadde vi en slik metodikk at vi spurte spillerne om hva de mente. (...) Og ofte kom guttene helt uten problem fram til det som vi har sagt på forhånd. Så vi bare får den bekreftelsen på det vi har tenkt og at guttene tenker det samme som oss. Du mister ikke så mye energi til å overbevise på at vi må gjøre dét eller dét.

Bojan

Det er jo sånn at i samspill med spillerne så finner en ut hva som er lurt å sette trykk på, utvikle og ta med videre. Ut i fra det så kan det hende at trenerne har noen synspunkter på at 'det trenger vi å få løft på' og da gjelder det å få presentert det, solgt det inn, lurt det inn. (...) Og hvis involveringen og medansvaret lykkes, så skaper det et sterkere eierforhold og oppslutning til prosessen.

Ola

I beslutningsprosessene under kamp kan det se ut til at flere av trenerne i mindre grad legger vekt på involvering: *"I slike ekstreme situasjoner hvor det koker så tror jeg ikke at jeg har tid til at du kan komme med forslag. Det går i noen perioder, men når det er veldig viktig så går det sjelden"* (Bojan).

En annen dimensjon av involvering er i hvilken grad trenerne gir den enkelte spiller frihet i spillet:

Når jeg spilte selv, så var jeg veldig bundet av hva som ble sagt, og prøvde alltid å forholde meg til det. Men jeg merker at det ga meg begrensninger. (...) Også har jeg vært heldig og spilt med gutter som nesten gjorde som de ville. (...) Det var ikke helt etter boka, men det var utrolig effektivt. Men du visste ikke alltid hva du fikk! (...) Så det å gi folk muligheten til å utvikle seg og på en måte ha en ganske fri rolle, det er viktig. Men vi er veldig nøye på å aldri gjøre en fri rolle ut av de enkle tingene som å komme til tiden, gjøre alt du kan, løpe hjem hver gang, gjøre det du får beskjed om i forhold til trening og å være godt forberedt.

Per

Jeg sier det til dem at hvis de bare står og kaster den ballen tilbake så bytter jeg ut dem. De må inn i "skiten": Å skape spill, og å være en del av angrepsillet. Ellers kan jeg ha hvem som helst der. Da kan jeg hente min mamma å stille der for hun kan også kaste tilbake ballen. Så jeg tror at de kjenner at de får lov å prøve seg. (...) Jeg sier det er å gå ut å leke.

Line

En annen dimensjon i involvering og medbestemmelse er samhandlingen i og utviklingen av trenerteam. Trenerne forteller om en teamorientering med flere aktive trenere og behovet for å nyttiggjøre seg av spisskompetanse. Flere av informantene peker på en dreining mot mer aktive trenerteam. Forutsetningen er at trenerne forstår og spiller ut sine ulike roller. Samtidig som en teamorientering vil kunne løfte læringspotensialet understreker de at resultatpresset fortsatt hviler på hovedtreneren.

Jeg jobber mer teamorientert. Jeg jobber med flere rundt laget enn jeg gjorde før i tiden og det er flere årsaker til det. Det første er jo at dess mere du er med på og dess lengre du er med, så ser du at du ikke har alle svarene. Det er ulike kvaliteter og det er spisskompetanse det kan være nyttig å ha. Du innser, fra du er ung og offensiv og føler at du klarer det meste selv, at det er mange ting som kan gjøres bedre når flere trekker sammen.

Ola

Men den rollen som jeg har må tilpasses og jeg må forstå min rolle. Samtidig så vet jeg at "Knut" har jobbet mye i Tyskland hvor det stort sett er én trener som bestemmer alt og hvor du ikke er så kjent med en teammodell. Og sannsynligvis trenger den personen litt tid til å skjønne at to hoder er mye smartere enn ett. Det er en prosess og det har jeg lært i Norge.

Bojan

Du ser jo hva på en måte en hovedtrener er utsatt for. Det er bare blitt sånn selv om mange driver et skyggearbeid og sikkert et veldig godt arbeid på si. Det er bare én som blir tatt eller hyllet. Marit Breivik blir hyllet – hva har Thorir gjort? Kanskje han har vært viktigere, men det er det ingen som bryr seg om. (...) Nils Johan Semb blir tatt, hvem var assistenten? Det var Ståle Solbakken som har hatt suksess med alt, men folk visste ikke engang at han var med i trenerteamet. (...) Og sånn må det kanskje være. At én står i front og i spiss.

Per

5.2.3 Konkurransen om spilletid, målsettingsprosesser og aksept

Et av de store motsetningsforholdene i lagidrett er å balansere konkurransen om spilletid. Laget er prestasjonsenheten og skal prestere sammen, støtte hverandre og hjelpe hverandre til suksess. Laget skal helst arbeide mot et felles mål som skaper samstemthet, fokus og bidrar til hardt arbeid. Samtidig sammenfaller ikke alltid lagets mål med utøvernes ulike agendaer og personlige ambisjoner. Laget konkurrerer mot de andre og utøverne innad i laget konkurrerer kanskje mot hverandre i kampen om spilletid og posisjon i gruppa. Hvem treneren velger å gi spilletid gir treneren betydelig makt. Trenerne vektlegger at laget som prestasjonsenhet er avhengig av at spillerne fyller komplementære roller:

De mangler den forståelsen at trenere på en måte leverer ut noen roller. Og hvis ikke du får den rollen som du mener du selv bør få, nei, da er det lov å sette seg ned å sutre og bare vente på at rollen skal dukke opp så han passer. Men de beste de tar den rollen de får også gjør de det beste ut av den. Selv om ikke det er de replikkene de ønsket seg. Og de beste som gjør det nok ganger går hele veien.

Per

Bojan påpeker at det er treneren som skal skape hensiktsmessige roller og oppgaver til utøverne:

Du lever daglig med disse guttene og jentene. Du trener dem og du vet hva de kan. (...) Det er veldig enkelt å lage en idiot av en spiller hvis du gir ham oppgaver som han ikke kan. (...) Og det er ofte slik at noen som ikke har erfaring gjør sånne ting med noen spillere. Det er din kunst som trener å se hva spilleren kan og bruke det.

Bojan

Informantene ser på konkurransen på som nødvendig, men påpeker at den må balanseres. Det er store utfordringer knyttet til å balansere lagets behov og den enkeltes behov, og trenerne jobber på ulike måter med dette aspektet. Resultatpress, skadedisponering og spilleres trivsel og aksept er eksempler på momenter trenerne overveier i forhold til disponering av spillere. Resultatpresset kan oppleves som en avgjørende faktor i forhold til spillerdisponering: *"De på siden synes det er kjempegøy når jeg bruker de unge – helt til resultatene uteblir. Da får jeg sparken"* (Per). Aksepten for å bli benket kan også være utfordrende: *"Det er ganske interessant at det er ganske mange som heller vil spille og tape, enn å sitte og se på og vinne"*. (Per).

Ola stiller et grunnleggende spørsmål: *"Er førstevalg en spiller som begynner kampen? Eller er det en spiller som kommer inn og spiller de siste 10 minuttene når det skal avgjøres?"* Trenerne skiller seg fra hverandre ved å ha: (a) en tilnærmet førstesekserfilosofi, (b) en rulleringsfilosofi eller (c) en skiftende filosofi:

Hva er førsteoppstilling? Det er en kjerne her, og det er klart at det er hierarki. Det er noen som har mer erfaring og høyere prestasjonsnivå enn andre, og det er naturlig i et landslag også. Men samtidig skal du også ha de spillerne friske når det skal avgjøres.

Ola

Jeg tar det som er best på trening sju dager i uka – de bruker jeg i kamp. Så når det kniper: 'Ja, kan du ikke bytte ut henne og sette inn hun andre?' 'Jo jeg kan det, men det tror jeg ikke på. For hun andre her, hun som faktisk står på og ikke presterer. Hun er bedre sju dager i uka.' Så jeg tror faktisk på at hun presterer bedre enn om jeg setter på en annen. Men hvis det gjentar seg over tid så tar jeg det byttet.

Per

Da vi kom så var det en mer utpreget førstesekser som du kan kalle det. Men der ble både "Simen" og jeg enige om at vi må ha flere med på laget. Får vi skader så må noen andre gå inn og gjøre jobben. Og da er det en fordel at man har vært der før. Så vi startet med å anvende flere spillere, gå mer rundt enn hva som hadde vært tidligere. Og det profiterte vi på.

Line

Viktige utfordringer som nevnes i denne forbindelse er: (a) å holde trivsel og motivasjonen oppe hos de som spiller lite, (b) å selge det inn til utøverne som en filosofi som løfter det totale potensialet og (c) er at utøverne kan finne det vanskelig å forholde seg til endringer i coachingfilosofien, fra en rullering til førstesekser i viktige kamper:

Når du går inn i de 3 kampene, så er det ren prestasjon som kommer til å være avgjørende. Så de som presterer best, det er de som får mest spilletid om det står og tipper i en kamp. Det blir noe nytt for disse tror jeg. For de er vant med at hvis du har gjort en kjempekamp så kan du faktisk stå over neste kamp. Det spiller faktisk ingen rolle for alle må få lov å prøve seg. (...) Men de prosessene jobber vi med underveis. Vi snakker med dem om hvordan vi tenker og vi er ærlige i vårt lederskap.

Line

Trenerne betrakter ulike forhold relatert til spilletid og utvikling; spilletid i egenutvikling, utvelgelse og langsiktig utvikling, og lagutvikling:

Når du har blitt så god, så er det et punkt der hvor jeg må si at: 'Det er kanskje bedre at du spiller i Esbjerg. I en dansk eliteklubb som er et lysår unna av trening og system, og til og med også i kvalitet, men du får spille. Du får møte god motstand og du kan utvikle deg.' Men det er den største utfordringen, å få et lag til å gå opp, å balansere det.

Per

Det er vanskelig når du har mange gode som du føler burde fortjent mer. (...) Og de beste må spille mye for å bli bedre. (...) Men det er en god skole og utdanning å gå. Jeg sammenligner med at det er den beste skolen. Jeg kunne sikkert lært litt av mora og faren min om hvordan jeg skulle drive den kroppsøvningsundervisningen og begynt å jobbe som lærer med en eneste gang, men da hadde jeg vært en mye dårligere lærer i stedet for å ha gått her på NIH i 3-4 år. Ja, den kostet mer, den er lenger, jeg kommer liksom ikke i praksis før jeg er ferdig, men du får et helt annet grunnlag. Så nivået for den prestasjonen du legger til grunn kan bli så mye høyere.

Per

Skal du ha langsiktighet, så er det kanskje ikke de du skal stå med i dag som kommer til å stå der om fire år, for det er visse kriterier som kreves i Norge som er verdens beste land. (...) Men skal man klare en kvalifisering eller vinne et EM, så kanskje du får fire på det da. Men mine personlige mål, om du ser bort fra det forbundsstyret sier, så er det at jeg skal utvikle så mange eliteseriespillere som jeg bare kan. Jeg håper at det er en 5-9 av de som er her som dominerer eliteserien når de er 25 år. Da har jeg gjort jobben min, sammen med de selvfølgelig, men jeg har i hvert fall vært med og tilrettelagt for det.

Line

Jeg bare husker i "Eldvik" når det var større avstand mellom båtene og når det var en 6-7 som ga seg selv. Hvis de var skadefrie og hvor stor utvikling det ble å stå med det samme laget. Det gir enorm utvikling kontra det å ha halvjevne spillere hele tiden som du må bytte ut og inn og hvor du aldri vet. Og spillerne blir sikkert usikre av det og! Så den balansen det er å flere gode på hver plass, den konkurransesituasjonen, det er ikke alltid den er så gunstig. Det er greit at laget sier seg selv noen ganger i forhold til trygghet, samspill og kontinuitet.

Per

Line poengterer at hun med tiden har endret sin coachingfilosofi i forhold til spillerdisponering:

Du får 10 minutter, men siden må du ut, og vi må ha noen annen som er der. Det er også et tankesett som har kommet som trener og ikke som spiller. Da dreit jeg fullstendig i det; 'De beste på banen – hele tiden!' Det er jo en sånn lederfilosofi som har kommet og som jeg ser at absolutt har en nytteverdi!

Line

Trenerne anerkjenner at de gjennom å velge hvem som får spilletid, viktige roller og oppgaver har betydelig makt. Allikevel er det ikke nødvendigvis at utøverne forstår mekanismene eller handler rasjonelt deretter:

Til syvende og sist så er jo de på en måte avhengig av hvilken bestemmelse jeg gjør, på godt og vondt for å si det sånn. (...) Jeg prøver å lære dem til å være litt positive med trenere og ledere og folk rundt seg der fordi det på en måte gagnar dem selv. For det er jo helt avgjørende hvem jeg velger som skal skyte straffer, stå i posisjon, hvilke systemer som skal spilles, hvem jeg spiller med på venstre bak. (...)Men det er jo ganske skjønt at ikke de skjønner det.

Per

Vi hadde en situasjon med målvakter der det var vanskelig for den ene at den andre sto godt. Da surnet den ene og det gikk ut over den som sto godt. Da var det ikke noe team lenger. Da måtte vi først sette oss ned å ta for oss den målvakten personlig. Siden tok vi det i plenum som en lagprosess; at det er tilfellet at det er mange gode spillere og konkurranse, og det må vi tåle.

Line

5.2.4 Den sosiale dimensjonen

Trenerne mener et godt sosialt miljø kan bedre forutsetningene for prestasjon: *”Det å få til et veldig godt sosialt miljø har vært styrken til landslaget. Og det er ekstremt viktig sammen med det å bli utfordret på prestasjon og på å yte”.*

Vi hadde en ni timers busstur, og det var for meg et minne om den gamle tiden. (...) Alt var skikkelig gøy i bussen. Det er viktig og du får aldri svar, men kanskje den bussturen gjorde at guttene var veldig gode. (...) Men jeg hadde en sånn følelse, og jeg snakket med ”Knut” om at den bussturen hjalp veldig mye.

Bojan

Trenerne arbeider på ulike arenaer, både i og utenfor den normale idrettspraksisen, for å tilrettelegge for god sosial samhandling:

Jeg tror det ikke er så viktig å ha det så sosialt på utsiden. Hvis det er sosialt bra når du er på trening syv dager i uka, så er det mer enn nok, og hvis folk vil leke med hverandre på kveldstid så gjerne det.

Per

Du skal jobbe, du skal utfordres. Vi pleier ofte å si at vi ikke er på samling, vi er på arbeidsleir. Vi utfordrer spillergruppa mye, det er lite fritid og vi bruker tiden ekstremt godt. Noen ganger synes spillerne at vi jobber for mye, men når de ser effekten er det lettere å selge det inn. Men det å skape om ikke annet enn en liten fest i laget er viktig. Det er viktig i forhold til den sosiale biten. Så det å finne en balanse der, det er en nøkkel.

Ola

Med disse jentene så kjører vi en del sosiale ting som små quiz eller miming. De får være sammen og gjerne gjøre noen ting som de ikke vanligvis gjør. (...) Men det må du jobbe med. Og det er det som er skillet på en del trenere tror jeg. En del trenere er trenere på gulvet, også er de ikke mer. Men for meg så er det mer som en familie. Familien skal fungere, laget skal fungere liksom, så du må engasjere deg i andre prosesser. At de har det bra, at de får gjort skolearbeidet. (...) For det er en del verdier du må ha med deg.

Line

Bojan påpeker at sosial samhandling, tradisjoner og normer er kulturelt betinget:

Det var en vane at vi var sammen etter trening og etter kamp, og gikk ut og spiste og snakket. Det er en livets kultur. Her for meg når jeg kom til Norge så tok alle bagene og kjørte sin vei. Det var noe nytt for meg når jeg kom hit.

Bojan

5.2.5 Ethiske utfordringer

Flere av trenerne tar opp etiske utfordringer i tilknytning til skadedisponering, skadesituasjon og når utøveren er klare (eller ikke klare). De fokuserer på å ta vare på spillerens helse, men sier det kan være motstridende med resultatkrav, spillere som underrapporterer skader og

ulike oppfatninger fra forskjellig medisinsk ekspertise (eksempelvis landslagslege og klubblege).

Vi har et etisk ansvar som jeg føler er en kjempeutfordring og jeg må ta meg selv noen ganger og virkelig stille spørsmålet; gjør du det beste nå for spilleren eller tenker du lag? Tenker du resultat på kort sikt eller tenker du på det beste for spilleren?

Ola

I bunn og grunn er jeg opptatt av spilleren og deres treningshverdag, for jeg skal følge u-landslaget i fire år og det er et langsiktig løp vi er på, det handler ikke om å vinne EM nå i juni. Det skal vi gjøre om vi kan det, men ikke om folk er skadet eller noe, der er jeg steinhard.

Line

Det er på en måte et taktisk spill. Du skal bruke folk over tid og da kan du ikke svi av alt med en gang. Du må på en måte posisjonere tid og krefter og energi. Det er ikke bare å begynne å burne. Det går jævlig bra til å begynne med. Det er full fart ut fra Idrettshøgskolen her, men tanker er tom før du kommer til Stavern. Men hvis du planlegger kjøring og kjører rolig så holder den hele veien. Du må på en måte tenke deg om – du må posisjonere deg. Å vite hva målet er og hva du ønsker å oppnå, også må du vite hva du har å kjøre med, også må du disponere deretter.

Per

Jeg var helt hensynsløs mot meg selv, og det er derfor jeg har både en dårlig ankel og et dårlig kne i dag. Så det er kanskje det som er bakgrunnen for at det her skal i hvert fall ikke de ha – de skal ha et langt håndballiv.

Line

5.2.6 Forskjellige utfordringer i ulike coachingkontekster

Ulike coachingkontekster kan gi ulike utfordringer. Trenerne opplever at det er spesielle utfordringer knyttet til to ulike coachingkontekster; (a) å trene kvinner og menn og (b) å trene landslag.

Tre trenere har trent både kvinner og menn. De gir uttrykk for at forskjellene mellom å trene kvinner og menn er små: *"Kvinner i Norge er ganske tøffe i trening og her kan du kjøre jentene ganske tøft uten noe problem"* (Bojan). Trenerne antyder allikevel at jenter ofte har større utfordringer med å tørre å ta på seg store oppgaver og at de er mer pliktoppfyllende. I motsetning antyder trenerne at gutter muligens tar på seg for store oppgaver og at de er mer slurvete: *"De skjønner ikke at summen av litt slurv overalt til syvende og sist gir ganske store utslag hvis det er en 14-15 av dem som gjør det"* (Per).

Det er lett å generalisere, men det kan ofte være litt forskjeller der. Jentene skal være hundre prosent sikre på at de kan det, at de får løst oppgaven, før de sier ja. Vi gutter har litt tendens til å si: 'yeah yeah, vi tar den – vi fikser det!' Helt ukritisk kanskje, og noen ganger ikke i stand til å løse det, men vi tror at det skal gå bra.

Ola

Samtidig som forskjellene mellom menn og kvinner oppleves som små tar Ola opp viktigheten av at menn er ydmyke i forhold til å trene kvinner:

Vi menn skal ha respekt for at vi ikke er kvinner og vi vil kanskje aldri forstå alt. Og da gjelder det å stille seg åpen og søke råd hos de kvinnene det gjelder, eller kanskje noen andre i forhold til å finne ut av hva man eventuelt ikke forstår.

Ola

Landslagsaktiviteten skiller seg fra klubbaktiviteten ved at: (a) spillere er sammensatt fra mange forskjellige klubber og miljøer, (b) de trener svært lite sammen. Bojan sier det slik: *"Det er mye mer taktisk prat enn den daglige treningen som jeg har hatt som klubbtrener. Det er*

totalt annerledes". Trenerne vektlegger også et godt sosialt miljø som en forutsetning for prestasjonsutvikling i landslaget: "I landslaget så har du toppspillere som til daglig opplever en ganske stresset situasjon i toppklubbene. Så de må trives i landslaget, og de må trives med treneren. Da mener jeg at de kan gi maks" (Bojan).

De spesielle utfordringene trenerne nevner i landslaget er behovet for: (a) å være ekstremt nøye på prioriteringer de dagene de er samlet og (b) å kompensere for lite samlingstid ved å bruke andre verktøy, hjelpemidler og læringsstrategier. De sier treningene i landslaget kjennetegnes av taktisk ferdighetstrening og grundig planlagte sammensetninger av spillerkonstellasjoner for å utvikle kollektiv samhandling: "Du må treffe på sammensetninger å være utrolig nøye på hva du velger å prioritere. Prioritering blir enda viktigere i et landslag enn i et klubblag. Hva bruker vi tid på?" (Ola). Trenerne viser til at de supplerer treningsaktiviteten med andre læringsstrategier ved å bruke digitale kommunikasjonsverktøy. Informasjon og video tilgjengeliggjøres, spres og brukes aktivt i læringsutviklingen: "Det er en ny type jobb og det betyr at du må ha en del hjelpemidler som Fronter, kommunikasjon gjennom DVD og video pluss litt trening og prat" (Bojan). På bakgrunn av landslagsaktiviteten sin særegenhet krever den andre modeller for utvikling enn klubblaget. Bojan sier det slik:

Nesten hver måned har du en viktig kamp, men du har ikke spillere som du trener for denne viktige kampen. (...) Det betyr at du må utvikle deg til å tenke totalt annerledes i forhold til konkurranse. Du har treneren, men du trener ikke mye spillere. Du spiller kamper, men har ikke mange treninger. Da må du finne modeller som kan gi resultater. Og det viktigste er å vinne kampene.

Bojan

6.0 Diskusjon

Jeg diskuterer først de metodiske utfordringene ved undersøkelsen kort, før jeg diskuterer forskningsspørsmålene hver for seg, og i kapittel 7 gjør en kort konklusjon.

6.1 Metodiske utfordringer

Det er svakheter og styrker ved metodevalget. For å få informasjon om opplevelser og erfaringer, synspunkter og meninger, er kvalitative metoder vel egnet. Det gjelder spesielt når teori eller forskeren selv ikke har sterke føringer for hva det er viktigst å spørre om og hvilke typer av svar man hyppigst vil få. Vanlige spørreskjema til mange personer blir ofte en test av om informantene er enige i forskerens syn på verden snarere enn en åpen innhenting av genuint nye synspunkter. Det hadde vært interessant å drøfte forskningsspørsmålene i fokusgrupper med flere trenere til stede, men av praktiske årsaker valgte jeg enkeltintervjuer. Dybdeintervjuer er da også vel egnet for å trenge inn i enkeltpersoners livsverden og har i denne undersøkelsen gitt mye informasjon.

Det er selvsagt tydelige begrensninger i denne måten å innhente kunnskap på. Jeg har for eksempel kartlagt hva informantene sier og ikke observert hva de gjør. Deres egen evne til selvrefleksjon kan variere, og de kan også ha behov for ubevisst å forsvare sine valg. Resultatene formidler i sum trenernes egen oppfatning og vurdering av egen praksis og egen utvikling, og representerer ikke "sannhet" verken om disse fire trenerne eller om alle trenere.

En ny serie intervjuer med mine informanter kunne gitt enda mer informasjon og verifisert resultatene ytterligere. Observasjonsstudier ville også kunne bidratt til en sterkere formening om hvordan eksperttrenerne arbeider i praksis. Undersøkelsen gir også et begrenset datamateriale fordi utvalget baserer seg på kun fire trenere og flere informanter ville kunne berike informasjonen. Ytterligere intervjustudier som inkluderer utøvere ville kunne gi empiri om avstanden mellom trenerens antakelser om utøverens virkelighet og utøverens faktiske opplevelse av virkeligheten. Undersøkelsen kunne også vært forløper for en større kvantitativ undersøkelse, hvor man eksempelvis kunne undersøkt et større utvalg trenere og i hvilken grad deres opplevelse av egen utvikling og praksis stemmer overens med eksperttrenerne i min undersøkelse.

6.2 Hvilke erfaringer, relasjoner og prosesser har vært viktige i trenerens utvikling mot ekspertisenivå?

Hovedfunnene mine er at eksperttrenerne lærer gjennom samhandling med "signifikante andre" og gjennom praksiserfaring. Treneren lærte av de trenerne han/hun selv hadde som aktiv utøver, og han/hun lærer av å snakke og diskutere med trenerkollegaer og spillere, i og utenfor laget. Veldig mye av læringen skjer gjennom praksis. Praksiserfaring gir treneren muligheter for å utvikle kunnskap. Formell utdanning og trenerutdanning supplerer og komplimenterer kompetansen som er utviklet gjennom sosial samhandling og praksis. Som en av informantene uttrykker det: *"Det er den totalen som har gitt meg trygghet i å være i nærheten av å kunne noe"*.

Det er spesielt den uformelle læringen som har stått sentralt i trenerens utvikling mot ekspertisenivå. Praksiserfaring, praksislæring og sosiale interaksjoner med andre trenere og spillere er eksempler på den uformelle læringen. Dette sammenfaller med funn fra flere forskere (Cushion, 2008; Wright *et al.*, 2007; Cassidy *et al.*, 2006; Cassidy og Rossi, 2006; Jones *et al.*, 2004) som viser at treneren vektlegger læringen som skjer gjennom praksis sterkere enn eksempelvis læringen gjennom trenerkurs. Saury og Durand (1998) støtter antakelsen om at en sentral del av kunnskapsgrunnlaget til eksperttrenerne er kontekstuell erfaringsbasert kunnskap, som kan være vanskelig å uttrykke språklig. En helt ny studie av Nash og Sproule (2009) med tittelen: *"Career Development of Expert Coaches"* har et veldig likt utgangspunkt som min undersøkelse. Undersøkelsen var en kvalitativ intervjustudie med ni eksperttrenerne. Formålet var å undersøke hvordan eksperttrenerne ville beskrive sine utviklingsprosesser frem mot å bli ekspert. Man kunne ikke angi noen spesielle nøkkelfaktorer i trenerens utvikling, men forfatterne viste til at de sentrale læringskildene var uformelle, og at samhandlingen med andre likesinnede trenere sto sentralt. Det samme fant Culver og Trudel (2006) i sin studie av trenerens læring. En annen relativt ny studie av Erickson, Bruner, MacDonald og Côté (2008) viser til at trenerens interaksjon med andre trenere var en viktig kilde i kunnskapsutviklingen. Også i formell trenerutdanning kan den sosiale samhandlingen med andre trenere stå sentralt i læringsutviklingen (Cassidy *et al.*, 2006). Dette støtter antakelsen om at praksisfellesskapet er en viktig kontekst for læring og kunnskapsutveksling. Erickson *et al.* (2008) sier en kan betrakte både praksislæring og samhandling med andre trenere som variasjoner av erfaringsbasert læring.

Andre læringskilder som informantene i min undersøkelse vektlegger, er formell utdanning, faglitteratur, trenerseminarer og trenere en selv lærte under som aktiv utøver.

Video ble også trukket frem av alle trenerne som et viktig læringsverktøy de anvendte i sin utvikling av spillere, og også som et verktøy i trenerens egen refleksjonsprosess.

Samtidig sier de to trenerne som har høyere formell idrettsfaglig utdanning at de har hatt stort utbytte av denne utdanningen. De mener den har bidratt til å utvide deres perspektiver i trenerrollen og at den kompletterer praksiserfaringen. Allikevel trekker ikke Per bare frem selve fagene, men den uformelle læringen i studiemiljøet som kanskje den viktigste dimensjonen ved sin høyere utdanning. Det var spesielt samhandling med likesinnede studenter, forelesere og hele miljøet som virket stimulerende i hans utvikling. Cassidy og Rossi (2006) sier også at formelle utviklingsprosesser, både utdanning og trening, kan akselerere og komplettere den uformelle læringen. Formell utdanning kan muligens effektivisere læringsutbyttet fra praksiserfaring. Gjennom utdanning tilegner en seg teoretisk kompetanse, begreper, innsikt og et akademisk tankesett som kan utvide perspektivene, noe som igjen kan hjelpe treneren til å vurdere og reflektere mer bevisst over erfaringene i praksis. Utdanning kan gi "knagger" som kan strukturere og lette refleksjonen over egen praksis:

I learned to think about coaching in a much wider context when I was at college. It wasn't just about what you did at the session – everything fits together and I suppose I had never considered it that deeply before (Nash og Sproule, 2009: 127).

Spillerefaring er også nevnt som en god læringskilde. Nash og Sproule (ibid: 126) gjorde liknende funn:

I think there are some valuable experiences and insights that I've had as a player that perhaps I've used to coach. I think that's very important. I don't think I would be as good if I hadn't played football.

Nash og Sproule (ibid) kaller spillerefaring for *pre-coaching* og sier det kan være forberedende for trenerutvikling. Eksperttrenerne i deres studie hadde mange tusen timers forberedelse av denne typen som aktive utøvere i sine idretter. Samtidig som spillerefaring oppleves som viktig, er det ikke nødvendigvis tilstrekkelig alene (Erickson, Côte & Fraser-Thomas, 2007). Noen av trenerne i min undersøkelse poengterer at coachingprosessen er veldig annerledes fra det å være aktiv utøver og så sammensatt at det slett ikke ligger noen automatikk i at den gode spilleren blir en god trener. En rik spillerefaring kan gi mye kunnskap om spillet, erfaring fra ulike trenere og fra hvordan praksisfellesskap drives. Allikevel gir det mer eller mindre begrenset kunnskap om hvordan en skal tilrettelegge for læring, arbeide konstruktivt med

mellommenneskelige relasjoner, og forholde seg til ambivalensen i trenerhverdagen og det mine informanter uttrykker som "helheten".

Samtidig som alle eksperttrenerne som Nash og Sproule (2009) intervjuet hadde vært aktive utøvere i sine idretter hadde de også tidlig hatt kontakt med flere idretter. Dette hadde også eksperttrenerne i min undersøkelse. Alle trenerne i studien til Nash og Sproule (ibid) hadde erfaring fra å jobbe som trenere mens de fortsatt var aktive. I denne undersøkelsen hadde tre eksperttrener erfaring fra å trene yngre lag mens de fortsatt var aktive utøvere. Ola vektlegger dette som sentralt i egen kompetanseutvikling. Per mener det var så utviklende for ham som spiller at han skulle ønske flere aktive utøvere arbeidet som trenere. Som beskrevet tidligere er coachingprosessen veldig annerledes fra det å være aktiv utøver. Gjennom å prøve seg i trenergjerningen vil den aktive utøveren oppleve de ulike dilemmaene i trenerhverdagen og det er rimelig å anta at trenererfaring vil utvide utøverens perspektiver. Noe av det første treneren trekker frem som vesentlig erfaring i trenerrollen var å få innblikk i hvor sammensatt coaching er, og hvor mange aspekter det er å ta hensyn til. De fikk et overblikk over helheten treneren skal forholde seg til. Den aktive utøveren vil da kunne få et mer helhetlig perspektiv allerede som spiller, det vil ikke være bare "*meg og mitt*", som en av trenerne uttrykker det. Dette kan være berikende for spillerkarrieren fordi den aktive utøveren får et større innblikk i prosessene i coachingkonteksten. Den aktive utøveren vil lettere kunne se virksomheten og aktiviteten med et utgangspunkt fra både spiller- og trenerperspektiv.

Som i Nash og Sproule (ibid) identifiserte trenerne i hvert fall én person som hadde stor påvirkning for deres deltakelse i idretten. De opplevde at spesielt deres tidligere trenere hadde hatt stor betydning for deres utvikling. Det varierte om de ville omtale disse trenerne som mentorer, men det var uansett personer som har vært virkelig betydningsfulle i deres utvikling som trenere.

De tidligere trenerne spilte en stor rolle i en tidlig fase i mine informanternes utvikling. Både Bloom *et al.* (1998) og Nash og Sproule (2009) gjorde liknende funn, og påpekte at eksperttrenerne ofte har erfaring med mentorlæring fra sine spillerkarrierer og i tidlige faser i deres trenerkarrierer. Bloom *et al.* (1998) mente at mentorlæringen ga trenerne verdifull innsikt og kunnskap som hjalp dem til å forme sin coachingfilosofi og forbedre alle aspekter ved prestasjonen. Resultatene fra min undersøkelse antyder at pre-coaching og trenernes interaksjon med tidligere trenere, og senere med andre trenerkollegaer, bærer preg av en systematisk og uformell form for mesterlære.

Gjennom mesterlære vil eleven forsøke å imitere mesteren, noe som impliserer at en forutsetning for god utvikling er behovet for gode mestere. Det kan være en fare for ukritisk reproduksjon av gamle og mer eller mindre gode praksiser. På bakgrunn av flere av

informantenes rike spillerbakgrunn på toppnivå er det rimelig å tro at de har hatt flere gode mestere i sine tidligere trenere. Trenerne legger også eksplisitt vekt på at de mener de har hatt gode trenere i sine aktive karrierer. Flere av trenere forteller om at de har lært fra flere signifikante andre noe som antyder at de har hatt flere mester-lærlingforhold som aktive spillere og siden som trenere. Det faktiske forholdet ved at trenerne opplever flere "signifikante andre" i sin utvikling, og muligens har deltatt i flere mester-lærlingforhold, har sannsynligvis gitt dem et rikere perspektiv som motvirker ukritisk reproduksjon. Gjennom å lære fra flere mestere har informantene fått et rikere erfaringsgrunnlag og flere kunnskapskilder som gjør at de kan vurdere kvaliteten i de ulike mester-lærlingforholdene kritisk. I tillegg til å motvirke ukritisk reproduksjon av mesterens praksis kan trenerne utvikle sin egen coachingfilosofi, med sitt eget personlige preg, på bakgrunn av karaktertrekkene fra sine tidligere mestere.

Medtrenere og andre trenerkollegaer er viktige for eksperttrenerens pågående utvikling. Trenerne bruker "signifikante andre" til å diskutere problemer, bli utfordret, dele erfaringer og de søker støtte hos hverandre. Ambivalensen og det store resultatpresset i trenerhverdagen kan gjøre at trenerne har et stort behov for sosial støtte hos andre som forstår trenerrollen. En av trenerne uttrykker det som at de finner "felles trøst" hos hverandre. På bakgrunn av dette kan man anta at trenerne danner et fellesskap med hverandre, også på tvers av klubbgrenser. Trenerne kan bygge sine egne nære omgangskretser med samtalepartnere, og det kan være disse som trenerne deler mest informasjon med.

I tillegg til blir spillere nevnt som "signifikante andre" i trenerutviklingen. Tidligere trenere nevnes som viktige i tidlige utviklingsfaser, medtrenere og andre trenere i tidlige og senere faser og spillerne i senere faser, i trenernes utvikling mot ekspertise. Trenerne fremhever også at læringen på trenerseminar i høy grad er knyttet til kommunikasjonen og samhandlingen med andre trenere og likesinnede, og dette støttes av flere forskere (Nash og Sproule, 2009; Wright *et al.*, 2007; Cassidy *et al.*, 2006):

I suppose it just developed over time – there's a lot of time at meets spent hanging around. A number of coaches are at all of the meets, so I guess we just found ourselves chatting more, going for coffee, eating lunch together and naturally from there we just started talking about swimming. We all had a lot of similar problems and it helped to talk about them (Nash og Sproule, 2009: 132).

Konkurranseselementet i idretten blir av flere forskere (Rynne, 2008; Owen-Pugh, 2008; Lemyre, Trudel & Durand-Bush, 2007; Gilbert og Trudel, 2006) betraktet som noe som kan være begrensende for trenernes vilje til å dele erfaringer med hverandre. Trenerne i denne undersøkelsen var positive til å dele erfaringer med andre trenere og tar ikke eksplisitt opp denne problematikken. Imidlertid nevner Ola at de ikke ønsker å dele all informasjonen om suksesskriterier i det internasjonale miljøet. Selv om denne problematikken ikke nevnes eksplisitt, er det vanskelig ut fra intervju materialet å fastslå om de deler alt med alle eller hvor mye de deler. Trenerne sier at trygghet og tillit til diskusjonspartnere er viktig, noe som antyder at det er de nære samtalepartnere viktigst i trenerutviklingen. Gilbert og Trudel (2005) viser til liknende funn; treneren må ha tillit til og respektere diskusjonspartneren for å involvere seg med vedkommende. Tilgang til andre trenere oppleves, som vist tidligere, som noe viktig og positivt. Tre trenere identifiserer og navngir spesifikke andre trenere som diskusjonspartnere.

Én av trenerne trekker også frem erfaringsutveksling på tvers av idretter som positivt og utviklende. Ved å dele erfaringer på tvers av idretter vil heller ikke konkurranseaspektet være så fremtredende. Eksempelvis er erfaringsutveksling på tvers av idretter en av grunntankene og suksessfaktorene til Olympiatoppen i Norge (Augestad & Bergsgard, 2007). Det har vært en policy at fagansatte skal ha kjernekompetanse som kan brukes i mer enn én idrett og Olympiatoppen har blitt en institusjon for erfaringsutveksling både mellom trenere og utøvere.

Selv om alle eksperttrenerne i denne undersøkelsen har relativt lik erfaringsbakgrunn startet to av trenerne formell trenerutdanning før de ble profesjonelle trenere, mens de to andre ble profesjonelle trenere for så å ta formell trenerutdanning. Dette kan uttrykkes som *å lære å bli trener eller å bli en trener som lærer*, og viser til at det å utvikle coachingekspertise ikke nødvendigvis følger et fast utviklingsforløp.

6.2.1 Trenernes refleksjonsprosesser

Alle informantene understreker at de fortsatt er i utvikling. Jo mer de lærer, jo mer ser de at det er å lære. Dette trekkes også frem som et viktig karaktertrekk ved ekspertise i Isbergs (2001) studie av eksperttrenerne i fotball. Informantene bedriver omfattende refleksjonsprosesser i og over aktiviteten, og er opplagt Gilbert og Trudel (2006) kjennetegner som reflekterende praktikere. Flere forskere (Wright *et al.*, 2007; Culver og Trudel, 2006; Gilbert og Trudel, 2006; Cassidy *et al.*, 2004; Jones *et al.*, 2004; Ericsson, 1996) vektlegger

refleksjon som avgjørende i trenerutvikling. Trenerne påpeker at de reflekterer over egen praksis selv og sammen med medtrenerne og andre trenerkollegaer. De gjenkjenner ulike kontekster i trenerhverdagen (treningsledelse, kampløp, for- og etterarbeid) som kjennetegnes av sine egne former for refleksiv praksis.

Trenerne uttrykker at fleksibilitet er avgjørende i treningsledelsen. De søker hele tiden å tilpasse øvelser og spillsituasjoner til de behovene de opplever utøverne eller laget har. Flexibilitetens aktualitet støttes av Saury og Durand (1998) som sier at en av arbeidsmetodene til eksperttrenerne er å planlegge med rom for en fleksibilitet som muliggjør improviserte tilpasninger til kontekstens krav. Deltakerne har ulike behov, ambisjoner og oppgavemotivasjon, og trenerne sier at de må balansere treningene deretter. Informantene legger vekt på mestring som et kriterium for utvikling gjennom trening og justerer vanskelighetsgraden deretter. Flere av trenerne tar opp at spillernes subjektive opplevelser av hva som er god trening ikke nødvendigvis sammenfaller med trenerens opplevelse, og at den subjektive opplevelsen også varierer mellom utøvere. De mange ulike deltakerne i lagspill, med forskjellig behov og atferd, gjør at en del treneroppgaver i lagspill skiller seg fra treneroppgaver i individuell idrett.

I kampløp understreker trenerne at det gjelder å være proaktiv på kamputviklingen, reagere raskt og deretter handle hensiktsmessig. De dynamiske begrensninger i coachingkonteksten gjør at trenerne må handle med en høy grad av usikkerhet og med et stort tidspress i konkurranse og trening. Trenerne sier de opplever både tidspresset og de manglende garantiene for suksess som utfordrende. Dilemmaet for treneren kan være å handle raskt på bakgrunn av en overfladisk analyse, med en risiko for å mislykkes, eller å ta seg tid til å analysere situasjonen grundig, med en risiko for å handle for sent. Informantene i min undersøkelse sier de reagerer automatisk på situasjoners skiftende krav til tilpasning i trening og kamp. Trenerne uttrykker det Dreyfus og Dreyfus (1999) kaller intuitiv ekspertise. Kampløp i håndball er preget av at treneren har relativt mange, og mer eller mindre direkte, påvirkningsmuligheter i spillet i motsetning til flere andre lagballspill (eksempelvis fotball). Treneren er fysisk tett på utøverne, kan kommunisere med alle utøverne på og utenfor banen og har muligheten til å bytte kontinuerlig. Informantene sier at handlingskompetanse i kampløp utvikles gjennom erfaring, og støttes av Nash og Sproule (2009: 129): *“I find it easier to react to situations now. It’s like I’ve been there before and I know what’s worked in the past. I go on automatic pilot sometimes – not really thinking, just reacting”*.

Prosessene med for- og etterarbeid kan uttrykkes som en syklus i arbeidet med å skape og gjenskape prestasjon i praksisfellesskapet. Trenerne trekker spesielt frem samtalepartnere og video som viktig i for- og etterarbeid. Resultatene antyder at informantene mener god planlegging skaper en struktur som gjør det lettere å være fleksibel i situasjonen, selv om det går utover den originale planen. Gjennom å gjøre et godt forarbeid kan treneren reflektere over de implikasjonene planleggingen kan medføre – de forbereder seg på hva som kan skje. For å belyse praksisen fra flere sider bruker trenerne samtalepartnere og video aktivt i etterarbeidet. Gilbert og Trudel (2005) fant liknende funn, og påpeker at aktiv bruk av samtalepartnere er viktig i refleksjonsprosessene til treneren. Samtidig som det er viktig å gjøre et godt etterarbeid påpeker én av trenerne at det kan være utfordrende å ikke overanalysere situasjonene, men greie å sette strek for den pågående tankevirksomheten. På den annen side sier trenerne også at det kan være lett å flytte fokus over på neste oppgave uten å bearbeide hendelsene godt nok først. En av trenerne knytter denne utfordringen spesielt til etterarbeid etter gode prestasjoner. Det kan virke som om det er lettere å overanalysere dårlige resultater enn i det destruktive, mens det kan være vanskelig å identifisere suksesskriteriene i de gode prestasjonene. Paradokset er at en kan argumentere for at det er spesielt identifisering av hva som gjør at vi får til et resultat som er det mest avgjørende for om vi kan gjenskape prestasjon, men samtidig er det lettest å glemme.

6.2.3 Endringer i treneratferd

Informantene understreker at resultatpresset påvirker treneratferden. Det er hovedtreneren som står med resultatansvaret og som kjenner det største presset. Han eller hun kan føle seg alene eller isolert, og det påvirker coachingprosessen. Alle trenerne forteller om hvordan de har endret treneratferden gjennom sin egen utvikling. Atferdsendringene handler ikke minst om hvordan de mestrer stress og hvordan de behandler utøverne. Trenerne deler en felles oppfatning om at en bedre evne til å mestre stress i trenerrollen gir økt livskvalitet og gjør treneren mer effektiv i sitt arbeid med utøveren. Ved å bli roligere og mer behersket opplever trenerne at de er mer effektive i arbeidet sitt. Trenerne mener at de har utviklet evnen til å mestre resultatpresset gjennom erfaring. Nash og Sproule (2009: 130) gjorde liknende funn: *“I guess I’m more confident about my coaching now. I don’t worry so much, because I know I can adapt to most situations that I come across”*.

Informantene i min undersøkelse har alle vært profesjonelle trenere i 10-25 år noe som støtter opp under antakelsen om at de virkelig har funnet en måte å leve med

resultatpresset på. Den lange erfaringen og merittene de har oppnådd vil i seg selv bygge trygghet og selvtillit på egne ferdigheter, som igjen gjør at en ikke lar seg påvike av omgivelsene i samme grad. Det kan være at trenere som ikke greier å leve med presset slutter tidligere i trenergjerningen, jamført med Pers uttalelse om at flere tidligere spillere som prøver seg i trenergjerningen finner ut at det ikke passer dem. En annen plausibel antakelse kan være at trenere som ikke greier å utvikle metoder for å leve med resultatpresset ikke vil nå ekspertisenivå fordi resultatpresset blant annet vil påvirke treneratferden.

6.3 Hvilke utfordringer oppleves som viktige i eksperttrenerens coachingvirksomhet?

Hovedfunnene mine er at utfordringene i trenerhverdagen i høy grad er relatert til ledelse, læringsutvikling og sosial samhandling.

Med støtte i Cushion (2007a) er coachingprosessen kompleks. Selv om en kan etablere noen suksesskriterier for god coaching må treneren må hele tiden forholde seg til skiftende omgivelser, motsetninger og dilemmaer. Topptreneryrket er krevende og resultatpresset er alltid tilstedeværende. I følge Jones og Wallace (2005) er utfordringene og motsetningene i trenerhverdagen preget av begrenset kontroll, begrenset innsyn i spilleres opplevelse, forskjellig tro og forskjellige agendaer, og stadig nye situasjonsbestemte krav å forholde seg til. De behovene som mettes, erstattes og overlappes kontinuerlig av andre. De sentrale utfordringene trenerne vektlegger i sin daglige praksis er å formidle og veilede effektivt, tilrettelegge for læring og utvikling hos enkeltutøveren og laget, skape samstemthet i målsettingsprosesser, balansere spilletid og tilrettelegge for sosiale behov. Ved å praktisere Wengers sosiale læringsteori (2004; 2000; Galipeau og Trudel; Culver og Trudel, 2006) og utnytte ideen om praksisfellesskap vil treneren dyrke og utvikle praksisfellesskapet gjennom koordinasjon, gjennomsiktighet og forhandlingsevne.

Alle eksperttrenerne i min undersøkelse forteller om en helhetlig tilnærming til trenerrollen og anerkjenner den sosiale dimensjon som en sentral del av virksomheten. Flere forskere støtter coaching som et helhetlig pedagogisk konsept (Galipeau og Trudel, 2006; Cassidy *et al.*, 2004; Jones *et al.*; 2004). Jones og Wallace (2005) påpeker at trenernes valg til en viss grad alltid gjøres på bakgrunn av begrenset informasjon om hva som skjer, utøvernes meninger og hvordan trenerens handlinger påvirker utøveren over kort og lang tid.

Effektiv veiledning og formidling viser til trenernes evne til å veilede og utvikle utøverne, anerkjenne de ulike deltagerne som unike individer og tilpasse coachingen deretter. Eksperttrenerne opplever at lærings- og utviklingsprosessene er krevende og at det tar lang tid å utvikle ferdigheter. Kommunikative ferdigheter nevnes som avgjørende for å lykkes. En av trenerne tar opp viktigheten av å *lytte* til hva som blir sagt. Å lytte viser til en aktiv prosess (Høigaard og Jørgensen, 2000), og kan uttrykke at trenerne prøver å hankses med den begrensede informasjonen om utøvernes meninger og hvordan de påvirker utøveren i coachingprosessen. Flere av trenerne trekker frem utøvernes nonverbale kommunikasjon og menneskekunnskaper som viktige i veiledningsprosessen. Denne typen kommunikasjonsprosess støttes av Høigaard og Jørgensen (2000: 16) som sier: *“Det er nødvendig å observere utøveren under samtalene for å kunne kommunisere på en effektiv måte”*.

Gjennomsiktighet i valg og beslutninger kan bidra til å skape samstemthet mot de gjeldende målene. Eksperttrenerne er opptatt av å finne nye vinklinger og innganger i kommunikasjonen og treningsarbeidet med utøverne. Tilrettelegging av læring kan være utfordrende på bakgrunn av utøvernes ulike formeninger og egne behov i den daglige praksisen, og treneren må være fleksibel, balansere behovene og individualisere læringssituasjonene. Evnen til å være fleksibel og mestre nye situasjoners krav forstås av Jones og Wallace (2005) som kjerneelementer i coachingprosessen.

I læringen i landslagene tar for eksempel Bojan i bruk alternative metoder for å skape læring og utvikling. Hverdagen er preget av lite felles treningstid og få påvirkningsmuligheter ansikt til ansikt i landslaget. Eksperttrenerne opplever prioritering og detaljplanlegging som avgjørende. Utøverne deltar også i flere idrettslige praksisfellesskap og beveger seg mellom det som kan ses på som den primære aktiviteten i klubb til den sekundære aktiviteten i landslagene. Landslagstrenerne søker å finne andre læringskilder som erstatning for den manglende tiden sammen i trening. Bruk av fjernkommunikasjon som internett og video brukes aktivt i læringsutviklingen.

For å skape prestasjonsutvikling påpeker trenerne at utøverne forstår sin rolle i laget. I samhandling med utøverne skaper og forhandler trenerne roller på bakgrunn av sin opplevelse av utøverens ferdigheter, strategi i forhold til disponering av spilletid og ideer om spill. Informantene i min undersøkelse sier de forsøker å forhandle frem en rolle som aksepteres gjennom å synliggjøre status ovenfor utøveren og de andre i laget. Både Ola og Per forteller om det naturlige hierarkiet i lagidrett. Hierarkiet eksisterer i maktbalansen mellom trener-

utøver og i maktbalansen mellom utøverne. Trenerne ser på som hierarkiet som nødvendig, og kanskje uunngåelig.

Hierarkiet i laget kan være mer eller mindre konstruktivt for prestasjonsutviklingen. Informantene trekker frem at sentrale utøverne kan være forbilder og premissleverandører for holdninger og meninger i praksisfellesskapet, noe som kan vitne om et konstruktivt hierarki. Motsatt nevnes utfordringene med å skape en genuin felles oppslutning om mål, noe som kan vitne om et mindre konstruktivt hierarki. Jones og Wallace (ibid) støtter antakelsen om at det å skape samstemte mål er en av de største utfordringene. Hierarkiet betinger at noen utøvere har en høyere rang enn andre og det kan være naturlig å tro at disse er de viktigste i prosessen for å skape og gjenskape prestasjon, stille det trenerne opplever som de "riktige" kravene og skape felles oppslutning i gruppa. Er det ikke en rangordning i laget, vil antakelig meninger, holdninger og oppslutning være mer ustabile og splittet. Trenerne trekker frem viktigheten av å ha god kontakt med alle utøverne, men spesielt med de sentrale spillerne. Ved å passe på å *ha de sentrale utøverne på laget* kan muligens trenerne ha lettere for å skape felles oppslutning, integrere de holdningene de mener er viktige og danne en mer homogen prestasjonsgruppe. Jones og Wallace (ibid) påpeker at selv om maktbalansen er asymmetrisk, er ikke utøverne uten makt. Selv om treneren skulle bestemme noe på tvers av utøverens ønske, og utøveren allikevel gjør oppgaven etter trenerens ønske, vil han/hun muligens gjøre det med lav innsats eller misnøye. Det vil i så måte understøtte en forståelse for at treneren gjennom kommunikasjon og coachingfilosofi må forhandle frem meninger, holdninger og verdier med utøverne, og at det kan være lettere å gjøre dette gjennom utøvere med høy status i prestasjonsgruppa.

Spillerdisponeringen vil også kunne påvirke hierarkiet i laget. Ronglan (2000) skiller mellom en "førstesekser-orientering" eller en "tolver-orientering". En førstesekser-orientering vil skape sterkere hierarkier i prestasjonsgruppa, mens en tolvor-orientering til en viss grad vil kunne utjevne maktstrukturene i laget. Samtidig vil et sterkere hierarki kunne skape et skille mellom det spillende laget og "reservene" i vid forstand. Ronglan (2000) viser til hvordan reservene på utsiden kan finne hverandre i felles skuffelse og frustrasjon, og hvordan det kan splitte opp troppen og virke destruktivt på prestasjonsgruppa som helhet. En tolvororientering vil kunne skape svakere hierarkier og gi det Ronglan (ibid) beskriver som både økte muligheter og økt usikkerhet; økte muligheter for spill, men også økt usikkerhet i forhold til hierarkiet som kan virke forstyrrende. Fordi mulighetene for spill i større grad er til stede vil også den reelle interne konkurransen øke.

Utøverne vil med mer erfaring og utvikling av prestasjonsnivå kunne posisjonere seg høyere i den hierarkiske strukturen. Ved å trekke paralleller til Wenger (2004, 2000; Cushion, 2006) som skildrer hvordan nye deltakere beveger seg fra perifer til full deltakelse, vil eksempelvis en ung utøver med tiden kunne etablere seg som en sentral premissleverandør i prestasjonsgruppa. Per bruker metaforen "*den beste skolen*" om sitt klubbmiljø og hvordan unge utøvere har en lang vei til en sentral rolle, men at han mener det totale prestasjonspotensialet er større der enn i andre miljøer. Ola understreker at det er viktig å utfordre hierarkiet og tilrettelegge for at nye medlemmer skal involveres i prosessene, gjennom å bli hørt og sett i gruppa. Samtidig som en kan forklare bevegelsen og utviklingen fra nykommer til erfaren, er det ingen standard for hvordan dette forløper og om treneren lykkes i å skape, og utøveren lykkes i å bli, fulle deltakere i praksisfellesskapet.

Trenerne forsøker å tilpasse seg de ulike aktørenes behov for å kunne forbedre prestasjonen. De forsøker å involvere utøverne i beslutningsprosesser i ulik grad for å skape felles oppslutning om mål. En slik demokratisk treneratferd er en foretrukket form for ledelse blant elitespillere i norsk fotball (Høigaard, Jones & Peters, 2008), og det kan antas at det samme også ville gjelde blant toppspillere i andre idretter. Samtidig bør en ha i bakhodet at foretrukket ledelse kan være kulturelt betinget, og variere fra én idrettskultur til en annen. Involveringen trenerne nevner kan eksempelvis være å la spillerne være med å bestemme taktikken før konkurranse. Saury og Durand (1998) viser også at eksperttrenerer bruker en form for trener-utøversamarbeid for å skape felles oppslutning. Samtidig som trenerne åpner opp for utøverinvolvering tilrettelegger de for fokusområder og tematikk med ulike virkemidler (video, statistikk m.m.) for å påvirke utøverne i ønsket retning. Jones og Wallace (2005) sier at dette kan sammenlignes med at treneren står skjult bak et teppe og trekker i trådene. Denne formen for indirekte eller skjult coaching gjøres for å tilrettelegge for ønsket utvikling i en form som får utøveren til å føle seg sett og hørt, og graden av samstemthet kan øke. Gjennomsiktighet i beslutningsprosessene kan styrke forhandlingsevnen til treneren. Et motsetningsfylt problemområde i forhold til forhandling kan være målsettingsprosesser. Utøvernes ulike agendaer preger utfordringene med å skape samstemthet. Jones og Wallace (ibid) diskuterer den samme utfordringen med å skape samstemthet i målsettingsprosesser i grupper med mange personer som kan ha ulike personlige interesser. De sier det naturlige hierarkiske og asymmetriske maktforholdet i relasjonen trener-utøver utfordrer mulighetene til å lage mål som samler deltakernes interesser.

Flere forskere (Rynne, 2008; Owen-Pugh, 2008; Gilbert og Trudel, 2006) tar opp idrettens naturlige konkurranseelement som kan være begrensende for erfaringsutveksling.

Det kan også virke begrensende i trenerens arbeid for prestasjonsutvikling på flere andre måter; trenerens utfordringer med å balansere laget, nødvendigheten av å ha flere gode spillere i hver posisjon, spilleres forventinger og tilfredshet om spilletid og intern konkurranse mellom spillere og denne konkurransens påvirkning på den sosiale samhandlingen og laget. Den interne konkurransen i lagidrett er nødvendig for prestasjonspotensialet, samtidig som den må balanseres i forhold til det interne samarbeidet mellom spillere i samme posisjon. Dilemmaet må håndteres og spenningen opprettholdes (Ronglan, 2000: 103).

Trenerne har ulike oppfatninger om hvordan den interne konkurransen mellom spillere påvirker den sosiale samhandlingen; eksempelvis om spilleren aksepterer trenerens valg i spillerdisponering. Klubbtreneren opplever at utøverne på benken generelt har lav aksept for å ikke bli valgt, mens en av landslagstrenerne mener at utøveren ofte forstår trenerens valg. Også med en tolvorientering påpeker en av landslagstrenerne det som svært utfordrende å selge inn en rulleringskultur. Konkurranse om spilletid, og de ulike implikasjonene det gir i praksisfelleskapet, virker som noe så naturlig og unnværlig i coachingpraksis at den aldri vil kunne fjernes, men bare håndteres.

Å balansere spilletid i relasjon til tilfredshet og prestasjon er motsetningsfylt. Trenerne opplever at disponeringen av spilletid, roller og oppgaver gir treneren vesentlig makt i relasjonen trener-utøver. Trenerne har ulike oppfatninger om hvilken balansegang eller strategi som er nødvendig for det beste resultatet: En førstesekserorientering eller en tolvorientering. Per, som representerer en førstesekserorientering, argumenterer for at det gir bedre samspillutvikling. Fordi rollene er tydelig fordelt gir det også forutsigbarhet og trygghet for utøverne. Ola, som representerer en tolvorientering, argumenterer for at det totale prestasjonspotensialet øker ved at flere utøvere er skjerpet og spillerklare, og skadedisponeringen reduseres. Det kan være forskjeller mellom klubb- og landslagstrenerrollen. I landslagene er det flere veldig gode utøvere, mens det i klubbene ofte er større forskjeller mellom utøverne. Det kan være at prestasjonspotensialet øker ved ulike strategier i klubb og landslag. Landslagets egenart med mange gode spillere kan medføre at det er gunstig med en mer åpen disponering av spilletid, men det kan være motsatt i klubb. Samtidig viser også Line til tidligere erfaringer fra klubb hvor hun dreide mot en tolvorientering, og mener det løftet utbyttet. At det kan være ulike erfaringer og oppfatninger om et problemområde, er ikke unaturlig hvis vi forstår læring som situert og regner med at vi ikke nødvendigvis kan generalisere fra ett læringsmiljø til et annet (Cushion, 2008).

Selv om det er ulike strategier i disponering av spilletid påvirker resultatpresset trenernes valg. Resultatkravet kan overstyre mulighetene for å disponere spilletiden etter mer langsiktige utviklingsbehov og resultatkravet kan skape en dreining i strategi til en mer førstesekser-orientering. Per beskriver hvordan han er avhengig av resultater og han opplever at han da eksempelvis ikke får gitt den unge spilleren viktig kamperfaring. Line påpeker at målsetningene satt av forbundsstyret om å være blant de seks beste i hvert mesterskap medfører at hun ikke kan velge de spillerne hun tror kan dominere topphåndballen i et litt lenger perspektiv, fordi de som er best nå nødvendigvis ikke er best da. Hun beskriver også hvordan de i det kommende mesterskapet vil spille med de beste spillerne og at dette kan være krevende for utøvere som har vært vant med en rulleringskultur. Motsatt holder Ola fast på at rulleringskulturen også er et suksesskriterium i mesterskap. Det er å anta at trenerne vil kunne ha en viss fleksibilitet i strategiene på spillerdisponering og at de beveger seg i et kontinuum mellom de to ytterpunktene gjennom arbeidet med å skape og gjenskape prestasjoner.

Anerkjennelsen av den sosiale dimensjon som en viktig faktor for å trives og prestere illustreres i en av trenernes utsagn om å *”bry seg om spilleren som menneske”*. Alle trenerne anerkjenner den sosiale dimensjonen som viktig i sin coachingpraksis. Tre av eksperttrenerne er opptatt av å legge til rette for sosiale aktiviteter på utsiden av håndballaktiviteten. De sosiale aktivitetene kan være alt fra fest, miming, quiz m.m. Trenerne poengterer at det er en verdi i å gjøre sosiale aktiviteter som skiller seg betraktelig fra den daglige håndballaktiviteten. Her vil blant annet mer perifere utøvere synliggjøres; de beste spillerne på håndballbanen er ikke de beste til å rappellere. At flere trenere bevisst tilrettelegger for annerledes aktiviteter enn de i den daglige praksisen, kan ses på som en måte å utfordre hierarkiet. En slik liten forstyrrelse i maktbalansene i spillergruppa kan til en viss grad være med på å få mer perifere utøvere til å bevege seg mot en fullere deltakelse og motvirker at de *”sterke”* holder de *”svake”* nede. De sosiale aktivitetene utenfor aktiviteten vil skape tettere sosiale bånd mellom deltakerne og dette vil muligens være med på å bidra til økt samstemthet i prestasjonsgruppa. Sosial aktivitet, historier og hendelser er også med på å skape identitet og tilhørighet til praksisfellesskapet, og kan bidra til et sterkere lag. Samtidig kan sosiale aktiviteter også oppfattes som en pålagt oppgave for utøverne. Trenerne opplever imidlertid at det i topphåndballen og dagens kultur ikke er høy nok grad av naturlig, utøverstyrt sosial samhandling utenfor aktiviteten til at laget blir sterkt nok, og argumenterer for at de derfor må tilrettelegge for denne aktiviteten. Per er den av trenerne som ikke vektlegger trenerstyrte sosiale aktiviteter utenfor praksisen og begrunner det med at det er den sosiale trivselen i

selve håndballaktiviteten som er det han oppfatter som sentralt i lagbygging og prestasjonsutvikling. Han er opptatt av at alle deltakerne må få være seg selv og at de må gå godt sammen i den daglige praksis, men at de ikke nødvendigvis må samhandle utenfor. Begge tilnærmingene gir interessante perspektiver på den sosiale samhandlingen og viser at det ikke er ulike oppfatninger om viktigheten av sosial samhandling, men i noen grad om i hvilke former og på hvilke arenaer treneren skal involvere seg.

Det er også mulig at det er kontekstuelle forskjeller mellom hvordan trenerne opplever og arbeider med den sosiale dimensjonen i landslag og klubb lag. De tre trenerne som var mest opptatt av å legge til rette for sosiale aktiviteter utenfor håndballaktiviteten er alle landslagstrenerne. Landslagsaktiviteten kjennetegnes ved at spillerne har lite trening sammen, de bor og spiller langt fra hverandre til daglig og det er ofte bare når de er på samling at de samhandler sammen. De spiller til daglig i toppklubber rundt om i Europa og opplever der et stort resultatpress. Trenerne poengterer at det er en forutsetning at landslaget ikke blir en ekstra påkjenning. På den annen side er klubbaktiviteten preget av daglig samhandling, av utøvere som ofte bor nær hverandre og som oftere lever tettere sammen i forbindelse med lagaktiviteten. Viktigheten av å tilrettelegge for sosial samhandling utenfor trening og kamp vil muligens være viktigere i landslagene, mens det i de profesjonelle klubbene er den daglige klubbaktiviteten som er den primære sosialiseringsarenaen for utøverne og som skal mette behovet. Muligens kan det også være forskjeller mellom de svært få profesjonelle klubbene og den større mengden amatør- eller halvprofesjonelle klubber, hvor den sosiale samhandlingen skjer sjeldnere på bakgrunn av mindre trening sammen. Samtidig vil det i en halvprofesjonell eller amatørklubb være slik at utøverne investerer hovedvekten av sin fritid i idrettsaktiviteten og at det da uansett blir den primære sosialiseringsarenaen.

To av eksperttrenerne tok opp de etiske utfordringene i prestasjonsidretten. Etiske utfordringer oppleves blant annet i forbindelse med skadesituasjon og bruken av skadede spillere. Toppå håndball er en skadeutsatt idrett og belastningen på utøverne er stor både i klubb- og landslagsaktivitet, og spesielt i forbindelse med mesterskap. De to vektla at utøverens helse er det sentrale hensynet å ta, men at det kan være utfordrende i praksis. Toppklubber og landslag kan ha motstridende agendaer, ulik medisinsk ekspertise kan diagnostisere ulikt og ha ulike oppfatninger om når utøveren er klar for spill, og utøveren kan underrapportere skader til treneren og det medisinske apparatet. Underrapportering av skader nevnes også som en sentral utfordring for trenere i Jones og Wallace (2005). Treneren vil ofte måtte navigere i en etisk gråsoner.

7.0 Konklusjon

Målet med denne undersøkelsen har vært å belyse forskningstemaet *"Eksperttreneres læring, utvikling og utfordringer i trenerhverdagen"*. En relativt bred inngang har blitt brukt for å hente informasjon om hvilken læring som har stått sentralt i ekspertiseutvikling og kompleksiteten i coachingprosessen slik trenerne selv oppfatter det.

I relasjon til hvordan trenere lærer er det spesielt tre tydelige momenter som kommer til syne:

- Læring skjer i samhandling med "signifikante andre"; tidligere trenere, medtrenere og trenerkollegaer.
- Læring gjennom formell utdanning (høyere akademisk utdanning/trenerkurs) har også en viktig dimensjon av uformell læring i den sosiale samhandlingen mellom deltagerne.
- Læring skjer først og fremst gjennom praksisvirksomhet og erfaring.

Utfordringene i trenerhverdagen kan også oppsummeres i tre punkter:

- Utfordringer er knyttet til coachingens natur og egenart (resultatpress, intern konkurranse, problemer med å skape felles oppslutning om mål).
- Utfordringer er knyttet til ledelse (disponering av spilletid, behandling av spillere, skadedisponering).
- Utfordringer knyttet til å skape læring (formidling, veiledning, metodikk, individualisering).

Eksperttreneres opplevelse av egen læring og utvikling antyder at sosial læringsteori (Wenger, 2004; 2000; Culver og Trudel, 2006), erfaringsbasert læring (Kolb, 2000) og refleksjon (2000; Gilbert og Trudel, 2006) kan være et hensiktsmessig teoretisk rammeverk for å forstå trenerutvikling.

Utfordringene i trenerhverdagen som trenerne vektlegger, minner oss om metaforen orkestrering som Jones og Wallace (2005: 128) bruker, hvor treneren innen sine rammebetingelser: *"Driver fram, planlegger, organiserer, overvåker og responderer på de*

skiftende omgivelsene for å skape individuell og kollektiv prestasjonsutvikling i prestasjonsgruppa”.

Erickson *et al.* (2008) viser til hvordan trenere på et lavere kompetansenivå opplever formelle trenerutdanninger som viktig i kunnskapsutviklingen. Eksperttrenerne i min undersøkelse erfarer derimot at den formelle læringen ofte er sekundær i forhold til læringen gjennom praksis og i samhandling med ”signifikante andre”. Resultatene antyder at utviklingen til ekspertise krever andre læringsstrategier enn utviklingen på lavere nivå, og at ulike nivåer i kompetanseutviklingen krever ulike læringsstrategier for å fasilitere effektiv utvikling.

Funnene i denne undersøkelsen tilsier at pensumet og arbeidsmetodene i trenerutdanning bør være sterkt knyttet til praksislæring og trenerhverdagens utfordringer. Trenerutdanning kan i sterkere grad tilrettelegge for mentorlæring på alle nivåer. Pensumet kunne hatt et sterkere fokus på at deltakerne lærte om virksomhet som er uforutsigbar, og hvilke implikasjoner det gir i praksis. Stressmestring er ofte på trenerutdanningenes agenda, men da relatert til hvordan utøverne mestrer prestasjonspress. Å inkludere en orientering hvor også trenerens stressmestring står i fokus kunne vært utviklende, spesielt for trenere på et høyere nivå.

Videre forskning jeg har fått ideer om som kunne bygd på denne undersøkelsens resultater, men korrigere for potensielle begrensninger, kunne eksempelvis vært flere og mer omfattende studier for å berike forståelsen av utvikling mot ekspertise i trenerrollen. Liknende studier i andre land og idretter kunne også gitt informasjon om kulturelle forskjeller i treneres opplevelse av utvikling og utfordringer. En undersøkelse om hvordan eksperttreneres opplevelse av utvikling og utfordringer sammenfaller med det trenere på lavere nivå opplever av utvikling og utfordringer i deres trenerhverdag, kunne ha beriket forståelsen av læringen på ulike nivåer i trenerutviklingen. Andre metoder, både kvalitative og kvantitative, kan skape en bredere kunnskap om fenomenet.

Uansett, undersøkelsen gir spennende informasjon om utvikling av ekspertise i trenerrollen. Flere studier av ekspertise, læring og utfordringer i trenerrollen trengs for å berike forståelsen av coachingvirksomhet. Ikke minst ville det være spennende og nyttig å se studier med perspektivet ”læring og usikkerhet”. Uansett hvor god treneren er, er trenerhverdagen preget av usikkerhet. Usikkerhet er så å si en integrert del av coaching og gjør at treneren ikke kan frigjøre seg fra stress, ambivalens, motsetninger og utfordringer. Ekspert eller ikke – treneren vil alltid arbeide for å mestre usikkerhet.

8.0 Litteraturliste

Augestad, P., & Bergsgard, N. A. (2007). *Toppidrettens formel: Olympiatoppen som alkymist*.

Oslo: Novus.

Bloom, G.A., Durand-Bush, N., Schinke, R.J., & Salmela, J.H. (1998).

The importance of mentoring in the development of coaches and athletes.

International Journal of Sport Psychology, 29(3), 267-281.

Cassidy, T., Jones, R. L., & Potrac, P. (2004). *Understanding sports coaching: The social,*

cultural and pedagogical foundations of coaching practice. New York: Routledge.

Cassidy, T., Potrac, P., & McKenzie, A. (2006). Evaluating and reflecting upon a coach

education initiative: The CoDe of rugby. *The Sport Psychologist*, 20, 145-161.

Cassidy, T., & Rossi, T. (2006). Situating learning: (Re)examining the notion of apprenticeship

in coach education. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 1(3), 235-246.

Culver, D., & Trudel, P. (2006). Cultivating coaches' communities of practice: Developing the

potential from learning through interactions. I: Jones, R. L. (Red.), *The sports coach as*

educator. Re-conceptualising sports coaching. (97-112). Oxon, UK: Routledge.

Culver, D., & Trudel, P. (2008). Clarifying the concepts of communities of practice in sports.

International Journal of Sports Science and Coaching, 3(1), 1-10.

Culver, D., & Trudel, P. (2008b). Clarifying the concepts of communities of practice in sports: A

response to commentaries. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 3(1),

29-32.

- Cushion, C. (2006). Mentoring: Harnessing the power of experience. I: Jones, R. L. (Ed.), *The sports coach as educator. Re-conceptualising sports coaching*. (128-144). Oxon, UK: Routledge.
- Cushion, C. (2007a). Modelling the complexity of the coaching process. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 2(4), 395-201.
- Cushion, C. (2007b). Modelling the complexity of the coaching process: A response to commentaries. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 2(4), 427-433.
- Cushion, C. (2008). Clarifying the concepts of communities of practice in sports: A commentary. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 3(1), 15-17.
- Dreyfus, H., & Dreyfus, S. (1999). Mesterlære og eksperters læring. I: Nielsen, K. & Kvale, S. (Red.), *Mesterlære – Læring som sosial praksis*. (s. 52-69). Gjøvik: Ad Notam Gyldendal.
- Erickson, K., Côte, J., & Fraser-Thomas, J. (2007). Sport experiences: Milestones, and educational activities associated with high performance coaches' development. *Sport Psychologist*, 21(3), 302-316.
- Erickson, K., Bruner, M. W., MacDonald, D. J., & Côté, J. (2008). Gaining insight into actual and preferred sources of coaching knowledge. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 3(4), 527-538.
- Ericsson, K. A. (Ed.). (1996). *The road to excellence. The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports and games*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Galipeau, J., & Trudel, P. (2006). Athlete learning in a community of practice: Is there a role for the coach? I: Jones, R. L. (Red.), *The sports coach as educator. Re-conceptualising sports coaching*. (77-94). Oxon, UK: Routledge.

- Gilbert, W. D., & Trudel, P. (2005). Learning to coach through experience: Conditions that influence reflection. *Physical Educator*, 62(1), 32-43.
- Gilbert, W. D., & Trudel, P. (2006). The coach as a reflective practitioner. In: Jones, R. L. (Ed.), *The sports coach as educator. Re-conceptualising sports coaching*. (113-127). Oxon, UK: Routledge.
- Høigaard, R., & Jørgensen, A. (2000). *Veiledningssamtaler i idrett*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Høigaard, R., Jones, G. W., & Peters, D. M. (2008). Preferred coach leadership behaviour in elite soccer in relation to success and failure. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 3(2), 241-250.
- Isberg, L. (2001). *Supercoach på internationell toppnivå i fotball – En kunskapsanalys*. Örebro: Örebro Universitet.
- Jones, R. L., Armour, K., & Potrac, P. (2003). Constructing expert knowledge: A case-study of a top-level professional soccer coach. *Sport, Education & Society*, 8(2), 213-229.
- Jones, R. L., Armour, K., & Potrac, P. (2004). *Sports Coaching Cultures: From practice to theory*. Oxon, UK: Routledge.
- Jones, R.L., & Wallace, M. (2005). Another bad day at the training ground: Coping with the ambiguity in the coaching context. *Sport, Education & Society*, 10(1), 119-134.
- Jones, R. L. (Ed.). (2006). *The sports coach as educator. Re-conceptualising sports coaching*. Oxon, UK: Routledge.
- Kelly, S., & Waddington, I. (2006). Abuse, intimidation and violence as aspects of managerial control in professional soccer in Britain and Ireland. *International Review for the Sociology of Sport*, 41(2), 147-164.

- Kolb, D. A. (2000). Den erfaringsbaserede læreproces. I: Illeris, K. (Red.), *Tekster om læring*. (s. 47-66). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kvale, S. (2007). *Det kvalitative forskningsintervju* (oversatt av T. M. Anderssen og J. Rygge). Oslo: Ad notam Gyldendal. (Originalutgave utgitt i 1997).
- Larsen, A-L. S., & Vejleskov, H. (2002). *Videnskab og forskning. En lærebok til professionsuddannelser*. København: Gads.
- Lave, J. (2000). Læring, mesterlære og sosial praksis. I: Illeris, K. (Red.), *Tekster om læring*. (s. 37-51). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Lave, J., & Wenger, E. (2000). Legitim perifer deltagelse. I: Illeris, K. (Red.), *Tekster om læring*. (s. 181-190). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situert læring – og andre tekster*. København: Reitzel.
- Lemyre, F., Trudel, P., & Durand-Bush, N. (2007). How youth sport coaches learn to coach. *The Sport Psychologist*, 21(2), 191-209.
- Mason, J. (1996). *Qualitative Researching*. London: Sage Publications.
- Malterud, K. (1996). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: En innføring*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Nash, C., & Collins, D. (2006). Tacit knowledge in expert coaching: Science or art? *Quest*, 58(4), 465-477.
- Nash, C. S., & Sproule, J. (2009). Career development of expert coaches. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 4(1), 121-138.
- Nielsen, K., & Kvale, S. (Red.). (1999). *Mesterlære – Læring som sosial praksis* (oversatt av Gunnar Bureid). Gjøvik: Ad Notam Gyldendal.

- Owen-Pugh, V. (2008). Clarifying the concepts of communities of practice in sports: A commentary. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 3(1), 23-27.
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen: En introduksjon til taus kunnskap* (oversatt av E. Ra). Oslo: Spartacus. (Originalutgaven utgitt i 1967).
- Ronglan, L. T. (2000). *Gjennom sesongen. En sosiologisk studie av det norske kvinnelandslaget i håndball på og utenfor banen*. Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Ronglan, L. T. (2008a). *Coaching: Hva er det – hvordan studere det?* Forelesningshefte MAS 475. Norges Idrettshøgskole.
- Ronglan, L. T. (2008b). *Lagspill, læring og ledelse – om lagspillenes didaktikk*. Oslo: Akilles forlag.
- Rynne, S. B. (2008). Clarifying the concepts of communities of practice in sports: A commentary. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 3(1), 11-14.
- Saury, J., & Durand, M. (1998). Practical knowledge in expert coaches: On-site study of coaching in sailing. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 69(3), 254-266.
- Schön, D. A. (2000). Udvikling af ekspertise gennem refleksion-i-handling. I: Illeris, K. (Red.), *Tekster om læring*. (s. 254-269). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Schempp, P. G., McCullick, B., & Mason, I. S. (2006). The development of expert coaching. I: Jones, R. L. (Red.), *The sports coach as educator: Re-conceptualising sports coaching*. (145-161). Oxon, UK: Routledge.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur: En innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning* (2. utg.). Flekkefjord: SEEK.

Wenger, E. (2000). En social teori om læring. I: Illeris, K. (Red.), *Tekster om læring*. (s. 151-161).

Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. København: Reitzel.

Wright, T., Trudel, P., & Culver, D. (2007). Learning how to coach: The different learning situations reported by youth ice hockey coaches. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12(2), 127-144.

Vedlegg 1: Intervjuguide

- Kort presentasjon av meg.
- Kort gjennomgang av informasjonsskrivet
- Kort presentasjon av tenkt intervjuforløp og bruk av digital båndopptager.

Forskningstemaet er *læring, utvikling og utfordringer i trenerhverdagen*, og jeg har to sentrale forskningsspørsmål:

1. Hvilke erfaringer, relasjoner og prosesser har vært viktig i trenerens utvikling mot ekspertisenivå?
2. Hvilke utfordringer oppleves som viktige i eksperttrenerens coachingvirksomhet?

EGEN UTVIKLING MOT EKSPERTISE

Hvilke erfaringer, relasjoner og prosesser har vært viktig i din utvikling som trener mot ekspertisenivå?

Historie, utvikling og erfaringer

- Hvordan startet din idretts- og håndballkarriere?
- Hvordan startet din trenerkarriere og spesielt lysten til å bli trener?
- Hva ser du på som de viktigste læringsplattformene dine i din utvikling? Hvordan opplever du selv å ha lært og utviklet deg?
- Opplever du at du har hatt viktige mentorer?
- Erindrer du noen spesielt positive og negative erfaringer fra din utviklingsprosess?
- Er det spesielle situasjoner og hendelser som du opplever å ha lært spesielt av?
- Er det situasjoner og hendelser du opplever å arbeide med på en annen måte i dag enn tidligere?
- Hva opplever du som dine kunnskapskilder nå?
- Hva tenker du om å dele erfaringer og kunnskap med andre trenere?

Refleksjon

- Hvordan opplever du din egen refleksjonsprosess etter kamp og trening?
- Hvordan opplever du din egen refleksjonsprosess i kamp og trening?

UTFORDRINGER I TRENERHVERDAGEN

Du har nevnt noen utfordringer du har erfart i din egen utviklingsprosess og jeg ønsker at du skal fortelle litt mer om din opplevelse med utfordringer i treneryrket.

Hvilke utfordringer opplever du som avgjørende i din trenerpraksis?

- Er det situasjonsbestemte faktorer og spesielle begrensinger du opplever i din trenerpraksis?
- Kan du fortelle om noen av motsetningene du opplever i din trenerpraksis?
- Er det spesielle spillere, medtrenere, hendelser, historier og erfaringer knyttet til de utfordringene du arbeider med som skiller seg fra et miljø til et annet?

Problemområder for treneren

Hva har du erfart og hva tenker du om i egen praksis?

- Forholdet mellom disiplin og kreativitet for enkeltspilleren i laget.
- Forholdet mellom å ha en planlagt struktur og det å ta fortløpende avgjørelser på tilpasning underveis.
- Forholdet mellom å analysere problemområder og det å ta raske avgjørelser.
- Forholdet mellom langsiktige målsetninger og kortsiktige mål.
- Maktforholdet mellom trener og utøver.
- Forholdet mellom autoritet og medbestemmelse.
- Å ha utøverne *på laget* (ikke miste garderoben).
- Konkurransen om spilletid.
- Maktforhold i laget.
- Forholdet mellom den sosiale dimensjon og den prestasjonsrettede?
- Ansvarsfordeling i trenerteamet?

