

Tinus Dahl

Samarbeidsvillige individualister

Hvordan benytter utøvere hverandre til utvikling – En kvalitativ studie av trenere på elitenivå i individuell vinteridrett

Masteroppgave i idrettsvitenskap
Seksjon for Coaching og Psykologi
Norges idrettshøgskole, 2017

Sammendrag

Denne studien har hatt til hensikt å se nærmere på hvordan utøvere i individuelle vinteridretter benytter hverandre til utvikling. Hvilke betraktninger som må bli tatt for dannelse av en kultur for samarbeid mellom konkurrenter blir også lagt frem. Målet med studien har vært å gi praktiske eksempler og anbefalinger på temaet for trenere ute i felten.

Semistrukturerte intervjuer med fem trenere med som har jobbet med syv forskjellige landslag i idrettene alpint, langrenn og skiskyting ble benyttet for å samle inn data. For å se etter kjennetegn blant lagene sin praksis gjennomgikk intervjutranskriptene en induktiv datadreven tematisk analyse ved bruk av programmet MAXQDA 12. Funnene har blitt studert i lys av Lave og Wenger (1991) sin situerte læringsteori.

Studien trekker frem tre metoder hvor utøverne kan benytte laget som en ressurs, gjennom matching, teknikktraining og konkurranserutiner. Matching, gjerne gjennom pacing, skjer ved at utøverne strekker seg etter hverandres nivå eller ferdigheter. Utnyttelse av ressurser for teknikk foregår i stor grad gjennom observasjon og hyppige diskusjoner. Felles løypegjennomgang og feedback til hverandre under konkurranse blir også trukket frem. Det blir ikke gitt mye føringer for at utøvere skal benytte hverandre, det kommer frem i sin naturlige kontekst ved at nivået og profesjonaliteten er høy på lagene. Dette står i tråd med Lave og Wenger (1991) sin legitime perifere deltakelse i praksisfellesskaper. For samarbeid mellom konkurrenter trekkes en fungerende samarbeidskultur frem som viktig. Et fungerende, legitimt felleskap, forventningsavklaring og kontinuitet ligger til grunn for dette. Grad av individualisering i idrettens egenart ser også ut til å ha en innvirkning på utøvers villighet til kompetansedeling.

Forankringen i teori viser en reell overføringsverdi for fremlagte praksis inn i den individuelle idretten og oppfordrer til tilrettelegging for bruk av samarbeid også inn i konkurransepregede kulturer. Studiet viser et behov for forskere å gå inn i miljøer og hente inn mer objektive data gjennom observasjon, gjerne i kombinasjon med intervjuer, og på flere nivåer. Dette studiet tilbyr en rekke praktiske tilnærminger til utnyttelse av ressurser i laget som kan benyttes av den praktiserende trener i felten.

Innhold

Sammendrag.....	3
Innhold	4
Forord.....	6
1. Innledning	7
1.1 Problemstilling	8
2. Samarbeid i lag.....	9
2.1 Tilnærming til prosjektet	9
2.2 Tidligere forskning	9
3. Teori	11
3.1 Situert læringsteori	11
3.1.1 Praksisfellesskap.....	12
3.1.2 Legitim Perifer Deltagelse	15
3.1.3 Individuelle deltakerbaner	17
3.1.4 Et analytisk perspektiv på læring.....	17
3.1.5 Identitetsutvikling ved legitim perifer deltakelse	18
3.1.6 Mesterlære	18
4. Metode.....	21
4.1 Utvalg.....	21
4.2 Vitenskapelig forankring	23
4.3 Datainnsamling	23
4.3.1 Semistrukturert intervju	23
4.3.2 Gjennomføring.....	24
4.4 Forskerrollen.....	25
4.4.1 Forskerens bakgrunn og erfaringer.....	25
4.5 Troverdighet.....	26
4.5.1 Reliabilitet	26
4.5.2 Validitet	28
4.6 Etikk.....	28
4.6.1 Informert samtykke.....	29
4.6.2 Konfidensialitet	29
4.7 Analyse – oppbygging og struktur.....	30
5. Resultat og diskusjon	33

5.1	Hvordan utøvere benytter hverandre til utvikling	33
5.1.1	Matching.....	33
5.1.2	Teknikk.....	39
5.1.3	Konkurranserutiner.....	44
5.2	Diskusjon – del 1	46
5.3	Kultivering av samarbeid mellom konkurrenter i individuelle idretter.....	48
5.3.1	Kompetanseutveksling mellom konkurrenter.....	49
5.3.2	Kultur.....	52
5.3.3	Grad av individualisering i idrettens egenart.....	58
5.4	Diskusjon - del 2.....	61
5.5	Generell diskusjon	62
6.	Konklusjon.....	67
6.1	Metodiske begrensninger og veien videre.....	67
7.	Litteraturliste	69
8.	Vedlegg	74

Forord

Seks år har gått siden sist de slitne Madshus-skiene sist gled gjennom den småkuperte løypa i en liten bygd i indre Vestfold. Erfaringene som har blitt til gjennom studietiden ved Norges Idrettshøgskole har tatt interessen for mennesker i utvikling til et annet nivå. Studier i kombinasjon med trenerpraksis har ført frem til denne oppgaven. En foreleser ved institusjonen rådet oss studenter til å utnytte inngangene vi får til idrettsverdenen til det fulle, det har jeg tatt til meg og studiet endte med å intervju praktiske trenere på elitenivå. Trenere som jeg gjerne ville dratt med på fjelltur og diskutert kultur, utvikling og idrett med over lengre tid.

Stor takk til min veileder Mathias Haugaasen, din enorme kompetanse har gitt en praktisk anlagt kar en følelse av hva det innebærer å være en forsker. Til tross for at jeg ikke har operert innen mitt felt har din veiledning ført meg i mål.

Tastetrykket som offisielt leverte dette studiet ble av alle naturlige grunner gjort i kantina på Norges Idrettshøgskole. Stedet hvor nye deilige relasjoner har blitt skapt, mening av egen praksis har blitt diskutert og utarbeidet, og ikke minst den plassen som på en regnfull tirsdagskveld i slutten av mai kan varte opp med en lunka sylteagurk stroganoff som rumler godt i magen.

Det er en ære å kunne levere denne oppgaven med Lage Sofienlund ved min side, en likesinnet praktiker og inspirasjonskilde i jakten på en akademisk utdanning. Takk til Torstein Schutte, motivator og medmenneske. Guro Tveito, som reddende engel, takk. Og sist men ikke minst en stor takk til Eskil, Brage og Andy for diskusjonene rundt relasjonen i praksis.

Sjela brenner for praksisen, for å skape utvikling og lære nye mennesker å kjenne. Det er en glede at dette studiet bygger min pilar for møtet med flere unike praksisfelleskaper i fremtiden.

Tinus Dahl
Norges Idrettshøgskole, 30.mai 2017

1. Innledning

"Det viktigste er at posisjonen gjør det bra, ikke nødvendigvis at jeg skal spille så mye som mulig"

(Ronglan, s.105, 2000)

Sitatet kommer fra en spiller på det norske kvinnelandslaget i håndball under VM 1995. Ronglan (2000) skildrer to spillere som byttet på å spille mye og lite i en delt posisjon under VM turneringen, uten at det virket som det konkurranseaspektet hadde preget deres relasjon på en negativ måte. Denne situasjonen har vært min inngang til dette prosjektet. En slik uselvisk tilnærming til en konkurransesituasjon hvor fokus ligger på å kunne strekke seg mot hverandre og samarbeide for en felles utvikling vekket min nysgjerrighet om hvorvidt dette eksisterer også i andre praksiser.

Min inngang som trener i den individuelle vinteridretten har ført til at jeg vil se nærmere på om det eksisterer slike samarbeidskulturer også innenfor mitt felt. Antydninger for slik praksis blir luftet av en rekke eliteutøvere i intervjuer rundt sin egen karriere.

"Det er andre kjørere rundt meg. En av dem er Torstein Hørgmo. Jeg vet ikke om noen trenere som kan se ting bedre enn ham. Det er nok kjennetegnet ved kulturen i snowboard, at konkurrenter hjelper hverandre"

Andreas Ygre Wiik - om hvem som er de beste trenerne (Riise, Stensbøl & Pensgaard, s.177, 2013).

"Vi hadde verdens beste rollemodell i Ole Kristian Furuseth, som hadde fantastisk gode holdninger og verdier, og trente knallhardt. Han var heller ikke redd for å se til en 17-åring, som var ranket som nummer 300 i verden, for å lære av ham"

Kjetil Andre Aamodt - om kulturen på landslaget i alpint på 90-tallet og utover (Riise, Stensbøl & Pensgaard, s.348, 2013)

I samme intervju trekker også Kjetil Andre Aamodt frem hvordan det å hele veien ha Lasse Kjus til å måle seg mot har gjort at han har strukket seg lengre. Han beskriver en kultur hvor individualister klarte å jobbe sammen som et lag, respekterte hverandres

valg, rett og slett la janteloven til side, og lot seg inspirerte av hverandres resultater (Riise, Stensbøl & Pensgaard, 2013).

Seiersintervjuet av Aksel Lund Svindal etter utfor i VM i Schladming 2013 vitner til at dette en kultur som har blitt videreført av de nyankomne på landslaget.

"Jeg må hilse til Kjetil. Kjetil, regner med du ser på, jeg savner deg, så du får komme deg tilbake. Takk for, takk for mye bra trening. "

Aksel Lund Svindal - hilsen hjem til Kjetil Jansrud som gikk ut med kneskade i Super-G rennet tidligere i mesterskapet.

Med denne bakgrunnen ønsket jeg å dykke inn i praksisen og kulturene i norske landslag innen individuelle vinteridretter, og se hvordan de beste jobber sammen for å bli bedre.

1.1 Problemstilling

Hvordan benytter utøvere på elitelag i individuelle idretter hverandre til utvikling?

Dette er hovedproblemstillingen som dette studiet ønsker å besvare. Denne problemstillingen ble satt i starten av arbeidet med studiet og har ledet hele prosessen videre. Hensikten med studiet var regnet som å gi praktiske eksempler for samarbeid mellom eliteutøvere som kunne fungere som inspirasjon for praktiserende trenere på flere nivåer.

Studiet ønsker også å se hvordan de underliggende lagsfaktorene påvirker samarbeidet mellom individuelle utøvere, som gitt av idrettens kontekst kan regnes som konkurrenter. Det er derfor utarbeidet en underproblemstilling:

Hvilke betraktninger må bli tatt for kultivering av samarbeid mellom konkurrenter?

2. Samarbeid i lag

2.1 *Tilnærming til prosjektet*

Sosiale prosesser innen idretten kan belyses gjennom ulike perspektiver, gjennom psykologiske-, sosiologiske- og pedagogiske tilnærminger. Valg av tilnærmingen er tatt på bakgrunn av to hensyn, hovedproblemstillingen og valg av metode. Gjennom hovedproblemstillingen ønsker studiet å se hvordan utvikling foregår fremfor å måle en effekt av metoder som benyttes. For å kunne se på praksis i flere lag har studiet også valgt å benytte seg av kvalitativ metode gjennom intervju. Studiet har derfor valgt å se bort ifra den psykologiske tilnærmingen, Ronglan (2000) påpeker at mye av den idrettspsykologiske forskningen baserer seg på intervensjoner og eksperimenter. Mye av denne forskningen undersøker hvordan enkeltvariabler påvirker andre enkeltvariabler, ofte prestasjon, og der gruppa ofte iakttas løsrevet fra sin sosiale kontekst. Studiet velger i stedet å se på hvordan utøvere kan utvikle seg i form av hvordan mennesker tilegner seg læring. Siden dette blir sett på i en sosial kontekst, faller teorigrunnlaget for studiet under den sosiokulturelle tilnærmingen til læring. Med et slikt utgangspunkt har studiet mulighet til å diskutere problemstillingene både gjennom et sosiologisk og et pedagogisk perspektiv.

Den sosiokulturelle tilnærmingen til læring bygger i stor grad på arbeidene til Lave og Wenger (1991). Deres situerte læringsteori tar for seg hvordan individet tilegner seg læring i en sosial kontekst. Det teoretiske rammeverket i dette studiet bygger dermed på Lave og Wenger (1991) sin originale teori om situert læring, fra boka *Situated Learning – Legitimate peripheral participation*, og Wenger (1998) sin senere utdypning, med boken *Communities of practice*, hvor hovedfokus ligger på deltakelse i praksisfelleskaper. Andre relevante tekster og studier som tar utgangspunkt i teorien blir også benyttet. Lite forskning på den spesifikke gitte konteksten har medført en induktiv tilnærming til datainnsamlingen, og en forankring i et fenomenologisk vitenskapeteoretisk perspektiv.

2.2 *Tidligere forskning*

Forskning som benytter Lave og Wenger (1991) sin situerte læringsteori har i stor grad sin forankring innen undervisningen i skoleverket (Culver & Trudel, 2008). Sett i sammenheng med aktivitet er det gjort en rekke forskning på implementering av situert

læring i kroppsøvingsfaget (Griffin, Brooker & Patton, 2005; Kirk & Macdonald, 1998; MacPhail, Kirk & Griffin, 2008; Patton et al., 2005).. Den situerte læringen gjennom deltakelse i praksisfellesskap har i senere til også fått økt interesse også innen ledelsesdomenet (Hildreth & Kimble, 2004; Wenger, Mcdermott & Snyder, 2002). Innen idrettens verden er det utført en rekke forskning som med hensikt å pleie praksisfellesskaper hos trenere (Culver, 2004; Culver & Trudel, 2006; Lemyre, 2008; Occhino, Mallett & Rynne, 2011; Trudel & Gilbert, 2004), og forskning som ser på treneradferd og sammenheng med situert læring (Vinson, Brady, Moreland & Judge, 2016). Kirk og Kinchin (2003) ser også på hvordan situert læring kan benyttes som et teoretisk rammeverk for idrettsutdannelse. Hvis fokuset rettes inn mot aktive grupper eller lag innen idretten eksisterer det likevel lite forskning. Studier som ser på situert læring i lag er gjennomført i en australsk surfeklubb (Light, 2006), et dansk U-18 fotballag (Christensen, Laursen & Sørensen, 2010) et paralympisk kjelkehockeylag (Hegde & Standal, 2013) og på to svømmelag, henholdsvis et australsk og et fransk (Light, 2010). Felles for disse studiene er at de i stor grad baserer seg på kvalitative metoder som intervju og observasjon, og ser på lagene i deres naturlige kontekst. Skal man se på elitenivå eksisterer det lite forskning som beskriver situert læring. Ronglan (2000) sin sosiokulturelle studie hvor han fulgte det norske kvinnelandslaget i håndball over sesongene 1995/96 er et av de få studiene som ser på eliteidrett med en sosiokulturell tilnærming, her blir det beskrevet en rekke konkrete metoder som tilrettelegger for situert læring i lag. Agergaard og Ronglan (2015) så også på innadgående- og utadgående deltakerbaner på klubb lag i dansk og norsk eliteserie i håndball, dette ble knyttet inn mot hvordan immigrasjon av spillere kunne hemme talentutvikling i klubber på landsbasis. Sentrale funn fra enkelte av studiene vil bli belyst i samsvar med redegjøring av valgte teori.

3. Teori

3.1 *Situert læringsteori*

Lave and Wenger (1991) sin bok – *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*, har siden den ble utgitt i 1991 hatt stor betydning for forståelse av læring sett gjennom det sosiokulturelle perspektivet (Kvale, 2003). Lave og Wenger utviklet en sosial læringsteori i forlengelsen av den praksisorienterte læringstradisjonen, kalt teori om situert læring. Teorien bygger blant annet på arbeidene til John Dewey (1938), med *learning by doing*, Gilbert Ryle (1949), sin *handlingskunnskap*, David Kolb (1984) med *erfaringsbasert læring*, og Donald Schön (1983) med den reflekterende praktiker, arbeider som har sett på læring i sin praktiske form fremfor den tradisjonelle institusjonelle tilnærmingen. I boken benytter Lave og Wenger (1991) antropologiske og sosiologiske tilganger for å utvikle en rasjonell og situert forståelse av læring (Kvale 2003).

Lave og Wenger (1991) utviklet en oppfattelse av læring som situert i praksisfellesskaper og som en del av den lærende sin identitetsutvikling. Læring blir her forstått som en dynamisk bevegelse fra *perifer* til *full deltagelse* i praksisfellesskap. Det sosiale engasjementet som skal til for at læring skal finne sted beskriver de som konseptet *legitim perifer deltagelse*. I følge Lave og Wenger regnes all menneskelig aktivitet som situert, det vil si at den er vevd inn i personens liv og biografi, i konkrete omstendigheter og i en gitt kultur (Ronglan, 2009). De ønsket med dette å utvikle en teori der læring betraktes som et aspekt ved all aktivitet, fremfor å se kun på læring som isolerte forløp (Ronglan, 2009).

Den situerte læringsteorien utgjør en kontrast til den intellektualiserende og individualiserende læringsforståelsen, som har preget moderne psykologi og pedagogikk (Kvale, 2003). Innen kognitivismen regnes læring som en individuell prosess hos individet, uavhengig av kontekst, mens ifølge Lave og Wenger (1991) skjer læring ved deltagelse i sosial praksis, og læring defineres relasjonelt som et individs skiftende posisjonering i en sosial praksis som stadig er under forandring (Kvale, 2003). Den situerte læringsforståelsen hos Lave og Wenger har blitt utviklet på bakgrunn av fem kasusstudier av mesterlære i tradisjonelle og moderne samfunn, her ser de på mesterlære blant skreddere, slaktere, navigatører, jordmødre og anonyme alkoholikere

(Kvale, 2003). Teorikapittelet vil redegjøre for praksisfelleskaper, konseptet legitim perifer deltagelse, identitetsutvikling, og mesterlære som læringsform i sosial praksis. Samtlige av disse temaene står sentralt for å kunne diskutere og redegjøre for resultatene som kommer frem av studiet.

3.1.1 Praksisfelleskap

Wenger definerer praksisfelleskap som en gruppe mennesker som deler en bekymring, utfordring eller lidenskap, som sammen fordyper sin kunnskap og ekspertise på området gjennom en pågående interaksjon med hverandre (Wenger, McDermott & Snyder, 2002). Begrepene identitet og praksisfelleskap eksisterer i den situerte læringsteorien av Lave og Wenger fra 1991 men ifølge Wenger (1998) fikk ikke disse begrepene tilstrekkelig fokus i den originale teorien, derfor har disse begrepene fått en sentral rolle i Wenger sin teori om sosial læring, en videreutvikling av den situerte læringsteorien, som beskrives gjennom boken "Communities of practice – Learning, Meaning, and Identity." fra 1998.

Wenger (1998) oppsummerer hva som ligger til grunn for hans antagelser om hva som har betydning for læring med fire premisser. 1) Individet er *sosiale vesener*, dette er et sentralt aspekt ved læring. 2) *Kunnskap* omhandler kompetanse innen områder som individet tillegger verdi, og som blir verdsatt av fellesskapene. 3) *Innsikt* forutsetter deltakelse og aktivt engasjement i alt man gjør. Et aktivt engasjement i verden. 4) *Mening* beskrevet som vår evne til å oppleve verden og at vårt engasjement med den som meningsfullt, dette er det ultimate produktet av læring. Wenger (1998) reflekterer over at disse antagelsene legger et grunnlag for at fokus innen sin teori ligger på læring som sosial deltakelse. Deltakelse referer ikke kun til enkeltstående engasjement i en bestemt aktivitet med visse personer, men til en altomfattende prosess av å være aktive deltakere i praksiser av sosiale fellesskap, og konstruere identiteter i sammenheng med disse fellesskapene. Illeris (2012) presiserer også at den originale oppfattelsen om at den situerte lærings situasjonen alltid vil ha en dobbel karakter. Denne dobbelte karakteren dreier seg om at lærings situasjonen alltid og på samme tid kan betraktes som den umiddelbare situasjonen den lærende befinner seg i, for eksempel på en treningsøkt, og som en samfunnsmessig situasjon som er mer preget av samfunnets normer og strukturer (Illeris, 2012).

Wenger sin sosiale teori om læring integrerer videre de nødvendige komponentene for å karakterisere sosial deltakelse, som en læringsprosess som skaper innsikt (Wenger, 1998). Disse komponentene er som følger:

- Mening: En beskrivelse av vår forandrede evne, individuelt eller kollektivt, til å oppleve vårt liv og verden som meningsfull
- Praksis: En beskrivelse av delte historiske og sosiale ressurser, rammeverk, og perspektiver som kan opprettholde gjensidig engasjement i en handling.
- Felleskap: En beskrivelse av den sosiale sammensetningen i våre bedrifter som er ønskelig å jobbe mot. Vår deltakelse gjenkjennes som kompetanse.
- Identitet: En beskrivelse av hvordan læring endrer hvem vi er og lager personlige historier i konteksten av våre fellesskaper.

Wenger (1998) anser at disse elementene er sterkt knyttet sammen og er gjensidig definerende. Lave og Wenger (1991) fremmer at konseptet skal behandles som et fellesskap av praktiserende hvor læring foregår, et felleskap hvor det utvikles et sett av relasjoner mellom individer, aktiviteter og den øvrige verden. Fellesskapet danner en felles kunnskap og praksis, de deler de samme holdningene og verdiene, og deltakerne skaper en form for felles verdisyn som medfører at fellesskapet deler en opplevelse av felles identitet (Wenger, 1998). Culver og Trudel (2008), legger til at deltakelse vil medføre både tilegnelse av eksplisitt og taus kunnskap fra et praksisfellesskap.

I henhold til Wenger (1998) kan man se praksisfellesskapet i lys av tre dimensjoner, *gjensidig engasjement*, *felles virksomhet* og et *felles repertoar*. Deltakerne i et praksisfellesskap har et **gjensidig engasjement** som knytter medlemmene sammen til en sosial enhet. Culver og Trudel (2008) beskriver at praksisen eksisterer fordi deltakerne er gjensidig engasjert i å diskutere meningen av hendelser, og alle deltakeres engasjement er unikt. Ronglan (2009) presiserer at ingen kan tvinges inn i et praksisfellesskap, deltakelse forutsetter bidrag og engasjement hos den enkelte. Culver og Trudel (2008) beskriver at gjensidig engasjementet omhandler i like stor grad andres kompetanse som din egen. Det handler om å vite hvor man skal gå for å søke hjelp og kunne gi hjelp. Culver og Trudel (2008) presiserer at et praksisfellesskap er et resultat av at deltakere opprettholder et gjensidig engasjement så lenge at det medfører læring. Lemyre (2008) beskriver gjennom sin studie med praksisfellesskap mellom trenere i en karateklubb at hierarki innad i praksisfellesskap er svekkende for å skape et gjensidig

engasjement for virksomheten. Praksisen i et praksisfellesskap må knyttes til en **felles virksomhet**. Dette impliserer at mening av virksomheten er grundig diskutert, dette skaper følelsen av eierskap (Culver & Trudel, 2008). Det **felles repertoaret** som konstrueres er et resultat av praksisens historie og gjensidige engasjement (Culver & Trudel, 2008). Culver og Trudel (2008) trekker frem at lag innen idrett ofte kan anses å inneholde to praksisfellesskaper, et praksisfellesskap for utøverne, som omhandler prestasjonen i idretten, og et praksisfellesskap for trenerne, som tar for seg læringen, coachingen og ledelsen av utøverpraksisfellesskapet.

Ronglan (2009) beskriver deltakelsen i praksisfellesskap som følger; medlemmer i et praksisfellesskap samles rundt en aktivitet for å nå visse mål, de engasjerer seg i interaksjoner og praksiser som innebærer diskusjoner rundt meningen ved deltagelse i virksomheten. Denne deltagelsen vil over tid skape rutiner, språk, historier, symboler og metoder for å gjøre ting på som vil være avgjørende å kjenne for å bli et fullstendig involvert medlem av fellesskapet (Ronglan, 2009). Tilegnelsen av disse elementene gjennom et engasjement inn til fellesskapet over tid er med å forme individets identitet. Wenger (2002) påpeker at opprettholdelse av et systematisk praksisfellesskap ofte avhenger av assistanse. Dette kommer også frem gjennom studier som ønsker å pleie praksisfellesskap hos trenere (Culver, 2004; Occhino, Mallett & Rynne, 2011). Culver (2004) fant at uten assistanse klarte ikke alpintrere å opprettholde sitt praksisfellesskap mellom trenere etter gjennomført intervensjon.

Videre mener Wenger (1998) at læring fremstår som en gjensidig utviklingsprosess mellom individer og praksisfellesskaper som må betraktes som noe mer enn kun sosialisering. Her kan læring anses som en investering i fellesskapets egen fremtid, og ikke kun som en reproduksjon av fortiden gjennom kulturell overføring, slik som litteraturen som omhandler mesterlæren skisserer (Wenger, 1998). Et sentralt element i læringsprosessen blir derfor å forme nye identiteter som kan føre den gitte kulturen fremover (Wenger, 1998).

Ronglan (2009) påpeker at begrepet praksisfellesskap ikke sier noe om innholdet eller kvaliteten i det som læres og formidles. Det eksisterer derfor både positive og negative praksisfellesskaper, avhengig av hvilke vurderingskriterier som ligger til grunn (Ronglan, 2009). En gruppe bankranere kan sammen samle kunnskap og utvikle

kompetanse som praksisfellesskap. I likhet eksisterer det bedrifter og lag hvor deltakere også innehar dårlige egenskaper, hvorvidt fellesskapets læringspotensial hemmes eller fremmes avhenger derfor av ledelse og struktur (Ronglan, 2009).

3.1.2 Legitim Perifer Deltagelse

Det sosiale engasjementet som kreves for læring i en sosial praksis beskrives som nevnt som konseptet legitim perifer deltagelse. Konseptet gir en retning for å snakke om forholdene mellom nykommere og veteraner, om aktiviteter, identiteter, og om fellesskaper som kilde for kunnskap og praksis (Lave & Wenger, 1991). Konseptet omhandler prosessen hvor nykommere blir del av et praksisfellesskap. De forklarer at nykommer skal ha et engasjement for læring, og mening av læring blir utformet gjennom prosessen av å bli en fullstendig deltaker i en sosiokulturell praksis (Lave & Wenger, 1991). Lave og Wenger redegjør for konseptet legitim perifer deltagelse ved å se på de enkeltstående komponentene og sette de opp mot sine motsetninger. De presiserer også at begrepet skal oppfattes som en helhet og at alle komponenter har en sammenheng i det endelige konseptet (Lave & Wenger, 1991).

Første komponent som beskrives er *legitim*. Legitimitet står sentralt for å få tilgang til fellesskapets kunnskap og ressurser. Ronglan (2009) beskriver at nykommeres deltakelse i et lag er legitim i den forstand at deltakelse aksepteres av de andre utøverne og inngår som en likeverdig part i fellesskapet. Lave og Wenger betrakter formen på deltakerlegitimiteten som et grunnleggende kjennetegn for tilhørighet i sosiale praksiser, dog vil ikke legitimitet i seg selv ha en avgjørende rolle for læring (Lave & Wenger 1991). De fremmer at det ikke eksisterer en form for illegitim perifer deltagelse i et velfungerende praksisfellesskap. Ronglan trekker også frem de erfarne deltakerne som sentrale for å inndra nykommere i lagets virksomhet (Ronglan, 2009).

Periferitet foreslår at det er ulike, mer eller mindre aktive og inkluderende posisjoner man kan være lokalisert i form av deltagelse i et fellesskap (Lave & Wenger, 1991). Perifer deltagelse omhandler å være lokalisert i den sosiale verden. Skiftende posisjonering og ulike perspektiver anses som en del av de deltagende sine læringsbaner, utvikling av individets identitet og former for medlemskap (Lave og Wenger, 1991). Gitt av det komplekse sammensettingen av fellesskap finnes det ingen utpekt posisjon kalt periferen, og like viktig eksisterer det ingen kjerne eller sentrum.

Ved å benytte begrepet sentral deltagelse ville det foreslått at det eksisterer et sentrum, enten fysisk, politisk eller metaforisk, i et fellesskap med en bestemt plass for individet (Lave & Wenger, 1991). Komplet deltagelse vil i likhet foreslått et lukket domene av kunnskap eller kollektiv praksis, hvor det vil være målbare grader av tilegnelse for nykommere. Engasjement i form av perifer deltagelse fører til full deltagelse, hvor full deltagelse skal inkludere relasjoner som involveres i ulike former i et fellesskap (Lave & Wenger, 1991). Videre er legitim periferitet et komplekst konsept når det impliseres inn i sosiale strukturer som involverer maktrelasjoner. Når et individ går i retning mot full deltagelse i et praksisfellesskap anses periferitet som en kvalifiserende posisjon. Dersom individet blir hindret fra å delta fullstendig, ofte med bakgrunn i legitimitet, regnes periferitet som en diskvalifiserende posisjon. Legitim periferitet kan også være et grunnlag for å kunne danne bånd mellom beslektede fellesskap, legitim periferitet slik danne makt eller avmakt ved å muliggjøre eller forhindre utveksling og forbindelse mellom praksisfellesskaper (Lave & Wenger, 1991). Periferitet regnes som et positivt og dynamisk konsept. Lave og Wenger (1991) påpeker at den delvise deltagelsen til nykommere på ingen måte er adskilt fra den sentrale praksisen. Periferitet som et aktivert dynamisk konsept, viser til hvordan individet får tilgang til kilder for forståelse gjennom økt involvering i fellesskapet (Lave & Wenger, 1991). Ronglan (2009) trekker frem at i en idrettskontekst er det viktig at ikke utøvere konstant låses til faste roller i et lag, da det kan skape en statisk struktur som begrenser både lagets og den enkeltes læringspotensial. Han fremmer også den skiftende posisjoneringen hvor utøvere får utforske andre roller enn sin vante, som skaper nye personlige utfordringer og nye perspektiver både for den enkelte og andre på laget.

Deltagelse står sentralt innen den situerte læringen og konseptet legitim perifer deltagelse. Som nevnt beskriver Lave og Wenger (1991) at læring skjer som endring av deltagelse i sosiale sammenhenger. Dette skjer som konkret deltagelse i praksiser hvor individet endrer innstilling og oppfatning til konkrete gjøremål som en del av en situasjon for læring. Individet tar således med seg erfaringsbasert kompetanse, og vil forholde seg til nye situasjoner med bakgrunn i denne samlede kompetansen (Lave & Wenger, 1991), dette vil bli beskrevet ytterligere under avsnittet om identitetsutvikling. Det at individet er situert innebærer at personen oppfatter og tenker med bakgrunn i sin praksisdeltakelse. Individet tar stilling til sine posisjoner og kontekster i praksisfellesskapet, men deltar ut fra sitt partielle ståsted (Lave & Wenger, 1991).

Under deltakelse er også Lave og Wenger (1991) opptatt av individuelle, arrangerte deltakerbaner i samfunnsmessige praksisstrukturer, der individ må gjøre noe spesielt for å sette sammen ulike handlingskontekster (Lave & Wenger, 1991).

3.1.3 Individuelle deltakerbaner

Ronglan (2009) konkretiserer at de individuelle deltakerbanene beskriver hvordan individer beveger seg innenfor et gitt fellesskap og mellom flere fellesskap over tid. Agergaard og Ronglan (2015) så på innadgående og utadgående utøverbaner blant kvinnelige håndballspillere i den norske og danske ligaen og sammenliknet med nivå på landslag og talentutvikling i de respektive landene. Dansk kvinnehåndball var på 2000-tallet preget av sterk immigrasjon fra utenlandske spillere til den hjemlige ligaen (Agergaard & Ronglan, 2015). Det høye nivået og erfaringene til de immigrerte spillerne gav dem hurtig legitimitet i lagene sammenliknet med unge talenter som måtte jobbe hardt for å oppnå full deltakelse (Agergaard & Ronglan, 2015). Hvorvidt de unge talentene hadde en innadgående utøverbane og fikk muligheten til å lære av erfarne spillere var også avhengig av hvorvidt immigrasjonen hindret slik praksis. I Norge var ikke immigrasjonen like stor, dette medførte muligens ett lavere nivå på ligaen, men talenter fikk oftere muligheten til å lære og matche seg mot erfarne spillere, både på trening og i kamp (Agergaard & Ronglan, 2015). Gjennom denne perioden har nivået på det norske kvinnelandslaget økt betraktelig i forhold til det danske (Agergaard & Ronglan, 2015).

3.1.4 Et analytisk perspektiv på læring

Lave og Wenger (1991) understreker at legitim perifer deltagelse i seg selv ikke er en utdanningsform, heller ikke en pedagogisk- eller læringsteknikk. Det er et analytisk synspunkt på læring, en måte å forstå læring. Læring gjennom legitim perifer deltagelse finner sted uavhengig av hvilken utdanningsform som benyttes for læring, og om det i hele tatt eksisterer en bevisst utdanningsform (Lave og Wenger, 1991). Davis, Sumara & Luce-Kepler (2000) foreslår at opptil 80% av det individer lærer skjer på et ubevisst nivå gjennom vårt engasjement i den sosial verden. Et slikt synspunkt gir støtte til behovet for Lave og Wengers analytiske perspektiv for læring. Synspunktet gir også et fundamentalt skille mellom læring og institusjonell instruksjon (Lave og Wenger, 1991).

3.1.5 Identitetsutvikling ved legitim perifer deltakelse

Som et aspekt innen sosial praksis, involverer læring hele personen. Læring medfører å bli en fullstendig deltaker, et medlem, en type person (Lave og Wenger, 1991). Sett i dette synet medfører læring kun delvis å bli kapabel til å bli involvert i nye virksomheter, til å utføre nye oppgaver og funksjoner, og å mestre nye forståelser, da disse elementene ikke eksisterer i isolasjon, de er en del av et bredere system med relasjoner hvor de har mening (Lave og Wenger, 1991). Disse systemene av relasjoner oppstår, reproduseres og utvikles innen sosiale fellesskap, som er en del av systemer av relasjoner mellom personer. Læring impliserer dermed å bli en forandret person i henhold til mulighetene som blir tilgjengelig av disse systemene av relasjoner (Lave og Wenger, 1991). Å ignorere dette aspektet tilsvarer å ignorere det faktum at læring involverer konstruksjonen av identiteter (Lave og Wenger, 1991). Ved å se læring gjennom legitim perifer deltagelse betyr at læring ikke kun er en betingelse for medlemskap, men det er i seg selv en utviklende form for medlemskap. Lave og Wenger (1991) oppfatter identiteter som en varende, levende sammenheng mellom personer og deres plass og deltagelse i praksisfellesskaper (Lave og Wenger, 1991).

3.1.6 Mesterlære

Betegnelsen mesterlære brukes i dag på mange forskjellige måter, og det eksisterer også flere definisjoner for betegnelsen. Mesterlære kan betegnes som en utdanning i en kunst, et fag eller et håndverk i henhold til en lovmessig kontrakt, som beskriver forholdet mellom mester og lærling og forholdets varighet og betingelser. (Kvale & Nielsen, 1999). Tradisjonelt har mesterlære omhandlet å stå i lære hos en mester, hvor lærling blir innført i de ferdigheter, kunnskaper og verdier som knytter seg til et håndverk og et yrke (Kvale & Nielsen, 1999). Mesterlæren har gjennom tiden vært neglisjert i den pedagogiske litteraturen, men gjennom de siste 10-15 årene har den fått ny aktualitet, blant annet på grunn av en forskyvning av fokus fra individ til kontekst og fordi læring i større grad blir betraktet som en kulturaliseringsprosess inn i et sosialt fellesskap (Jensen, 1999; Kvale & Nielsen, 1999; Ronglan, 2009). Inspirert av Lave og Wengers (1991) teori om mesterlære trekker Kvale (2003) frem ulike hovedtrekk ved mesterlære. Kvale (2003) beskriver at mesterlære finner sted i praksisfellesskaper omkring en sosial organisasjon, i sin tradisjonelle form er dette et faglig fellesskap innen håndverksproduksjon. Gjennom legitim perifer deltakelse i felleskapets produktive virksomhet vil den lærende gradvis tilegne seg håndverkets vesentlige

ferdigheter, kunnskaper og verdier, dette ved å gå fra perifer deltakelse til å bli et fullverdig medlem av faget (Kvale & Nielsen, 1999).

Lave og Wenger forkaster som tidligere nevnt teorien om at adferd og forståelse kommer fra manipulering hos individet. De fremmer at læringen ikke består av å tilegne seg en gitt struktur, men av at de lærende får økt tilgang til ekspertenes gjøremål. Mesterlære blir derfor et uttrykk for hvordan læring foregår og de understreker at læring gjennom mesterlære avhenger av legitim perifer deltakelse (Lave & Wenger, 1991). I den ene enden av skalaen kan derfor begrepet mesterlære benyttes til å beskrive de lovfestede institusjonelle strukturer i den tradisjonelle mesterlæren, for eksempel innen håndverkslæren, og i den andre enden benyttes som en metafor på et forhold hvor et individ lærer av en mer erfaren person på et område (Kvale & Nielsen, 1999). Lave og Wenger (1991) beskriver at lærlingen i et læringsmiljø vil oppleve en reproduksjonssyklus og over tid selv bli mestere, videre vil de skifte rolle og igjen knytte til seg egne læringer.

Kvale og Nielsen (1999) skiller også mellom *personsentrert* og *desentrert* mesterlære. I en personsentrert tilnærming til mesterlære ligger fokuset på forholdet mellom læremester og lærling (Polanyi, 1958). Den desentrerte tilnærmingen til mesterlære derimot trekker fokuset vekk fra å omhandle relasjonen mellom mester og lærling, til å omfatte en relasjon mellom skiftende deltagelse og identitetsforandring i et praksisfellesskap som beskrevet tidligere (Kvale & Nielsen, 1999; Ronglan, 2009; Wenger, 1998). Oppmerksomheten ved desentrert tilnærming av mesterlære rettes mot den helhetlige kompetansen som utvikles og forvaltes av fellesskapet (Ronglan, 2009). Denne tilnærmingen utelukker selvfølgelig ikke bruken av mestere i praksisfellesskapene, Lave og Wenger (1991) presiserer at alle aktørene i læringsmiljøet vil bli påvirket, også en mester vil lære i samhandlingen med sine lærlinger, i et slikt læringsmiljø kan man derfor hevde at alle individer innehar ulike roller i forhold til deres plassering i miljøet. Lave og Wenger (1991) beskriver at et individ kan inneha ulike roller samtidig, både ovenfor mester og andre individer i miljøet. Med denne bakgrunn anser Lave og Wenger (1991) at læring er å være del av fellesskapet, og ikke lære om fellesskapet.

Innen mesterlæren står observasjon, imitasjon, prøving og feiling sentralt (Ronglan, 2009). Med en desentrert oppfatning beskriver Ronglan (2009) at utøverne i laget kan utnyttes som mestere, da laget som regel inneholder utøvere med ulike erfaringer, ulike personligheter, ulike styrker og ulike kompetanser. Han beskriver at de enkeltes styrker kan utnyttes i praksisfellesskapets utvikling, dette ved å organisere aktivitet og deltakere på varierte måter kan det legges til rette for at observasjon, imitasjon og utprøving fremmes (Ronglan, 2009). En rekke kombinasjoner kan fremme denne mesterlæringen, erfarne kan veilede uerfarne, spesialister med spesielle styrker kan utnyttes som mestere, holdningssterke og treningsvillige kan benyttes som forbilder, Ronglan (2009) beskriver videre at en treners rolle går fra å styre til å tilrettelegge, trenerrollen går slik over til å handle om orkestrering av lagsprosesser for å frigjøre ressurser. I studiet til Ronglan (2000) hvor han fulgte det norske kvinnelandslaget i håndball over sesongene 1995/96 kommer det frem en rekke eksempler på hvordan slik tilrettelegging kan medføre frigjøring av lagets ressurser. En utbredt arbeidsform var her å danne posisjonsteam med 2-4 målvakter, kantspillere, bakspillere og linjespillere, innad i teamene arbeidet de sammen og veiledet hverandre for å utvikle den enkeltes ferdigheter (Ronglan, 2000). Observasjon, utprøving, veiledning og felles refleksjon sto sentralt i denne prosessen. Han skildrer at det også ble dannet en rekke andre team av spillere, som straffekastteam, kapteinsteam, overtallsteam, målvaktsteam, forsvarsteam, humorsteam med flere. Denne inndelingen var basert på styrker og kompetanser, og hvert enkelt team hadde ansvar for å løse oppgavene (Ronglan, 2000). Ifølge studiet fremmet denne praksisen inklusjon, aktiv deltakelse og skiftende posisjonering i spillergruppa (Ronglan, 2000). Christensen, Laursen og Sørensen (2010) sin studie av integrering av situert læring for danske elite U18 fotballspillere, delte inn spillerne i et posisjonsbasert praksisfellesskap og et lagbasert praksisfellesskap over en periode på tre uker, her ble det gjennomført observasjoner og formelle og uformelle intervjuer underveis. Resultatene viste at perifere spillere i det posisjonsbaserte praksisfellesskapet opplevde en innadgående deltakerbane, dette ved høyere treningsinkludering, bredere medlemskapsfølelse, og mer eierskapsfølelse til egen utvikling. Denne responsen ble bare vist for enkelte i den andre gruppen.

4. Metode

Innen den kvalitative metoden er intervju en effektiv metode for å utvikle data fra feltarbeid (Thagaard, 2013). Thagaard (2013) trekker frem at intervju er en velegnet metode for å gi informasjon om hvordan personen som intervjues, opplever og forstår seg selv og sine omgivelser. Patton (2015) mener at intervjuer skal gjøres med nøkkelpersoner som har bred kjennskap til fenomenet for å kunne danne et generelt bilde av den virkeligheten som fornemmes. Da det eksisterer lite forskning som omhandler hovedproblemstillingen innen den individuelle idretten kan studiet anses som eksplorerende. Studiet har derfor valgt å benytte kvalitativt intervju som metode, hvor trenere med bred erfaring innen feltet har blitt intervjuet. Valg av å se på elitelag faller på bakgrunnen av at trenere ofte kan anses som veldig kompetente med mye erfaring. Med dette ønsker studiet å kunne fremme praktiske råd og verktøy basert på praksisen i flere lag, som andre aktører innen feltet kan benytte i sin praksis.

Metodedelen vil redegjøre for vitenskapeteoretisk forankring, detaljer rundt søkestrategier, utvalget, det kvalitative intervjuet, refleksjoner forskerens rolle, reliabilitet og validitet av metode, etiske vurderinger knyttet til dette prosjektet og beskrive analysen av de kvalitative dataene.

4.1 Utvalg

Utvalget består av fem landslagstrenere som har vært aktive som trenere på landslag en eller flere perioder fra 90-tallet og til og med i dag. En av trenerne har erfaring som landslagstrener for to av de valgte idrettene, og en annen har erfaring fra både kvinne og herrelandslag i samme idrett. Dermed belyser studiet virksomheten til syv forskjellige landslag, hvorav tre landslag er fra alpint, to er fra langrenn, og to er fra skiskyting. Tre av landslagene er kvinnelandslag og fire er herrelandslag. Alle landslagene som blir belyst er norske. Alle fem trenerne som har blitt intervjuet er menn.

Kriteriene som er satt for deltakelse er minst et års erfaring som trener på landslag og minst fem års erfaring som trener på nasjonalt eller høyere nivå. Et annet kriterium som var satt var at deltakerne var bosatt i Norge, dette på grunn av praktiske og økonomiske årsaker. Inkluderingskriteriene for trenerne i de forskjellige idrettene er som følger;

langrenn; hovedtrener, assisterende trener eller sprinttrener, alpint; hovedtrener alpint, hovedtrener fart eller hovedtrener teknikk, skiskyting; hovedtrener.

Årsberetninger fra Norges Skiforbund fra sesongene 2000-2016 har blitt gjennomgått for å finne hvilke trenere som har vært aktive i alpint og langrenn. I skiskyting har ikke forsker klart å få tak i denne beretningen, fullstendig oversikt over trenere har derfor vært utfordrende å utarbeide. På bakgrunn av kartleggingen eksisterte det en populasjon på 24 trenere som var aktuelle for intervju. 5 trenere har falt bort underveis fordi de var del av samme trenerteam som noen av de valgte trenerne, og studiet omhandler praksisen til laget fremfor trenergjerning. 8 aktuelle trenerne har vært vanskelig å nå frem til, blant annet på grunn av mangel på kontaktinformasjon. 11 trenere har blitt kontaktet, 5 trenere stilte til intervju, 3 trenere var det avtalt intervju som falt gjennom da de aktuelle personene er veldig opptatt, 3 trenere svarte ikke på forespørsel over telefon eller mail.

Deltakerne er basert på strategisk utvalg, som innebærer at man velger deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstilling og undersøkelsens teoretiske perspektiv (Thagaard, 2013). Utvalgets størrelse og utforming skal vurderes av analytiske mål ved prosjektet. En av retningslinjene for omfang av det kvalitative utvalget er at antall deltakere ikke bør være større enn at det kan gjennomføres omfattende analyser av dataene, tid og ressurser kan derfor være begrensende for størrelse på utvalg (Thagaard, 2013). Adgang til felten er også beskrevet som en begrensende faktor for størrelsen på utvalg (Thagaard, 2013). En av de begrensende faktorene på antall deltakere har vært at datainnsamlingen i stor grad har foregått under konkurransesesongen til disse idrettene, tilgjengelighet til trenere har derfor vært begrenset. Thagaard (2013) beskriver at når studier av flere deltakere ikke synes å gi ytterligere forståelse av de fenomenene som blir studert, kan utvalget betraktes som tilstrekkelig stort. Generalisering på bakgrunn av gitte studie kan derfor bli utfordrende da dette metningspunktet nødvendigvis ikke er nådd. Likevel beskriver Smith og Osborn (2008) i sin artikkel omhandlende fortolkende fenomenologisk analyse at fire til seks deltagere er en fornuftig størrelse på utvalg for prosjekter av studenter.

4.2 Vitenskapelig forankring

Perspektivet for dette studiet tar utgangspunkt i et fenomenologisk vitenskapssyn. Creswell (2013) legger frem at fenomenologiske tilnærminger er mye utbredt innenfor psykologi, sosiologi og helsevitenskap. I følge Thagaard (2013) tar fenomenologien utgangspunkt i aktørens subjektive opplevelser, og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i individets erfaringer. Den fenomenologiske reduksjonen innebærer at interessen sentreres rundt individets opplevelse av fenomenverdenen, mens den ytre verden kommer i bakgrunnen (Thagaard, 2013). Kvale og Brinkmann (2009) forklarer at bygger fenomenologien på en underliggende antakelse om at realiteten er slik folk oppfatter at den er. Thagaard (2013) beskriver at de felles erfaringene deltakerne har, skaper et grunnlag for at vi kan utvikle en generell forståelse av fenomenet vi studerer..

4.3 Datainnsamling

I følge Thagaard (2013) gir intervju som metode et godt grunnlag for å få innsikt i deltagers erfaringer, tanker og følelser. Observasjon kunne vært en interessant og lærerik vinkling som metode for datainnsamling, likevel ble intervju den mest gunstige metoden da jeg ønsket å se på og sammenlikne praksisen i flere lag.

Mening av intervjudata kan tolkes gjennom ulike perspektiver (Thagaard, 2013). Det første perspektivet representerer et positivistisk ståsted, her beskriver intervjupersonen hendelser, kunnskaper og synspunkter som i tråd med sine tidligere erfaringer (Thagaard, 2013). Forskeren anses som en tilnærmet nøytral mottaker av intervjupersonens erfaringer (Silverman, 2011). Det andre perspektivet representerer et konstruktivistisk ståsted, hvor intervjudata anses som et resultat av sosial interaksjon mellom forsker og intervjuperson (Rapley, 2007). Her beskriver intervjuperson sine tidligere erfaringer i lys av den forståelse de har utviklet i forhold til sine erfaringer, og konteksten som intervjusituasjonen representerer vil påvirke intervjuet (Thagaard, 2013). Brinkmann og Kvale (2009) fremhever at intervjuerens kompetanse er basert på en kombinasjon av faglig ekspertise, håndverksmessig dyktighet og trening i å mestre sosiale relasjoner.

4.3.1 Semistrukturert intervju

Litteraturen som omhandler kvalitative intervjuer deler i hovedsak inn i tre ulike intervjuformer. Den ene ytterligheten karakteriseres som et *strukturert*

forskningsintervju, her er spørsmålene utformet på forhånd, og rekkefølgen på spørsmålene er ofte bestemt (Thagaard, 2013). Denne formen medfører stor sammenlignbarhet mellom intervjuer. Motsetningen i intervjuform finner man ved et *lite strukturert forskningsintervju*. Dette kan betraktes som en samtale mellom intervjuer og intervjuperson som er preget av lite struktur og hvor hovedtemaene er forhåndsbestemt (Thagaard, 2013). Her kan intervjuperson bringe opp temaer underveis og intervjuer kan i større grad tilpasse seg disse temaene. Den tredje intervjuformen regnes som den mest brukte, ligger et sted mellom de to ytterpunktene, og karakteriseres som et *delvis strukturert intervju*, eller *semistrukturert intervju* (Brinkmann & Kvale, 2009; Thagaard, 2013). Dette prosjektet benytter seg av den semistrukturerte intervjuformen.

Intervjuguiden som ble utarbeidet til intervjuene ønsker å besvare på hovedspørsmålet, hvordan utøvere benytter hverandre til utvikling. Intervjuguiden har blitt omformet en rekke ganger i prosessen. Første versjon (vedlegg 1) av intervjuguiden bar preg av mye struktur og en rekke av temaene var forankret i teori. Det ble gjennomført et pilotintervju med denne som utgangspunkt. Videre ble intervjuguiden forkortet, dette for å tilpasse den til forskerens intervjustil i større grad. Intervjuguiden (vedlegg 2) som ble benyttet til intervjuene retter seg i hovedsak mot hovedspørsmålene fremfor å basere seg på teori. Denne intervjuguiden går inn på temaene fellesskap, arbeidskrav i idretten, tilgjengelige ressurser og utnyttelse av disse innad i laget, samarbeid som konkurrenter, treners rolle som tilrettelegger, og med et fokus på praktiske eksempler. Denne guiden ble også revidert underveis med bakgrunn i temaer som kom opp fra intervjupersonene. Utarbeiding av intervjuguide har medført en bedre forståelse av teori.

4.3.2 Gjennomføring

Thagaard (2013) påpeker at et vellykket intervju avhenger av at forskeren har satt seg godt inn i intervjupersonens situasjon på forhånd. Kunnskaper om konteksten er essensielt for at spørsmålene som stilles oppleves som relevante for intervjupersonen (Thagaard, 2013). Før hvert intervju hentet forsker inn informasjon rundt trener og lag som trener var en del av. Dette styrket muligheten for å få inn konkrete eksempler på hvordan utøvere jobber sammen i den aktuelle praksisen. Intervjuene kan karakteriseres som samtaler med fokus på lagets praksis. Underveis ble det oppfordret til refleksjoner rundt svar som ble gitt. Gjennomføring ble gjort på intervjupersonens premisser, hvor

de valgte møte-tid og -sted. Dette medførte også at et av intervjuene ble gjennomført over Skype, da det var beste alternativ for intervjupersonen.

4.4 Forskerrollen

I følge Thagaard (2013) vil forskeren alltid spille en avgjørende rolle i et kvalitativt forskningsprosjekt, fra første datainnsamling til det endelige resultatet foreligger. Sparks og Smith (2014) beskriver at forskeren med sine kunnskaper, erfaringer og personlige særtrekk, er avgjørende for hvilken retning intervjuene tar, hva som vektlegges i analysen og hvordan resultatene fremstilles i skriveprosessen. Det er viktig at jeg som forsker er reflektert rundt min subjektivitet i forhold til de ulike forskningsprosessene, og at jeg som forsker opplyser leseren hvordan mine personlige kunnskaper og erfaringer kan ha påvirket deler av prosessen (Finlay & Gough, 2003).

Forskerrollen i en kvalitativ tilnærming preges både av systematikk og innlevelse (Thagaard, 2013). En systematisk tilnærming til forskningen innebærer at forskeren har et reflektert forhold til viktige avgjørelser under prosessen, med grundig og omfattende vurderinger i forhold til metoder for innhenting, analyse og tolkning av data. Innlevelse er også viktig for å oppnå forståelse, ved å sette seg grundig inn i den sosiale situasjonen vi studerer og inngår i (Thagaard, 2013). Tradisjonelle tilnærminger til kvalitativ forskning ønsket å strekke seg etter kvantitative begreper som distanse og objektivitet hos forskeren (Sparkes & Smith, 2014). Nyere tilnærminger argumenterer likevel for et mer åpent og dynamisk forhold til disse kriteriene og fremmer kvalitativ forskning som en frittstående forskningstilnærming (Sparkes & Smith, 2014). Patton (2015) argumenterer for at det å skille forskeren fra prosessen kan medføre at forskeren ikke kommer tett nok på innhentede materiale, som gjør det utfordrende å skape forståelse av essensen i den konteksten som blir studert. Følgende kapittel vil ta for seg min inngang til forskerrollen og beskrive min bakgrunn, mine erfaringer, og hvordan dette har blitt brukt i møte med konteksten som studeres.

4.4.1 Forskerens bakgrunn og erfaringer

Forskeren på dette studiet er student ved masterprogrammet Coaching og Idrettspsykologi på Norges Idrettshøgskole. Den formelle utdanningen innen vitenskapsteori og metode bygger på ulike kurs fra bachelor- og masternivå fra denne institusjonen. Den spesifikke erfaringen med innhenting av data gjennom kvalitative

intervjuer er begrenset da det ikke har stått sentralt i kursene som er gjennomført opp til masternivået. Dette kan påvirke utfallet av forskjellige prosesser i prosjektet, da forsker kan overse tegn og undertoner i svar som kunne vært fulgt opp bedre, som kan medføre at data kan miste både dybde og rikdom (Thaagard, 2013).

Erfaring og kunnskap i henhold til konteksten som studeres har forskeren fra nevnte utdanning og egen praksis som trener. Min bakgrunn som trener bygger på syv års erfaring innen langrenn, hvor jeg har jobbet med utøvere i alderen fra 15 år og opp til senior på høyt nasjonalt nivå. Lagsprosesser har stått sentralt i min trenergjerning. Forkunnskapen kan medføre bedre forståelse av datamaterialet og hva som står sentralt i den virkeligheten som beskrives. Sparkes og Smith (2014) beskriver også at kulturelle egenarter kan bli forbigått i mangelen på utenforstående perspektiv. For å imøtekomme disse utfordringene har jeg blant annet hatt en diskusjon med to veiledere rundt min rolle som forsker og intervjuer. Her kom vi frem til at jeg kan utnytte min bakgrunn. Da jeg har mye erfaring med en-til-en samtalen som trener innen toppidretten over lang tid, falt det naturlig å legge opp til en mer åpen samtale trener til trener. Pilottest av intervjuguide og kontinuerlig evaluering av egen prestasjon ved å studere opptak er også tiltak som har blitt gjort.

4.5 Troverdighet

Corbin og Strauss (2008) fremhever at tillit til forskningen gir uttrykk for troverdighet. Silverman (2011) trekker i likhet frem troverdighet når det gjelder vurdering av forskningen, og beskriver at reliabilitet og validitet er elementer som står sentralt. Dette kapittelet vil fremlegge forventninger til reliabilitet og validitet innen kvalitativ forskning og presentere tiltak som er gjort i dette prosjektet.

4.5.1 Reliabilitet

Begrepet reliabilitet henviser i utgangspunktet til forskningens repliserbarhet, hvorvidt en annen forsker som bruker de samme metodene kan komme frem til samme resultat (Thagaard, 2013). Repliserbarhet er knyttet til den positivistiske tilnærmingen som tidligere beskrevet, dette fremhever nøytralitet hos forsker og ser resultater uavhengig av relasjon mellom forsker og intervjuperson. Ut ifra det konstruktivistiske ståstedet som dette studiet ligger nærmere, fremheves prosesser hvor kvalitative data utvikles gjennom et samarbeid mellom forsker og intervjuperson (Holstein & Gubrium, 2004).

Ekstern reliabilitet som knyttes til repliserbarhet vil derfor falle bort i dette studiet på bakgrunn av metodisk tilnærming (Seale, 1999). Med utgangspunkt i den konstruktivistiske tilnærmingen som er benyttet i dette prosjektet, må forsker argumentere for reliabilitet ved å redegjøre for hvordan dataene har blitt produsert i løpet av forskningsprosessen, argumentasjonen skal overbevise leseren om kvaliteten på forskningen, og verdi av resultatene (Thagaard, 2013). Den interne reliabiliteten blir derfor veldig sentral for å skape troverdighet til prosjektet. I følge Seale (1999) viser den interne reliabiliteten til grad av samsvar mellom i konstruksjon av data mellom forskere som arbeider innenfor samme prosjekt. Silverman (2011) argumenterer også for at intern reliabilitet kan styrkes ved å gjøre forskningsprosessen gjennomsiktig. Det innebærer å gi en detaljert beskrivelse av analysemetoder og forskningsmetoder slik at forskningsprosessen kan betraktes grundigere. Det er også viktig å vektlegge teoretisk gjennomsiktighet ved å beskrive det teoretiske ståsted som representerer våre tolkninger (Silverman, 2011). Seale (1999) utdyper hvordan vi kan levere data som er konkrete og som gir større adskillelse fra forskerens fortolkninger. Her skal forskeren redegjøre for hva som er referat fra intervjuer og hva som er forskerens kommentarer og vurderinger (Seale, 1999). Bruk av opptak på intervjuer medfører at data kan utvikles som er mer uavhengig forskerens oppfattinger enn notater, og kan hindre at forsker rekonstruerer utsagn og hendelser (Seale, 1999).

I arbeidet med dette prosjektet styrker jeg reliabiliteten ved å samarbeide med veileder gjennom forskningsprosessen. I tolkningen av data har jeg benyttet veileder og en ekstern kollega som har utdanning fra samme nivå og felt, her har jeg selvfølgelig tatt høyde for etiske vurderinger. Alle deltakere fikk tilsendt sitatene som skulle benyttes og kunne komme med rettelser eller tillegge informasjon. Metod delen er også sentral for å gi et detaljert innblikk i forskningsprosessen, her fremlegger jeg detaljer for å skape gjennomsiktighet både i henhold til forberedelser, gjennomføring og tolkning av data. Det teoretiske grunnlaget som representerer tolkningene av datamaterialet beskrives godt i teorikapittelet, i tillegg til at metodekapittelet viser hvilken tilnærming jeg har benyttet til denne tolkningen. Kodefasen har også medført en intra-reliabilitetstest gitt ved at transkripsjonene ble kodet underveis, som igjen har påvirket videre innsamling. Datamaterialet ble også gjennomgått en rekke ganger da kodesett har utviklet seg underveis. Opptak og transkribering av intervjuer har blitt benyttet under datainnsamlingen.

4.5.2 Validitet

Begrepet validitet er i hovedsak knyttet til tolkning av data, og gyldigheten på tolkningene forsker gjør (Thagaard, 2013). I følge Silverman (2011) kan vi vurdere validiteten av forskningen på bakgrunn av spørsmålet om hvorvidt resultatene fra undersøkelsene representerer den virkeligheten som har blitt studert. I forskning som går utover rent deskriptive formål, er åpent for tolkninger av de studerte fenomener, her blir validitet i form av gyldighet til den virkeligheten vi har studert spesielt viktig (Thagaard, 2013). Seale (1999) skiller også her mellom intern og ekstern validitet. Intern validitet knyttes til hvordan årsakssammenhenger støttes innenfor en bestemt studie. I kvalitative studier er ikke formålet å finne årsakssammenhenger i form av signifikante verdier, men å søke i dybden etter tendenser hos intervjupersonenes erfaringer og synspunkter som peker i samme retning (Thagaard, 2013). Ekstern validitet knyttes da til hvordan forståelsen som kommer frem av en studie er gyldig for andre sammenhenger, begrepet overførbarhet benyttes for denne forståelsen av validitet (Seale, 1999). Gjennomsiktighet benyttes også for å styrke validiteten i et prosjekt (Silverman, 2011). Her omhandler gjennomsiktighet at forsker tydeliggjør grunnlaget for fortolkninger ved å redegjøre for hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjoner som trekkes i prosjektet (Silverman, 2011). Forskeren styrker validiteten ved å gå kritisk gjennom analyseprosessen, også her kan en kollega utfordre tolkningene som gjøres av forsker (Thagaard, 2013). Viktig at forsker også belyser alternative tolkninger for konklusjoner, dette for å styrke verdi av egne tolkninger ved å vise at alternative tolkninger er mindre relevante (Thagaard, 2013).

Resultatene i dette prosjektet inkluderer mye deskriptive data av konkrete hendelser og teknikker, enkelte av disse dataene vil stå sterkt i seg selv. Intern validitet blir diskutert i forhold til sammenhenger mellom praksiser i lagene, dette er sett opp mot teori og relevant litteratur. Semistrukturert ble benyttet som metode for komme frem til relevant praksis i forhold til utnyttelse av ressurser i lag, dette medfører en viss kontinuitet mellom intervjuene. Tolkninger har også blitt diskutert med en ekstern kollega.

4.6 Etikk

Forskningsprosjekter som forvalter identifiserbar informasjon og personopplysninger er meldepliktige, jevnført med personopplysningsloven fra 2001 (Thagaard, 2013). Dette innebærer at det må søkes godkjenning for prosjekt hos Norsk Samfunnsvitenskapelig

Datatjeneste (NSD). Godkjennelse for dette prosjektet ble innvilget 18.januar 2017 (Vedlegg 3), de første intervjuene ble gjennomført samme måned. De etiske betraktningene som omhandler informert samtykke og konfidensialitet vil bli beskrevet under.

4.6.1 Informert samtykke

NSD vektlegger informert samtykke som en av de viktigste kriteriene for å godkjenne et kvalitativt forskningsprosjekt. At samtykket er fritt, betyr at det ikke eksisterer press for deltakelse, at samtykket innebærer at deltakerne orienteres om hva deltakelse innebærer (Thagaard, 2013). Samtykket skal informere deltaker om konfidensialitet, hva det innebærer å delta, både positivt og negativt, hvilke rettigheter man har, og hvordan dataene som kommer frem benyttes videre i prosjektet (Thagaard, 2013). Gjennom skrevet skal det også fremgå at deltakelse er frivillig, og at man kan på hvilket som helst tidspunkt trekke seg fra studien uten noen spesiell grunn. Alle deltakerne mottok infoskriv om forskningsprosjektet før intervjuene og informert samtykke (vedlegg 4) ble signert på intervjuet. Der intervju ble gjort over Skype ble skrevet lest opp muntlig og samtykke ble gitt på begge signaturmuligheter.

Med en kvalitativ tilnærming gjennom intervjuer er dette prosjektet en pågående prosess hvor det er vanskelig å vite hvordan det endelige resultatet vil se ut i henhold til formål og karakter. Derfor er det viktig at det informerte samtykket i likhet kan tilpasses og at kontakt mellom forsker og deltakere opprettholdes for å unngå misforståelser og feiltolkninger (Sparkes & Smith, 2014). Deltakere har derfor fått utsendt de sitatene som kommer til å brukes i resultatene for å lese gjennom og eventuelt gjøre endringer på datamaterialet.

4.6.2 Konfidensialitet

I studier som omhandler data som knyttes til mennesker og deres erfaringer, er kravet om konfidensialitet og anonymisering av personidentifiserbar informasjon et essensielt grunnprinsipp (Tilley & Woodthorpe, 2011). Dette innebærer at forskeren må hindre formidling og bruk av informasjon som kan skade den involverte det forskes på (Thagaard, 2013). Deltakelse i et forskningsprosjekt skal derfor være anonymt og oppbevaring av informasjon skal skje etter den bestemte institusjonens retningslinjer (Sparks & Smith, 2014).

Konfidensialitet kan likevel være et konsept som ikke alltid er reelt å innfri i studier på små populasjoner som for eksempel i toppidretten (Tilley & Woodthorpe, 2011). Det presiseres at konfidensialitet ikke kan bli sett på som et absolutt begrep (Tilley & Woodthorpe, 2011), og for å kunne studere populasjonen med identifiserbare individer må forsker finne måter å løse utfordringen på. Sparks og Smith (2014) beskriver at enkelte forskere har foreslått å gi forskeren makten og tillitten til å moderere datamaterialet, hvor man uten å skade datamaterialets mening og integritet, forsøker å fjerne identifiserbar informasjon. Tilley og Woodthorpe, 2011) poengterer at en slik tilnærming vil kunne skade integriteten til dataen som rapporteres av den enkelte deltaker, som blant annet kan medføre at budskapet som ønskes å overføres kan mistolkes av leseren, da det ikke er mulighet til å sette seg inn i den konteksten som det er hentet fra (Tilley & Woodthorpe, 2011). Disse refleksjonene har medført en rekke praktiske tiltak i min studie.

- For å sikre intervjupersonens anonymitet er alle navn byttet ut med tall. Som for eksempel Langrennstrener 1, Alpintrener 2, og så videre.
- Ingen data er endret av forskeren utenom det som er nevnt over. Alle deltakere fikk muligheten til å lese gjennom de sitatene som skulle benyttes og komme med rettelser eller tillegge informasjon. Dette for å sikre at det ikke ble misforståelser og for å være enige om bruk av data.
- Personidentifiserte data som var lagret på papir ble låst inn i en skuff i forskerens leilighet, her uten elektriske spor i tråd med retningslinjer fra Norges Idrettshøgskole. Transkriberte materiale og analyser ble oppbevart på min private pc i mapper med passordbeskyttelse, og backupfilene på en bærbar harddisk ble oppbevart i et låst skap.

4.7 Analyse – oppbygging og struktur

Metoden som ble benyttet for å analysere datamaterialet er tematisk analyse. Holloway og Todres (2003) beskriver at kvalitative tilnærminger til forskning er veldig komplekse og innehar stor fleksibilitet. Braun og Clarke (2006) påpeker at tematisk analyse bør anses som en fundamental metode innen kvalitativ analyse. Fleksibiliteten i metoden medfører at metoden kan tilpasses en rekke kvalitative design. Tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og rapportere mønster eller temaer innen

datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Det er viktig å redegjøre for tilnærming til analyse for at metoden skal være troverdig (Braun & Clarke, 2006).

Intervjuene med trenerne ble tatt opp og transkribert, og utgjør datamaterialet som skal analyseres. Analyseprosessen er gjennomført i tråd med Braun og Clarke (2006) sine 6 faser for tematisk analyse. Første fase omhandler å bli kjent med datamaterialet. Her transkriberte jeg intervjuene og leste gjennom transkriberingene flere ganger og satte meg notater underveis. I neste fase ble transkriberingene kodet induktivt i dataprogrammet MAXQDA 12. I tredje fase ble det utarbeidet meningsfulle temaer til kodene. Temaene ble i fjerde fase grundig gjennomgått, og hver underliggende kodes relevans ble sjekket opp mot dens aktuelle tema. I neste fase ble temaene grundig kategorisert. Det siste steget i modellen omhandler rapporteringen, som kommer frem under resultat og diskusjonsdelen.

I analyseprosessen har jeg benyttet en kombinasjon av induktiv og deduktiv metode. Den induktive tilnærmingen har til hensikt å beskrive hva datamaterialet virkelig handler om. (Braun & Clarke, 2006). Ved en deduktiv tilnærming konstrueres temaer og kategorier på bakgrunn av en valgt teori (Braun & Clarke, 2006). Jeg delte analyseprosessen inn i to med tanke på tilnærminger, første del hadde jeg en induktiv tilnærming til datamaterialet, hvor jeg så på hva som virkelig ble sagt og konstruerte koder og temaer uavhengig av teori. Slike temaer er for eksempel teknikk, pacing, felleskap, kontinuitet o.l. Det kan diskuteres at jeg nødvendigvis aldri kan fristille meg fra teorien, da jeg som forsker ikke kan fullstendig se bort ifra egen kunnskap og ønsket retning på prosjektet (Thagaard, 2013). Likevel bærer selve analysearbeidet i første del preg av induktiv tilnærming. Den andre delen av analyseprosessen kan regnes som deduktiv, transkriptene ble på nytt gjennomgått, her ble informasjonen sett i lys av den situerte læringsteorien, denne prosessen ble utført for å se sammenhenger mellom data og teori hos forsker. Det ble opprettet noen nye kategorier, men de fremlagte temaene i resultatdelen kommer i hovedsak fra den induktive analysen. For økt pålitelighet har kategoriseringen blitt gjennomgått og diskutert med veileder.

Det eksisterer flere viktige retningslinjer for å gjøre en god analyse. Det første punktet Braun og Clarke (2006) påpeker er at ikke spørsmålene fra intervjuguide skal anses som temaer som kan brukes direkte i rapporten, ved å blindt benytte dem vil det

nødvendigvis ikke foregå noen form for analysering (Braun & Clarke, 2006). I dette studiet har det vært unngått ved at den endelige intervjuguiden ikke var så detaljert og intervjuene foregikk mer som en samtale, i tillegg ble analysen i hovedsak gjennomført med en induktiv tilnærming. Neste punkt beskriver at temaer ikke skal ha for mye overlapp eller være inkonsistente i henhold til helheten. Videre er det viktig at fortolkning er konsistent med det dataen faktisk sier. Til slutt poengterer de at analytiske fortolkninger faktisk samsvarer med valgte teori. For meg inkluderer det for eksempel at jeg ikke kan beskrive kognitive prosesser når jeg i hovedsak ser på sosiokulturelle sammenhenger og læring. Thagaard (2013) påpeker også at analysen må ta hensyn til et helhetlig perspektiv, enkeltsitater må bli sett på ut fra sin opprinnelige sammenheng. Når hovedpoenget er å sammenlikne informasjon fra ulike deltakere, er det viktig å ha informasjon fra alle deltakerne om det samme temaet. Dette er en utfordring i min studie da intervjuene har utviklet seg underveis på bakgrunn av ny informasjon og kunnskap som har kommet frem fra intervjupersonene. Det er derfor viktig å kunne kontakte intervjupersonene i ettertid og stille oppfølgingsspørsmål.

5. Resultat og diskusjon

Teori og metode som hittil har blitt gjennomgått danner grunnlaget for følgende kapittel. Jeg har valgt å kombinere resultat og diskusjon for å skape en mer helhetlig forståelse av temaet som blir belyst. Første del av resultat- og diskusjonskapittelet ser på hovedproblemstillingen. Her vil det bli fremlagt en rekke konkrete og praktiske eksempler på hvordan utøvere benytter hverandre til utvikling. Andre del vil se på hvilke betraktninger som har kommet frem av resultatene i forhold til å skape et fungerende miljø for denne typen praksis. Det vil også bli diskutert hvorvidt trenerne anser slik praksis som gunstig eller ikke. Valgte resultater med tilhørende sitater vil også bli sett i lys av den situerte læringsteorien og relevant forskning som har blitt presentert i teorikapittelet.

5.1 *Hvordan utøvere benytter hverandre til utvikling*

Sammenfatningen av resultatene medførte at det var tre temaer som skilte seg ut, hvor trenerne oppgir at utøverne benytter hverandre. Det er Matching, Teknikk og Konkurranserutiner. Hvilke ulike løsninger lagene benytter innenfor disse temaene vil bli drøftet i denne første delen av resultat- og diskusjonsdelen. Oversikt av kategorier og temaer fra dataanalysen er lagt ved i slutten av oppgaven (vedlegg 5).

5.1.1 **Matching**

Trenerne drar frem matchingen mot andre som sentral for utviklingen. I dette studiet har jeg med utgangspunkt i resultatene valgt å skille mellom intern- og ekstern-matching. Den interne matchingen inkluderer de ressurser som er tilgjengelig innad i laget og hvordan utøvere skaper utvikling ved å strekke seg etter hverandre. Den eksterne matchingen beskriver hvordan trenere kan benytte seg av andre utøvere utenfor laget for å øke kvaliteten på treningen. Konseptet *Pacing*, som også blir belyst under temaet matching, kommer frem fra en rekke av trenere og kan anses som en konkret metode for å få utøverne til å jobbe med å strekke seg etter hverandre.

Intern matching

Matching kan være et effektivt virkemiddel for å få utøverne til å se hvilket nivå de egentlig ligger på, og hvilke ferdigheter som må utvikles for å heve dette. Akkurat det å se hvilket nivå du holder blir trukket frem som et sentralt element for å trene i lag.

"man kan drive aleine og liksom føle at, "å nå er jeg god ass, nå går det skikkelig bra", så kommer det renn så får du deng med to sekunder og skjønner ikke hvorfor. Det er bare fordi du ikke har ligget og pressa grensene og forstått at det går an å kjøre fortere, og derfor er det viktig å ha innmari gode lagkamerater, fordi du kommer i mål og tenker, åja, å det var en bra runde, så kommer nestemann også gruser han deg med et halvt sekund, så bare, "åja okey, jeg kan kjøre ganske mye fortere enn hva jeg gjorde", også heves lista i en treningsøkt, og da begynner du å snakke høy kvalitet på det som foregår."

-Alpintrener 2

Samtlige trenere trekker frem at prestasjon i idretten de representerer er et resultat av mestring av en rekke varierende ferdigheter, generelle og idrettsspesifikke. De kommenterer også at man kan prestere på bakgrunn av at du mestrer visse ferdigheter bedre enn andre, og hvilke ferdigheter utøverne er gode på kan variere sterkt innad i laget. Flere av trenerne beskriver hvordan denne kombinasjonen av styrker innad i laget fremmer utvikling hos utøveren, laget og idretten.

"En alpinist er jo litt sånn, jack of all trades, master of none. Du har noen utøvere som løfter vanvittig tungt, det er noen utøvere som er, i en alpinist sine øyne, relativt utholdende, eller spenstige eller sånn, så du har heile veien noen som drar økta da. Og du har heile veien en målestokk, og det har vært med på at de har pushet grensene. "

Alpintrener 1

"det er jo litt det som bringer idretten fremover, at du får inn, si "utøver " som de siste årene har pusha staking, pusha hastighet i lett terreng som gjør at andre tenker, faen skal vi henge med så må vi følge etter på det. "

Langrennstrener 1

"Så har du "utøver" som har, han manøvrerer seg i felt som at han går aleine, han drar med seg så mye fart mellom svinger, altså han får sekund for hver sving, som gjør at han kan ta det med ro, opp neste bakke og likevel være med, og neste sving får han meter igjen, det er jo sånne ting som pusher fremover og gutta sitter på bakrommet etter, å faen, hva er det du gjør der? "

Langrennstrener 1

Innen skiskytingen trekker den ene treneren frem at det også legges opp til konkurranser mellom utøverne for å skape matching også på skytedelen.

"det er dueller som oftest, at det er om å gjøre å ha flest mulig treff, det er sånn hvis du skyter et dårlig skudd så er du ute. Så det er mange slike varianter som du kan gjøre det veldig konkurranselikt. Så utfordre hverandre da."

Skiskyttertrener 1

Ekstern matching

Fire av trenerne beskriver at de noen ganger kan benytte eksterne utøvere eller lag for matching. Hensikten med å hente inn eksterne utøvere bygger også her på matching på bakgrunn av nivå eller ferdigheter.

På to av landslagene i alpint har det vært benyttet eksterne lag, dette i sammenheng med heving eller kontrollering av nivå. På det ene laget blir det beskrevet at de trener med to andre nasjoner, det er fordi at det interne nivået ikke holder det absolutte toppnivået. Treneren beskriver her at treningen med landslagene fra de to andre nasjonene foregår som at de skulle vært et lag.

"det er som et lag, bortsett fra at det meste foregår på engelsk. Helt uproblematisk egentlig, det er ingen av de som har, vi kjemper ikke om de samme titlene, eller det er ingen av oss som kjemper om overall eller kula eller sånne ting, sånn at den der paranoide tankegangen som trenere fort kan få når man begynner å kjempe om titler, den er fraværende enn så lenge da."

Alpintrener 2

På det andre landslaget forklarer treneren at eksterne lag ble benyttet i større grad for å kontrollere det interne nivået. Behovet for den eksterne matchingen falt her bort med tiden da det interne nivået hevet seg.

"så vi prøvde jo hele veien å matche mot andre nasjoner i treningssesongen og, men etter hvert da når du får opp et nivå og i et lag, en skal være litt forsiktig, en skal ha matching med andre nasjoner for å teste hvor du ligger an, men etter hvert da så hadde du jo den interne matchinga, det var liksom world class nivå da, enten det var teknikk eller utfor, så det var jo en veldig, og det gjorde at det ble en litt sånn ro i laget og."

Alpintrener 1

På et av langrennslandslagene som holdt et nivå i verdenstoppen, beskriver treneren at eksterne utøvere har blitt med på økter hvis det er med å heve kvaliteten på

gjennomføringen. Treneren presiserer at det er viktig at laget kan få et utbytte av det, og utøvere som har blitt med på enkeltøkter har blitt med på bakgrunn av høyt nivå på spesifikke ferdigheter.

"det er viktig for meg som trener også, at vi ikke vanner ut fellesøktene, med at vi samler alt som kan krype og gå. Vi har et mål med økta, og hvis vi skal ha med noen flere må det være, at vi har en benefit av det, samtidig som at dem også har en benefit av det. "

Langrennstrener 1

Treneren trekker spesielt frem hurtighetsøkter for denne praksisen, da det eksisterer flere utøvere som kan være med å presse grenser akkurat her.

"På hurtighet så er det en større utøverpool da, ikke bare i Norge, som faktisk kan være med å heve nivået på økta, for det er det som er poenget mitt, at jeg vil ha flest mulig økter, med best mulig kvalitet på, altså nivå på, for, og sånn sett prøver vi, er det enklere og bedre å hente inn kall det, kompetanse på hurtigheten enn det er på terskeløkta"

Langrennstrener 1

Videre forklarer treneren at de har en indre justis på at utøverne på landslaget skal godkjenne at eksterne utøvere skal bli med på økt.

"Og da har vi hatt en sånn regel at vi spør, er det greit? "jeg har fått en forespørsel fra "utøver", er det greit at han blir med?" og er det greit for alle så blir han med. Mens enkelte økter velger vi å kjøre kun oss som er på landslag. "

Langrennstrener 1

På det ene skiskytterlandslaget har også eksterne ressurser vært benyttet på bakgrunn av ferdigheter. Da skiskyting er en kombinasjon av ferdigheter innen skyting og langrenn har derfor laget kontrollert nivået ved å matche seg med eliten i langrenn. Her har de blant annet invitert en langrennsløper på elitenivå med på en hurtighetsøkt. Samtidig har enkelte utøvere deltatt i nasjonale renn i langrenn. Dette har vært med å skape en trygghet rundt det interne nivået i langrenn.

"Langrennsløper" var med oss på et par sånne hurtighetsøkter, jeg sier til jentene at dere kommer til å gå fort, dere er gode. Det trudde de ikke noe på da,

så er "langrennsløper" med oss på hurtighetsøkt i "arena" i fjor høst da, og da holdt jo "skiskytter" henne greit liksom."

"Jeg tror at bare de ser selv at de er gode. Det er bare vanvittig viktig, så blir det prata positivt fra miljøet i langrenn om skiskyting da, så de liksom vokser litt på det. Så jeg visste jo at de kunne hevde seg, men de måtte bare bevise og da."

Skiskyttertrener 1

To av lagene beskriver at de ikke benyttet seg av ekstern matching. For det ene laget var dette begrunnet med at det interne nivået var så høyt at behovet ikke var der.

Pacing

Begrepet pacing blir beskrevet av tre av trenerne. Losnegard, Kjeldsen & Skattebo (2016) beskriver pacingstrategi i langrenn som utøvers evne til å fordele sitt arbeid og energikostnad gjennom løpet. Dette kan være en nyttig forklaring innen langrenn, likevel blir den viktigheten av mentale biten beskrevet av en av alpintrenerne, så beskrivelsen blir ikke dekkende. Med bakgrunn i resultatene fra trenerne velger jeg å betegne pacing som strategier for optimal utnyttelse av løypa på bakgrunn av egen kapasitet og ferdigheter. Dette avsnittet vil først fremlegge hvordan et av langrennslagene gjennomfører såkalte pacingøkter. Videre beskrives alpint sin tilnærming til konseptet. Viktigheten av observasjon og diskusjon for konseptet, og se på hvorfor enkelte lag ikke fokuserer på slike økter blir også belyst.

Gjennomføring

En av langrennstrenerne forklarer at dagen før renn har de alltid en fast felles økt for hele laget. På denne økten har de alltid et til to terskeldrag som de kjører i konkurranseløypa, hvor de går på så like ski som mulig for å ha relativt likt utgangspunkt. Han forklarer at for eksempel før et renn på 15 km kan draget være en til to runder av en 5km. Han skisserer hvordan dette ble gjennomført før et renn i VM.

"dagene før 15 kilometeren da, "de fire løperne som skulle starte rennet", som gikk da, pluss "utøver", førstereserven, gikk gjennom, og da var det jo "utøver1" som dro første draget, så dro "utøver2" andre draget. Og da gikk dem, da er det sånn, du kommer i mål, tar to pust, så begynner diskusjonen da, på at, da var det liksom at "utøver1" var helt rå til å dra med seg farta over kulene, men det var liksom full stopp inn i bakkene, så han må prøve å dra med seg mer fart inn i bakken, for å, ja, spare sekunder på det da. Og det var han jo bevisst på dagen etter, på at det, en ting var å dra med seg fart over men å klare å bevare den

lengst mulig inn i bakken, og heller da roe ned i gåseøyne i bakken, og samtidig bevare den over neste bakketopp igjen."

Langrennstrener 1

Videre forklarer treneren at det er den diskusjonen som starter uoppfordret så snart draget er ferdig som er sentral for å kunne hjelpe hverandre til å gå fortere på renndagen. Det kombinert med egne observasjoner og følelse av fart i forskjellige partier kan være med på å skape en god individuell plan for rennet og utvikling av deg selv som utøver. Han legger til at dette er spesielt viktig inn mot renn med individuellstart. Han eksemplifiserer hvordan en utøver kan legge frem følelsen av å gå i toget.

"da observerer jeg veldig at det er mye diskusjon etter, altså i pausen, på at, ja nå merker jeg at du, jeg sleit med å henge på deg der, men så blei det plutselig veldig lett å henge på det i det partiet der, så jeg tror at hvis du skal gå enda fortere i morgen så bør du kanskje roe litt ned i det partiet mens heller spa på i det partiet."

Langrennstrener 1

Langrennstreneren forklarer hvor viktig disse øktene er, da pacen er noe som ikke trener klarer å se, det er noe utøverne selv må kjenne. Han forklarer at for å kunne kjøre slike økter er man avhengig å ha en homogen gruppe, men påpeker at hvis man har 3-5 utøvere som går omtrent like fort på renn kan dette absolutt være en metode som kan benyttes også på klubbnivå og yngre klasser. Da er det spesielt fint å kjøre i typiske norgescup løyper hvor det er god variasjon av bakker og svinger så man får kjent på hvordan de andre løser dette. Hensikten med pacingøkten hos langrennslaget blir at hver enkelt utøver kan prestere best mulig i den bestemte løypa, altså blir dette løypegjennomgang for løperne, et tema som vil bli beskrevet ytterligere for de andre lagene senere. Trener nevner at pacing kan diskuteres også i den vanlige treningen, men trekker frem denne type økt i hovedsak i samsvar med rennforberedelser.

Konseptet med pacing løses annerledes innen alpint. Rammene rundt økta kan være mer satt, med en løype med lite variasjon på økta, og med relativt kort konkurransetid i forhold til de to andre idrettene kan pacing også handle om å sammenlikne og presse seg mot sine tidligere run på samme økt. Pacing blir her et konsept som brukes mer i

den vanlige treningen i stedet for nødvendigvis dagen før renn, slik beskrevet i langrenn. Treneren forklarer at det å presse egne grenser er viktig i forhold til pacingen. Til tross for at utøverne ikke kan kjøre sammen, vil rundetider til lagkamerater være med på å presse utøverne til å optimalisere kjøringen sin i løypa. Han trekker frem at diskusjon med lagkamerater om gjennomføring også er viktig for å finne gode løsninger i partier av løypa.

"alpint handler jo også en del om risiko, og tørre og ta risiko og forstå hva som går og ikke går. Og den grensa blir jo også flytta når du blir slått med et halvt sekund, da kommer du til å flytte den grensa for deg selv neste runde. Og da kan du jo velge om du lukker deg i deg selv og prøver på egenhånd eller om du skal spørre han som slo deg, hva i all verden gjorde du nå. Og i det norske laget er i alle fall det veldig åpent."

Alpintrener 2

Den ene skiskyttertreneren forklarer at det ikke fokuseres på pacing. Det kommer av at utøverne sjeldent går maksimalt da de må ha krefter til skytingen.

"for oss blir ikke det så viktig, de går, altså med skytingen så går de ikke maks. de går nesten maks men, de går fem runder på normal og fire skytinger, så siste runden da kan du gå maks."

Skiskyttertrener 1

Den andre skiskyttertreneren nevner at å jobbe med pacing kunne vært spennende. Men i laget var det vanskelig å få til et godt samarbeid hvor utøverne var villige til å hjelpe hverandre.

5.1.2 Teknikk

Som beskrevet i forrige avsnitt, foregår mye læring ubevisst kun ved deltakelse i lag, hvor utøvere innehar en rekke forskjellige ferdigheter. Dette gjelder også for ferdigheten teknikk. Det arbeides mye med teknikk i de enkelte lagene, og dette trekkes frem som et av temaene hvor utøverne kan benytte hverandre i stor grad. På bakgrunn av resultatene deler jeg her inn i to deler. Den første delen beskriver hvordan utøvere observerer hverandre i løypa, gir eksempler på hvordan diskusjoner foregår, og beskriver hvordan utøvere tar med seg denne informasjonen og jobber med å forbedre egen teknikk

gjennom utprøving. Andre del tar for seg hvordan trenerne jobber med filming av utøverne, og hvordan de legger opp til at man kan lære av hverandre gjennom dette.

I løypa -observasjon, diskusjon og utprøving

Først og fremst foregår det mye observasjon gjennom tiltakene for matching, flere av trenerne trekker frem at utøverne er flinke til å observere hverandre i utførelsen, og her kommer også de tekniske ferdighetene inn. Dette blir blant annet beskrevet en av trenerne i forhold til pacingøktene.

"det er jo interessant når "utøver1" og "utøver2" møtes, det er jo to ganske vidt forskjellige typer, ekstremt innovative på sine felt og den ene styrke er den andres svakhet, og begge, du ser jo at begge har veldig lyst til å lære av den andre og har godt av å gå bak, du så jo bare på, dem sammen dagen før 15km, det var egentlig ingen som ville slippe den andre foran seg, for han ville ligge bak å se hva han andre gjorde. Og det er jo det som bringer idretten fremover"

Langrennstrener 1

Tre av de andre trenerne beskriver at akkurat evnen til observasjon kommer veldig naturlig for utøverne, er de gode vil de alltid se etter metoder for å forbedre seg. Diskusjonene som oppstår spontant rundt utførelse av teknikker trekkes frem som et sentralt element for utvikling.

"Det er nok litt sånn kultur som er fint at de ser ofte hverandre i utførelsen. De står på toppen eller i bunn og ser kompisen som kommer, og de er jo, der la ikke vi så veldig mye føringer at de skulle kommentere hverandre på død og liv, men at det blei liksom naturlig."

Alpintrener 1

"De ordentlig gode forstår at jeg kan få hjelp av makkeren min som er skikkelig god på, hvis ikke jeg er så god på flatekjøring og han ved siden av meg er veldig, veldig god, så vil jo jeg prøve å finne ut av det, og du har alltid spesialiteter, så det er alltid veldig mye diskusjoner rundt det."

Alpintrener 2

En av langrennstrenerne beskriver at på enkelte økter kan det legges opp til at utøverne går sammen og observerer hverandre, med fokus på å forbedre teknikk. Han legger også

frem at bevisstgjøring på hva andre jobber med kan være et nyttig hjelpemiddel for læring.

"der går vi kanskje to og to, for eksempel de som er gode på en ting går foran, og prater og en går bak. Og sånn kan vi bruke hele laget egentlig. Vi prøver å gjøre sånn, når vi er på samling går alle intervall også prøver vi å ha, spørre hver enkelt hva de tenker på den økta da, så da vet alle at nå går en og tenker padling, på fribeinet for eksempel, så kan jo andre snappe opp og se om det fungerer da."

Skiskyttertrener 1

Filming

Gjennomføring

Samtlige av trenerne forklarer at de benytter film i forhold til trening av teknikk. To av trenerne beskriver hvordan det de kaller den ordinære tilnærmingen til filming ser ut. Dette foregår med filming i løypa og gjennomgang senere på dagen.

"Litt avhengig av hva vi trener og hvor langt vi trener, men vi prøver å dekke store deler av løypa og prøver å filme utifra hva vi er på jakt etter den dagen, vi prøver jo å målsettinger for hva folk skal bli bedre på i hver økt. Utifra hva vi har sett på video. Men la oss da si at det er en to-tre kameraer, i løpet en trening som filmer hver runde. Også setter man seg ned og laster inn dette på data, så ser man i gjennom, enkelt og greit."

Alpintrener 2

"På sprint er det mer den kall den mer gammeldagse måten med kamera, enten jeg eller "trener" filmer, også setter vi oss ned og enten en og en eller felles og går gjennom video."

Langrennstrener 1

En av trenerne trekker også frem at det kan filmes på telefon eller pad underveis på økt, så kan utøverne få observere seg selv i utførelsen og gjøre endringer på samme økt.

Observasjon av hverandre

Trenerne trekker frem flere metoder for gjennomgang av teknikk hvor utøverne har mulighet til å observere hverandre. På det ene langrennslaget legges det til rette for at utøverne selv kan ta initiativ å se på filmene av andre, og således diskutere med trener senere.

"Også har vi på telefon og på paden, også setter vi den på matbordet etterpå også sitter jo alle og blar gjennom og vi sender alle filmer til alle utøverne på airdrop. Sånn at folk kan sitte og se, også bruker vi å gå gjennom på kvelden. Men da har alle sitti og sett alle filmene også har dem fått sett dem filmene de vil bruke litt tid på har dem sett på selv, også får dem egentlig bringe opp moment da. Enten på seg selv eller på andre."

Langrennstrener 1

På alpint trekker treneren frem at det har vært praksis for at gjennomgang foregår individuelt, men det er åpent for å andre å observere underveis på gjennomgangen.

"når vi hadde videoanalyse, vi hadde jo det hver kveld så, ofte, individuelle session, men ofte så blei de sittende og se på video i lag også da."

Alpintrener 1

Han fører på at de også kunne trekke frem gode løsninger for fellesskapet.

"Vi hadde alltid møte hver dag, et sånn staff møte og et utøvermøte, og da trakk vi kanskje frem et bra run av den enkelte på det utøvermøtet, kan jo ikke sitte og se gjennom alle rundene men at en trakk frem, ja, gode løsninger."

Alpintrener 1

På et av lagene i skiskyting har praksisen vært at gjennomgang foregår i fellesskap, her legger trener frem at det er åpent gi tilbakemeldinger på hverandre. Både denne treneren og den ene langrennstreneren oppgir at filmene også blir sendt til utøverne.

"vi kjører på storskjerm da, på pc eller et eller annet. Også sender jeg jo som regel til de etterpå da. Men jeg tror den felleseansen hvor vi går igjennom sammen er det viktigste faktisk. Da er det ferskt og da blir hver enkelt bevisstgjort på hva de kan jobbe med, også kan det da neste bilde for eksempel være en som er god på den type teknikk så kan de se forskjellen."

Skiskyttetrener 1

"det er jo det vi jobber mest med, på en måte at de føler seg komfortable med å kommentere hverandre, ikke kalle det kritisere hverandre. Det er bare snakk om å komme med tips. Kanskje du kan bli bedre på det, eller du gjør det her veldig godt jeg har lyst til å tilnærme meg teknikken som du holder på med da."

Skiskyttertrener 1

På dette nivået kan det diskuteres hvor mye det skal tilrettelegges for at utøvere benytter hverandre for spesifikk teknikktraining. En av langrennstrenerne trekker frem at på justering av teknikk er trenere bedre enn andre utøvere til å gå inn og se på hva som skal forbedres. Han fremmer først og fremst matchingen, her inkludert pacingøktene som er beskrevet, og de tilhørende diskusjonene, som effektivt for å benytte hverandre til utvikling, da også inne teknikk. Dette grunnet at trenere sjeldent klarer å holde tempoet til utøverne. Dette gjelder da selvfølgelig på elitenivå. Han beskriver også at det kan bli litt mye informasjon hvis alle skal kommentere teknikk på hverandre hele tiden.

"På teknikk så er det, det er mange forskjellige veier til Rom føler jeg, det er veldig sånn høytenking, sånn diskusjoner, men der går de ikke så veldig inn på hverandre og sier, hei "utøver", padlinga nå så bruker du bare et av to bein. Vi trenerne, vi jobber såpass mye teknikk med trenerapparatet inn at jeg trur at utøverne blir litt ferdig på det, at dem, nå har jeg tenkt så mye teknikk at da, når jeg ikke vil tenke teknikk for meg selv, så orker jeg heller ikke å stå å pirke på deg."

Han fremmer også at den læringen som foregår ved samhandling som effektiv.

"For hvis jeg er på en økt og filmer "utøver1" og så er jeg en time etterpå og filmer "utøver2" også er ikke det det samme som om jeg sier, nå møtes vi i kveld og ser på video, det er ikke det samme. Det beste er egentlig bare å holde kjeft så lar jeg dem bare finne ut av det her sammen. Det er mye bedre læring i det, tror jeg."

Langrennstrener 1

Begge langrennstrenerne trekker frem at det er viktig for utøver å kunne tilpasse seg nye impulser og utviklingen til idretten, men presiserer at utøver må gjøre justeringer som passer for seg.

"nei det er jo akkurat det som kommer an på hvor lenge har jeg vært god, og skal jeg plutselig begynne å gjøre helt nye ting og, det er ikke sikkert at det virker på meg, det kommer an på hvor villig du er til å se utviklinga på forhånd da, du må ligge litt i forkant, "utøver" han er jo der. Jaja, han ser jo hva som skjer rundt seg, han er ikke, han er jo så skarp at han vet hva han skal gjøre. Skal du vinne mesterskap så må du jo følge med på utviklinga. Det kommer en aller annen med ekstremkvaliteter alltid, og de dukker opp når som helst."

Langrennstrener 2

"så har du den ekstreme hurtigheten som "utøver1" har, du ser jo at det, "utøver2" som ikke er like hurtig, han er jo ute og prøver å gå på samme måten for å kjenne om, er det noe på den måten som jeg kan plukke med meg inn. Altså han kan jo ikke legge om til å gå nøyaktig likt, da vil han ikke gå noe fortere, men ta med seg element da."

Langrennstrener 1

5.1.3 Konkurranserutiner

Et tema som har blitt beskrevet av fire av trenerne er konkurranserutiner. Her blir det sett på hva som blir gjort under forberedelser og gjennomføring i forhold til benyttelse av hverandre. Temaene som har kommet opp er da løypegjennomgang og feedback underveis i konkurransen.

Løypegjennomgang

Hvordan det ene langrennslaget jobber med løypegjennomgang i fellesskap før konkurranse har blitt beskrevet under avsnittet om pacing. Resultatene som omhandler løypegjennomgangen kommer fra farts slag innen alpint. Her er det strengere regler for hvordan gjennomgang foregår ifølge de to trenerne. Laget har halvannen time tilgjengelig for å besiktige løypen, i den tiden kan man gjøre det man vil. Men begge trenerne påpeker at det ikke er lov til å renne løypa i full fart, for da kan du være til fare for andre. Utøverne sklir gjennom løypa i eget tempo. Den ene alpin treneren beskriver hvordan det tilrettelegges for effektiv informasjonsflyt som følger:

"Så trenerne står på posisjoner nedover, nøkkelposisjoner. Og vil kunne være en sparringpartner og gi tilbakemeldinger etter hvert som renna har starta. For eksempel et hopp, hvor langt et hopp går, eller, hvis man har besiktiget en linje kan man kanskje tigte inn den linja, kjøre mer direkte enn man hadde planlagt. Typ sånne ting. Så er det diskusjoner som er mellom utøverne underveis nedover."

Alpin trener 2

Han legger til at når utøverne kommer på bunn får de tak i en radio og rapporterer opp til trenerne i bakken på hvordan ting fungerer. Videre forklarer han hvordan utøverne benytter hverandre i denne prosessen, også her som beskrevet tidligere hos langrenn, trekker alpin treneren frem viktigheten av diskusjon, i forhold til at det kun er utøverne som virkelig vet hvordan det føles å kjøre i de ulike partiene.

"kanskje to tre steder stopper og spør hverandre hva vil du gjøre her, og da er det gjerne hvor mye plass man trenger inn i en port om man kan gå en direkte linje eller må komme høyt inn, også er det jo gjerne hastighet som de diskuterer mest, det er jo det de, hvordan de tror farten kommer til å være der, på det punktet da. Og det er det jo ingen andre enn de, det er jo utøverne selv som er desidert best til å vurdere, trenere kan stå og synse og være bedrevitere, men hvordan det kommer til å føles og sånne ting."

Alpintrener 2

Den andre alpintreneren beskriver også praksis for diskusjon, og poengterer at dette ikke nødvendigvis var noe som ble pålagt løperne, men som hendte naturlig.

"vi hadde ikke noe sånn bevisst på at løperne skulle besiktige samtidig men la opp til at det kunne være individuelle forskjeller men at det blei litt sånn, litt naturlig med det at de fulgte hverandre, fordi at de og diskuterte linjevalgene"

Alpintrener 1

En av skiskyttertrenerne legger frem at laget ikke har noe felles opplegg i forhold til konkurranse. Dagen før er det løypegjennomgang, men dette foregår i hovedsak individuelt.

Feedback under konkurranse

Det siste tiltaket som blir tatt opp av en trener i forhold til studiens hovedspørsmål, er hvordan utøvere gir hverandre feedback under konkurranse. Kun tre av trenerne beskrev dette temaet, hvor to av de benyttet det aktivt, de to var alpintrenerne. En av skiskyttertrenerne diskuterte også rundt temaet med feedback under konkurranse, han fortalte at det ikke ble benyttet. Grunner for dette var at de har mye fellesstart, på individuell start er ofte utøverne veldig spredt og det ikke ble gjort av praktiske grunner. Han trekker likevel frem at skitestere kan gi en del konkrete rapporter til utøverne. Alpintrenerne beskriver at utøverne rapporterer opp til toppen etter de har kommet i mål. Den ene treneren melder at det ikke er unikt, at det gjøres i flere lag i alpint. Videre trekker han frem at det i hovedsak fungerer som en motivasjonsboost.

"Altså det er bra det på herrelaget, men det er ikke unikt, det gjøres ganske mange steder. Så mest av alt tror jeg det er en siste lille boost for utøveren å kjenne at han som har gjort det samme og har hatt den samme planen sier at, ja go for it! Ja, siste boost."

Alpintrener 2

Han legger til at dette gir en større trygghet for utøveren. Den andre alpintreneren beskriver også hvordan dette fungerer som en uselvisk gest til en lagkamerat som også er en konkurrent.

"Altså da står "utøver1" nede i lederboksen, det var jo før han blei dytta ned da men, og han vet at "utøver2" er kapabel til å vinne, men allikevel så gir han da en tilbakemelding som om at det er bare å ta sjansen, det er nydelig å kjøre, bare liksom, for å bygge selvtilliten."

Alpintrener 1

5.2 Diskusjon – del 1

Konseptet matching kan gi støtte til hvordan læring oppstår gjennom legitim perifer deltakelse i en sosial praksis. Som det blir skildret legges det ikke en rekke føringer for hvordan utøvere skal benytte hverandre, tilgjengeligheten av andres nærvær medfører en naturlig læring hvor utøvere prøver å strekke deg mot hverandre og finne gode løsninger for utvikling. Deltakelsen kan også se ut til å medføre et gjensidig engasjement for diskusjoner rundt gjennomføringen som styrker læringen. Det at utøverne er på høyt nivå kan foreslå at det eksisterer et felles repertoar da utøvere har vært inkludert i idretten over mange år. Engasjementet i diskusjoner kan dermed medføre at unge og mer erfarne deltar i aktiv meningsutveksling, et element som Agergaard & Ronglan (2015) trekker frem som fordelaktig i sin studie i forhold til innadgående deltakerbaner hos unge talenter i håndballverdenen.

Åpenhet for å gi legitimitet til å benytte eksterne ressurser ved behov trekker frem fordelene ved periferheten i Lave og Wenger (1991) sitt konsept legitim perifer deltakelse. Det at laget ikke fremstår som lukket eller komplett, gir laget muligheten til interaksjon med andre fellesskaper, noe som kan medføre økt læring. Selv det ene laget som holdt topp internasjonalt nivå kunne se fordelene av ekstern matching såfremt det kunne gi laget noe. Trenerne står likevel ganske samstemte at behovet for ekstern matching er større ved lav intern matching. Et av alpinlagene gikk fra å benytte ekstern matching til intern matching. Hvorav alpinlaget som ikke hadde like høyt internt nivå hadde godt samarbeid med lag fra andre nasjoner. Treneren beskriver at lagene hadde felles interesser og ingen av lagene kjempet om de absolutt toppresultatene. Han

påpekte også at treneres innstilling til deling kan være en kilde til at erfaringsutveksling på tvers kunne bli hemmet. Hvorvidt villigheten og legitimiteten for å benytte eksterne matching hemmes av nivå og på bakgrunn av idrett vil bli diskutert ytterligere senere. Den ene treneren sin beskrivelse av at utøverne gir godkjenning før eksterne utøvere eventuelt deltar på enkeltøkter er også med å fremme legitimiteten til denne deltakelsen. Agergaard og Ronglan (2015) påpeker at nivå og erfaring hos utøvere som kommer inn som matching kan styrke legitimiteten til deltakelsen. Legitimitet i deltakelse av eksterne utøvere kan derfor anses å være god da de inkluderes på bakgrunn av styrker.

Desentrert tilnærming til mesterlære i tråd med Kvale og Nielsen (1999) sin beskrivelse, hvor interaksjon og diskusjoner mellom unge, erfarne, spesialister med mer, blir et uttrykk for hvordan læringen foregår. Tilrettelegging av økter hvor utøvere kan gå sammen, for eksempel pacingøktene til langrenn, kan fremmes som effektive for å observere og lære av hverandres styrker. Lave og Wenger (1991) spesifiserer her at læringen ikke kun må anses som en reproduksjon av andre sine styrker, men en tilegnelse hvor du utvikler dine allerede eksisterende ferdigheter.

Innen teknikk trekkes pacingøktene og det å gå sammen to og to og observere hverandre, frem som metoder for å benytte hverandre i praksis i løypa. Den ene treneren trekker også frem bevisstgjøring av hva hver enkelt utøver jobber med som nyttig. På dette nivået er det likevel observasjon og diskusjon som står igjen som sentralt. Teorien som kan knyttes til denne praksisen ligger som helheten ved legitim perifer deltakelse som beskrevet under forrige avsnitt, i tillegg kan desentrert mesterlære benyttes som et uttrykk på hvordan læringen foregår. Likevel benyttes ikke dette i en like organisert form som Ronglan (2000) beskriver med sin studie av kvinnelandslaget i håndball med deres inndelinger i team med spesifikke fokusområder.

Arbeidet med filming kjennetegnes også av observasjon og diskusjon mellom utøvere. Observasjon av hverandre på film kan være en nyttig metode hvor utøver kan ha mulighet til å se gode gjennomføringer på teknikkområder som man selv jobber med. Den ene skiskyttertreneren fremmer også det å danne et miljø hvor det er åpent for å gi tilbakemeldinger på hverandre.

Både Ronglan (2000) og Christensen, Laursen og Sørensen (2010) trekker frem mesterlære gjennom arbeid i team, på bakgrunn av arbeidsoppgaver og utvikling, som positivt for utvikling. Dette foregår indirekte av enkelte av lagene ved den nevnte observasjonen, men det benyttes ikke spesiell tilrettelegging i forhold til arbeid med teknikk. En av trenerne beskriver at det kan være fordi trenerne er best til å se arbeidsoppgaver de skal jobbe med, i tillegg til det faktum at utøverne er på et så høyt nivå at mye justering skjer automatisk. Implementering av arbeid i team kunne vært et aktuelt tema å se videre på også innen den individuelle idretten. Et eksempel kan være implementering på deler av en økt i langrenn hvor laget deles i grupper som fokuserer på svingteknikk, dobbeldans, fartsendringer og liknende.

I henhold til konkurranserutiner trekkes felles løypegjennomgang, gjennom pacingøkter eller felles besiktelse, ut som effektivt for å oppfordre til diskusjon av taktikk og disponering. Nok en gang kan dette knyttes opp til mesterlære gjennom legitim perifer deltakelse i en sosial praksis. Feedbacken som alpinlagene bruker underveis vitner om stor kultur for kompetanseutveksling, da dette direkte kan ha påvirkning på utøvers eget resultat. Denne praksisen vil bli diskutert ytterligere inn mot teori i den generelle diskusjonen.

5.3 Kultivering av samarbeid mellom konkurrenter i individuelle idretter.

Grunnet den induktive tilnærmingen til datainnsamling og analyse velger studiet å ikke omtale lagene som praksisfelleskaper. En konkret beskrivelse av lagene som praksisfelleskap hadde krevd en deduktiv tilnærming hvor intervjuene hadde vært dypt forankret i teori og alle intervjupersonene hadde oppgitt sin skildring av de sentrale faktorene som skaper praksisfelleskaper, dette har ikke blitt gjort. Temaene har i stor grad kommet naturlig frem fra intervjupersonene, lagsprossene vil derfor bli presentert i sin naturlige form under begrepet samarbeidskultur.

Behovet og ønsket for bruken av metoder hvor utøvere ser til hverandre har variert på tvers av lagene og idrettene, det sentrale temaet som drøftes her er villigheten til å kompetansedeling hos utøveren. Dette vil bli beskrevet under avsnittet om samarbeid som konkurrenter. De kommende avsnittene vil så forsøke å se hvilke betraktninger som ligger til grunn for disse store variasjonene mellom lagene og idrettene. Avsnittet som

beskriver kultur tar for seg hvordan felleskap, kontinuitet i laget og individer spiller inn på samarbeid som konkurrenter. Videre beskrives idrettens egenart og hvilken påvirkning det kan ha. Avslutningsdiskusjonen vil gå inn på hvordan disse kulturene ser ut i tråd med rammene som Lave og Wenger beskriver i sin situerte læringsteori, eksempler fra del en vil her knyttes inn for å se hvordan konkrete samarbeidsteknikker kan spille inn på momenter ved kulturen.

5.3.1 Kompetanseutveksling mellom konkurrenter

På bakgrunn av beskrivelser fra trenerne eksisterer det skiller for hvorvidt utøvere ønsker å dele av sin kompetanse, både på det individuelle plan og med utgangspunkt i idrett som bedrives. De tre alpinlagene kan betegnes som veldig åpne for kompetanseutveksling og benyttelse av hverandre. Han viser til at utøverne ser fordelene med å være åpne og at det også vil være til fordel for seg selv.

"På herrelaget når jeg var der, så var det jo veldig bra. De gamle gav av seg selv og, gav veldig mye råd når de unge trengte. Samtidig tror jeg også at de unge også kommer med sine meninger så det var veldig bra."

Alpintrener 2

"Det er jo som på renn også, at man besiktiger sammen og legger en plan. I en lang karriere vil jo den som er best, komme best ut av det."

Alpintrener 2

På et av alpinlagene blir det trukket frem at de aktuelle temaene jobbes med, men nivået og rutinen har enda et utviklingspotensial for effektiv kompetanseutveksling.

"På damelaget, er vi ikke mange nok, eller rutinerte nok enda, til å ha et stort sånt meningsutvekslingsforhold, men det kommer."

Alpintrener 2

Treneren på et av langrennslagene beskriver at villigheten til deling av kompetanse varierer fra utøver til utøver. Han forteller også at flere av deltakerne deler informasjon på bakgrunn av at de kan få en fordel av det selv.

"det er veldig på individuell basis da, du har enkeltutøvere som er veldig gode til å hjelpe andre av rein og skjær at dem ønsker de andre vel. Og så har du enkelte som har villig til å hjelpe fordi de til syvende og sist har en benefit av det selv.

""utøver" er det samme, altså, superflink til å kommentere teknikk og til å gi anbefalinger i forhold til teknikkvalg, hvor skal du kjøre fart hen, hvor skal du roe ned etc. Men han gjør det nok mest for at han selv har nytte av at andre går fort, fordi det gjør at gjennomsnittsfarten på ting er høyere."

Langrennstrener 1

Treneren skildrer et miljø hvor også konkurranseaspektet står sterkt, hvor utøverne til syvende og sist er individualister.

"han gjør det jo med en baktanke, for han vil jo når han sier til "utøver", gjør sånn og sånn, så gjør han det ikke fordi han vil at "utøver" skal slå han. Han gjør det fordi at "utøver" skal hjelpe han å vinne og "utøver" kan bli nr.2. "

Langrennstrener 1

Dette blir også skildret i forhold til samarbeid og kompetanseutveksling knyttet til konkurranser. Treneren beskriver at utøverne ser an sine egne muligheter før de eventuelt deler fra seg informasjon.

"Fordi jeg tror ikke "utøver1" hadde gått til "utøver2" og sagt, jeg kommer til å rykke der, så da må du følge med, eller til "utøver3" og sagt jeg kommer til å rykke der så da må du følge med, det hadde han aldri gjort."

"han ser an hvem han gir, for "utøver1" vet han at han slår i spurten, "utøver2" vet han at han slår i spurten. Men han vil ikke ha med seg "utøver3" eller "utøver4" inn."

"dem "utøver" føler seg trygg på å slå, dem gir han gode råd. Dem han er usikker på holder han kjeft. Men han er ekstremt flink til å gi utøvere tips som jeg tror utøverne presterer bedre av å få."

Langrennstrener 1

En av skiskyttertrenerne poengterer viktigheten av å gi tilbake, og ikke kun tappe informasjon fra andre.

"Hvis de føler at noen hele tiden skal ha ting og ikke gir noe så skjønner de vel at den personen har lyst til å bli like god som du selv er. Og det er greit da. Hvis du er best og ønsker å fortsette og vil ha tilbakemelding så er det alltid noe å jobbe med. Så hvis de beste alltid skal gi til de nest beste og ikke få noe tilbake så blir det litt dårlig stemning da."

Skiskyttertrener 1

Skiskyttertreneren på det andre laget beskriver at det ikke eksisterte noe større villighet for å dele innad i laget, i alle fall ikke som en helhet. Bakgrunnen for dette blir diskutert under avsnittet som omhandler fellesskap.

Sesongvariasjoner

Den ene langrennstreneren deler inn sesongen med tanke på når kompetansedelingen fungerer best. Han beskriver et meget godt kameratskap og samarbeid gjennom vår, sommer og høst, så endrer holdningene seg litt når det nærmer seg konkurransesesong.

"Vi trener jo og mye sammen fordi vi reiser og en del sammen på vinteren. Da er det større, da skinner den individualistbiten mer gjennom da, det er mer innslag av såkalt, hemmelige økter da, at, der vi på våren har en kanskje tenkt 6x6 og en har tenkt 7x7 så tenker dem, ok, da blir jeg med og kjører 6x6 denne gang så kjører jeg 7x7 neste gang, det er ikke så stor forskjell, men når vinteren kommer så er det mer sann, nei, jeg skal kjøre 6x6, så da får du kjøre 7x7, det har ikke jeg noe trua på."

Han trekker frem at noe av grunnen til skillet er at utøverne også er hverandres hardeste konkurrenter. En viktig grunn er også at økter individualiseres mer, som medfører at ikke like mange økter kan kjøres felles.

"altså vi hjelper hverandre på vinteren også, men ikke i like stor grad, som det er de andre sesongdelene. Det har jo med, vår sommer og høst, trener vi ganske likt, også endrer det seg litt. "utøver1" fortsetter jo å trene mye, så har du enkelte som tar ned mengden litt. "utøver1" og "utøver2" er dem som kanskje trener mest. Samme "Utøver3", så har du kanskje han "utøver4" som trener litt mindre, så da trener dem ikke like mye sammen, så da blir det mer individuell trening og da går du glipp av den utøverhjelpinga."

Langrennstrener 1

På et av skiskytterlagene trekker også treneren frem at utøverne kanskje blir litt mer nervøse og spente under konkurransesesong, og fokuset trekkes således mer inn på seg selv i forhold til de andre sesongdelene. Som det kommer frem er det stor variasjon i

hvorvidt utøvere er villige til å dele av sin kompetanse. Det skiller både individuelt, mellom lag, og avhengig av sesong.

5.3.2 Kultur

Bakgrunn for skillene på hvorvidt utøverne på et lag klarer å samarbeide som konkurrenter kan ha sitt utspring i både kulturen som er dannet og idrettens egenart, dette kapittelet belyser hvordan trenerne skildrer felleskap, kontinuitet i laget og hvordan individer bidrar til samarbeid.

Felleskap

Det blir beskrevet flere felleskap som er veldig tette. Trenerne på to av lagene i alpint skildrer veldig nære bånd innad i laget, denne beskrivelser gitt på fartsdrag.

"Det blir ekstremt familiært nesten, det er ikke alle nasjonene det er sånn, men det er nok en av styrkene til den norske kulturen, uavhengig av alpint eller ikke, det er bare den norske kulturen og folkesjela. Litt mer sånn skrudd sammen, ikke nødvendigvis så hierarkiske. Når det blir familiært så blir det tette bånd og stor takhøyde. Og da, hvis driven er der, så kan hva som helst skje."

Alpintrener 2

Kunsten av å unne andre suksess blir beskrevet av begge trenerne. En av grunnene til at lagene ser ut til å lykkes med dette er at det legges ned utallige timer med trening i fellesskap.

"Det blir nok som brødre og søstre, den største utfordringen blir nok å unne andre suksess. Og ikke sånn, bli kjempeglad fordi man taper, man vil jo selvfølgelig vinne selv, det skjønner alle, det er helt innlysende. Samtidig en dag som du gjør det ræva, da å faktisk glede seg over andre, fordi du veit jobben som har blitt lagt ned."

Alpintrener 2

"Og det har jo flere eksempler på ettertid og att utøverne er veldig flinke til det å liksom trekke frem hverandre, og det er veldig ekte, fordi at de har lagt ned så mye jobb i lag da, de vet at kompisen, eller, lagkameraten, du vet du har vært i lag i sammen så mange økter, og pushet hverandre, da er det lettere at det blir mer ekte da."

Alpintrener 1

Den ene alpin treneren presiserer at utøverne selvfølgelig vil prestere eller vinne selv, de er fortsatt individualister. Men at det er dannet en kultur hvor de klarer å trekke frem hverandre hvis det ikke går som ønsket.

"Alle de vil vinne, og, eller det er jo klart det kommer jo litt an på hvordan de er ranket, men de som er de beste de vil alltid, alle de vil vinne, de setter først seg selv, det er klart, og da hvis du ikke gjør det så, da kan du jo legge opp og finne noe annet å gjøre, men samtidig, når de ikke gjør det, så er det beste som kan skje at det er en annen nordmann som tar det."

Alpin trener 1

Dette går også igjen i forhold til håndtering av media.

"en ting er hvis du gjør en, du driter deg ut og gjør en feil så er det klart du har lov å være skuffa, men samtidig er det jekla mye kjekkere å stå da nede å snakke med media om lagkompisen som gjør det veldig bra, enn å bare snakke om ditt eget nederlag, og det har, det synes jeg utøverne har blitt mer og mer flinke på."

Alpin trener 1

Resultatene beskriver også at lagene i alpint har desidert flest reisedøgn og er mest i lag i løpet av sesongen. Begge alpin trenerne beskriver derfor at de er avhengig av et godt felleskap i gruppa.

I beskrivelsen av felleskapets utseende velger den ene langrenn treneren igjen å dele inn sesongen, hvor det er et tettere felleskap før konkurransesesongen.

"da må jeg dele sesongen litt sånn i to, vår sommer og høst er det et ekstremt fellesskap, der folk er på for å få samla gjengen, ja veldig positivt å få disse fellesøktene i fjor, selv om det ikke er alle øktene vi er åtte på, det er vi jo ikke. Men folk synes at det er et veldig bra tilbud og at det er noe som gjør oss bedre, og veldig flinke til å sende meldinger til hverandre og avtale trening. Også endrer det seg litt når vi nærmer oss konkurransesesong. Det er sikkert mange grunner til det, en av hovedgrunnene er kanskje at vi er våre verste fiender på startstrek, noen av våre hardeste konkurrenter er kompiser."

Langrenn trener 1

Det ene skiskytterlaget har ikke blitt belyst stort i diskusjonen hittil, foruten at samarbeid og utveksling av kompetanse var utfordrende. Dette kommer av at treneren

beskriver et splittet fellesskap. Felleskapet som skildres i dette laget er preget av en rekke uenigheter, hvor det meste er utenomsporslig. *"Men det var jo litt misunnelse, som jeg tolker det, men jeg er jo kanskje ikke upartisk"*. Han beskriver at det ble dannet klikker innad i gruppen som gjorde det utfordrende å få enighet rundt grunnleggende spørsmål rundt hvordan virksomheten skulle se ut og drives. Uenighetene medførte også at enkelte av utøverne etter hvert begynte å benytte egne personlige trenere.

"jeg også gjorde jo helt sikkert feil, burde jo gjort ting helt annerledes. De skulle jo liksom ha sine egne trenere for å lappe på, så det ble tatt inn trenere som skulle ta seg av de da sant. Som da skulle lage opplegg for de."

Skiskyttertrener 2

Treneren skildrer videre at dette kunne få direkte utfall på noen treningsøkter hvor enkelte utøvere fant egne løsninger for gjennomføring.

"ti minutter da skulle vi gå, skulle vi starte på bunn og endte på toppen. Og da, var det to jenter som ikke kunne kjøre ti minutter, de måtte kjøre åtte, på i3, skjønner, nei for de hadde han treneren som de hadde da, han mente at det ble litt for langt så de måtte ha åtte."

Skiskyttertrener 2

På det jevne ble opplegget gjennomført med god kvalitet, men det å få til noe ekstra i henhold til samarbeid var utfordrende. Til tross for alt trøbbelet hadde laget veldig gode resultater disse sesongene. Treneren trekker frem at det var flere gode folk i systemet rundt som bidro positivt her.

"Altså det er jo bra med ressurser, jeg hadde jo hjelpetrener med meg og så hadde vi jo folk inne spesielt på skiteknikk, så hadde vi jo folk inne på skyting og litt mental trening, så det var jo mye folk i systemet da. Men det var ingen som fikk tatt ut det fulle. Det er det å være åpen, og hva som fungerer for meg sant. Mer informasjonsutveksling da."

Skiskyttertrener 2

Til slutt forklarer han at det var mye kompetanse i laget som aldri ble delt videre og forsvant med enkelte utøvere når de etterhvert var ferdig med satsningen. *"Så er det*

vanvittig mye kunnskap i utøver som da etter hvert gikk ut, var det ikke noe ønske om å lære av det".

Praksisen i dette laget kan være med å skape nyanse i forhold til temaet. Legger også med at resultatene viser at det er dette laget som har færrest treningsdager og døgn sammen. Opplegget var i stor grad samlingsbasert og utøverne bodde til vanlig spredt. De andre lagene har enten flere samlingsdøgn, som alpint hvor den ene treneren anslår at de har opp mot 250 døgn sammen, eller har hatt et tilbud om fellestrening, som det ene langrennslaget.

Forventningsavklaring

En av alpintrenerne beskriver hvorfor det er så viktig å ha et fungerende fellesskap og nevner forventningene som er gitt av konteksten som viktig for å skape et samhold.

"Det er ganske komplekst, det er litt det at man er sammen 200-250 døgn i året. Så alle forstår det her, hvis jeg ikke får dette til å funke sosialt, da blir det tøft da, for meg selv da, også blir det tøft for han på andre siden av bordet. Og det er en ganske god inngangsvinkel å ha på det, for da er stort sett folk positivt innstilt til hverandre før man begynner. Sånt reint praktisk eller, reint sportslig, så er det som jeg sa tidligere at det er da, man forstår viktigheten av å få pace i treningen da, versus ikke pace på trening."

Alpintrener 2

På et av langrennslagene ble det gjennomført møter hvor fokus ligger på å belyse hvilke forventninger hver og en har til samarbeidet og opplegget. Treneren fremmer at dette kan være et effektivt tiltak for å unngå misnøye.

"vi hadde jo noen sånne lagbyggingsmøter, og da måtte hver enkelt fortelle hva de trudde de skulle få på landslaget da, og hva de fikk. Liksom vi fikk en bevisstgjøring at det kanskje ikke er så bra som vi tror det er. Når løperne sier det, i alle fall når flere sier det samme så er det i alle fall ofte riktig. Så vi lærte veldig mye av å være åpne og prate. Det trengte ikke være noe sånt ordentlig møte, vi kunne bare sitte ved kveldsmaten og prate om ting. Så blei det av og til fag og av og til kvinnfolk. "

Langrennstrener 1

Kontinuitet

Hvordan kontinuiteten i laget spiller inn på kulturen kommer også frem fra resultatene. Effekten av både det å ha en jevn kontinuitet med utøvere som viderefører kultur og hvordan utbyttinger spiller inn blir beskrevet av trenerne.

Den ene treneren i alpint skildrer hvordan individer i laget har omfavnet en eksisterende kultur og videreført den til nyere generasjoner.

"Det er nettopp derfor Norge er så gode nå, det er nettopp derfor vi har tidenes gullalder. Og det kommer helt sikkert til å forsvinne igjen på ett eller annet tidspunkt. Det er ganske personavhengig, og nå er man heldig og har veldig sterk type i "utøver". Som bare viderefører det han lærte av "tidligere utøver" og gjengen der, men det at du har nøkkelpersoner som forstår viktigheten av lag, og hva det faktisk kan gi meg, det er det viktigste."

Alpintrener 2

Treneren på det andre alpinlaget påpeker at det ikke har vært noe total utskiftning hverken av trenere eller utøvere gjennom de siste årene.

"det har hele veien vært rotasjon i det trenerteamet og på utøverne sånn at det er utøvere som kommer og går, men det har aldri vært en slik total utskiftning på herresiden i norsk alpint de siste åra, og det har hele veien vært en overlapp"

Alpintrener 1

Han legger til hvordan utøvere har mulighet til å utvikle seg individuelt over tid på det norske laget, i motsetning til andre land.

"Det er det som jeg tror har vært en veldig bra greie med det norske laget, kontra for eksempel Østerrike og Sveits som er store lag, mange utøvere, gjør du det dårlig så er det ut, og du har en som er like god eller bedre som bare står og venter på å ta plassen, mens i Norge så har vi ikke hatt det problemet da, vi har hatt, utøvere har hatt lov til å utvikle seg, du har ikke hatt det samme presset, det kan være både bra og dårlig, men du har ikke hatt det samme presset, sånn at du har kunnet individuelt utvikle deg. "

Alpintrener 1

Utbygging

Akkurat den utbyggingen har to av de andre trenerne også omtalt. Den ene langrennstreneren forklarer at landslaget er tatt ut for å skape en treningsgruppe fra 1.mai til konkurransesesongen starter. Derfra vet de ikke om de har plass til alle, da det for eksempel kan være noen rekruttløpere eller andre utafor som går fort. Da fungerer landslagstrenerne som trenere for den gruppa som er med der og da. Noe som kan være en utfordring for utøverne som er på et landslag.

"gruppa endrer jo seg hele tia, og det er jo folk klar over, folk er jo relativt vant til det, utfordringa er jo da at en kanskje er ny på landslag og kanskje føler at han detter ut av gruppa når sesongen starter, det å klare å følge dem opp underveis, det er en stor utfordring, og dem er jo vant til det sosiale og vi er jo borte to til tre uker hver måned sammen med gjengen og plutselig er det jo stopp, og det er det mange som kjenner på."

Langrennstrener 1

Han legger til at utfordringen er nok størst for dem som ikke får være med. Den ene skiskyttertreneren nevner også denne utfordringen, han beskriver at det er viktig at utøverne er forberedt på dette.

"de fleste som får gå, de er fornøyde. De fleste er fornøyde men så må du ta ekstra vare på de som blir satt ut da. Men der er det veldig greit å kunne komme med signaler, at hvis du ikke får gå her nå, som i vm, da får du gå neste løp. Det går an på de nest beste å bytte litt på for de er ikke så gode, altså de beste går jo alltid. Men det er klart laguttak, sånn som på våren nå er det alltid noen som blir skuffa da."

Skiskyttertrener 1

Kilde til samarbeidstanken

Tre av trenerne trekker frem enkeltutøvere som sterke forbilder for å skape samarbeid, og som de sier, kulturer kan forandre seg på bakgrunn av hvilke utøvere som danner laget.

"den største og viktigste faktoren til norsk alpínsuksess på herresiden, det er "utøver", ikke fordi han er så rå til å stå på ski, men fordi han er en utrolig rå ledertype i den utøvergruppa."

Alpintrener 2

"utøver" har jo vært, altså vi har jo hatt en av de beste utøverne som har gått foran som et ekstremt godt forbilde for de andre. Han har vært veldig avgjørende for det laget, han er opptatt av at folk skal gjøre seg fortjent til å, få en plass, også når du da har den plassen også skal du, ja, da er det liksom hvor mye, hvor mye du putter inn i det laget det er like mye som du klarer å hente ut da."

Alpintrener 1

I en diskusjon rundt hvor utøverne danner samarbeidsevnen, trakk en av langrennstrenerne frem overgangen til senior og når utøver innser hvor tøft nivået virkelig er, som en grunn til at utøvere lærte å benytte hverandre i utviklingsarbeidet.

"de var på "utviklingsteam" sammen, "utøver1" og "utøver2" og den gjengen der da, så der tror jeg de var veldig flinke til å hjelpe hverandre, fordi de hadde ikke så mye ressurser og de var nest best da. Så de var veldig flinke til å backe hverandre opp og hjelpe hverandre, og når de kom på landslaget så, jeg synes "utøver1" var flink til å gi hvis han og fikk noe tilbake da."

Langrennstrener 2

5.3.3 Grad av individualisering i idrettens egenart

Individualisering i konkurranseform

De tre idrettene som har blitt beskrevet varierer i konkurranseform og i hvilken grad den individuelle kapasiteten er avgjørende for utfallet i en konkurranse. Det som skiller er i hvilken form utøver må forholde seg til sine konkurrenter.

Konkurransformen i alpint kan karakterisere den ene ytterligheten i henhold til grad av individualisering. Renn foregår kun med individuell startintervall. Under konkurransen trenger utøver derfor kun fokusere på seg selv og egen gjennomføring. Alpint karakteriseres derfor i dette studiet som å ha den mest individualiserte konkurranseformen. Den ene treneren skildrer også dette som en grunn til at utøverne kan dele av sin kompetanse.

"Jeg tror at, det er så teknisk, det er så åpen idrett at jeg tror det å, du må fokusere så ekstremt på deg selv, du kan ikke bruke energi på andre som jeg tror det er fort gjort å gjøre i andre idretter tror jeg. Så du bare vet, hvis jeg gjør det jeg kan, nå veit jeg at mitt nivå er så høyt, at hvis jeg, alle har like forutsetninger som meg, så skal han som skal slå meg kjøre noe forbanna fort. Og da har du selvtillit da, og da er det, ja, koster ikke de her tinga noen ting, for at du forstår at det er ikke det det står på 100 prosent, det det står mest på det er han fyren som står opp i støvle eller hun jenta som står oppi støvle."

Alpintrener 2

I de to andre grenene, langrenn og skiskyting, spiller andre konkurrenters taktikk og gjennomføring en større rolle for det endelige resultatet. Dette i hovedsak fordi at det er mange fellesstarter i løpet av sesongen. Satt på spissen kan også individuelle starter bli påvirket av andre fordi man kan få heng på noen som tar deg igjen, enten med tid eller med utøvere som er på en annen runde. Du står ikke alene om å påvirke resultatet. I langrenn trekker den ene treneren frem dette momentet ved at en kapasitetsløper ikke vil ha med seg en som en løper med sterke fartsressurser inn til oppløpet. Derfor kan også utøverne være litt tilbakeholdne med deling av tanker rundt konkurranse.

Skiskyting kan anses å være en mer individualisert idrett i henhold til konkurranseform enn langrenn. Til tross for at mange renn går som fellesstart påvirker skytedelen graden av fokus som må gå mot seg selv fremfor andre. Trenerne beskriver at utøver for det første er avhengig av å individuelt tilpasse intensiteten inn mot skyting for å optimalisere prestasjon på standplass. På skytingen beskriver trenerne at alt er opp til deg selv.

"når du kommer ut på skytebanen og vi skal kjøre sånn duell eller konkurranse så er det bare deg selv. Men det er jo sånn, det er bare deg selv som gjelder på skytebanen, det er ingen å se på, det er ingen som hjelper deg. Så du må en måte bli trygg aleine"

Skiskyttertrener 1

Oppsummert går grad av individualisering i konkurranseform fra den mest individualiserte alpint, via skiskyting og til langrenn.

Individualisering i treningen

Hvis vi ser på treningen endrer grad av individualisering seg betraktelig. Her er det sentrale momentet hvorvidt du er avhengig av andre for å få gjennomført den idrettsspesifikke treningen.

Her kan fartsdisiplinene i alpint karakteriseres som den ene ytterligheten, denne gangen med å ha den minst individualiserende treningsformen. Begge alpintrenerne beskriver at for å gjennomføre spesifikk alpintrening er du fullstendig avhengig av andre, her i

hovedsak et støtteapparat. Den ene treneren forklarer at dette i hovedsak er knyttet til at det er stor risiko til gjennomføringen, og presiserer det med at hvis du skal over et hopp i 140km/t, da er det kjekt at noen kontrollerer at alt er klart.

"Alpint er veldig unikt i så måte at utøverne kan ikke drive med det på egenhånd, sånn at man er oppå hverandre hele tia."

Alpintrener 2

Når treningen er avhengig av tilretteleggelse av andre medfører det naturlig nok også at mange økter kjøres i lag. For å gjennomføre spesifikk trening beskriver også treneren at laget er avhengig av å reise mye for å oppsøke gode forhold, han trekker blant annet frem at laget er mye på den sørlige halvkulen i grunntreningsperioden. Disse to faktorene medfører at det blir en konstant interaksjon med de andre utøverne på laget.

Treneren legger til at denne avhengigheten av andre i hovedsak gjelder lag innen fartsdisiplinene. For teknikkdisiplinene kan mye idrettsspesifikk trening gjennomføres alene.

"dette er her jeg har henvist til disiplinforskjeller, tidligere, og super-g og utfor er helt umulig å få til alene, men slalåm, det kan du trene på gårdsplassen din hvis du vil. For det er såpass korte løyper, som er oversiktlig, og det er mulig å få til mye bra trening ganske lett da. Super g og utfor er ekstremt utfordrende å få til mye bra trening."

Alpintrener 2

Å skille langrenn og skiskyting på grad av individualisering innen treningsform kan være utfordrende. Trenere fra begge idretter beskriver at mye idrettsspesifikk trening kan foregå individuelt. Den ene langrennstreneren beskriver også at det ofte er fordelaktig.

"vi veit at det kanskje er tøffere å få gjennomført hardøkta aleine enn tretimern aleine, det klarer stort sett alle å gjennomføre for seg selv eller med en kompis. Mens det å samle 8stk, der du har "sprinter" i den ene enden og "allrounder" i den andre enden. Så er det for stort sprik på en tretimers på fart at det blir en fellesøkt, enkelt og greit."

- Langrennstrener 1

Det kan poengteres at alle lagene trekker frem viktigheten av matching i treningen, dette da spesielt for å kontrollere nivå og se hvilke ferdigheter som kan utvikles. Alle lagene har derfor en viss avhengighet av interaksjon mellom utøvere for å utvikle seg videre. Med utgangspunkt i resultatene fra dette studiet kan skiskyting karakteriseres som den mest individualiserte idrettene i forhold til treningsform. Skillet mellom langrenn og skiskyting ligger her på behovet for pacing. Dette er alt i alt et lite moment, og det kan diskuteres hvorvidt dette utspringer fra kultur eller idrettens egenart.

5.4 Diskusjon - del 2

De to alpinlagene beskriver et veldig tett fellesskap. Det er en rekke grunner som kan bygge opp under dette, blant annet har alpinlagene klart flest reisedøgn sammen i løpet av året. Forventningsavklaring kommer frem som viktig for lagene. Treneren beskriver også et annet element ved fellesskapet som kan påvirke til bedre samarbeid mellom deltakerne, det er den flate strukturen i laget. Han beskriver at det eksisterer lite hierarki innad i gruppa. Dette samsvarer med funnene til Lemyre (2008) som så at hierarki hindret det gjensidige engasjementet i et praksisfellesskap. Et annet punkt som taler for de to alpinlandslagene, det er kontinuitet. Den ene treneren skildrer at utskiftning i trenerteamet har foregått med konstant overlapp hvor nye trenere kan lære av gamle trenere. Slik beskriver den andre treneren også at det har vært i det andre laget med tanke på utøverne, nykommere har lært av veteraner og utviklet den gode kulturen videre med egne påvirkninger. Trenerne trekker også frem utøvere som er sterke pådrivere for utvikling og pleiingen av kulturen.

På et av langrennslagene endrer også karakteren på fellesskapet seg i løpet av sesongen, det skildres et tett fellesskap frem til sesongen kommer, da blir idretten i større grad individualisert, både på grunn av konkurransemomentet og gitt av idrettens egenart. Dette blir belyst ytterligere i neste avsnitt. Denne endringen påvirker også villigheten til kompetanseutveksling. Et annet element som spiller inn på villigheten til deling er at det bli gjort utbyttinger i laget til konkurranser, som medfører at utøvere er avhengig å prestere bedre enn hverandre for å bli tatt ut. I følge den ene treneren kan dette medføre at det ikke er like stor trygghet rundt egen posisjon i laget.

På den andre siden av skalaen finner vi skiskytterlaget hvor det blir oppgitt at det ikke er et sterkt fellesskap. Dette er det laget som har færrest reisedøgn i løpet av året, og det

blir skildret som at utøverne verken omfavnet en felles virksomhet eller viste et gjensidig engasjement til å skape et praksisfelleskap. Hierarki innad i gruppen kan være en kilde til dette, men mest av alt blir det skildret en mangel på legitimitet mellom utøverne.

Grad av individualisering i idrettens egenart legger klare skiller mellom de belyste idrettene og deres utgangspunkt for å danne god kultur for å samarbeide som konkurrenter i et lag. Totalt sett har alpint et bedre grunnlag for dette, med den mest individualiserte konkurransformen, hvor resultatet avgjøres ene og alene av utøvers prestasjon, og den minst individualiserte treningsformen, hvor man er avhengig av laget rundt deg og er mye på reise, noe som igjen også kan medføre et tettere felleskap. Den mer kyniske holdningen til samarbeid hvor villigheten til å dele avhenger av man får noe tilbake, kan i stor grad bli påvirket av den lite individualiserte konkurransformen, og lite avhengighet av andre i treningen.

5.5 Generell diskusjon

I dette avsnittet vil diskusjonen knytte sammen samarbeidskulturene som har blitt skildret i de forskjellige lagene med Wenger (1998) sin karakteristikk av praksisfelleskaper. Begrepet utvikling vil i dette kapittelet bli knyttet direkte opp til begrepet læring. Lagsprosessene kan bli sett på i lys av Wenger (1998) sine tre dimensjoner for praksisfelleskaper; et gjensidig engasjement, en felles virksomhet og et felles repertoar. Grunnpilaren for et praksisfelleskap er å kunne samles rundt en felles virksomhet. Samtlige av lagene kan regnes å ha en felles virksomhet å møtes rundt, og det er den idretten de praktiserer. Så kommer spørsmålet om det å møtes kun på bakgrunn av en felles interesse nødvendigvis medfører læring. Sentralt for å se på dette ligger Wenger (1998) sine fire nødvendige komponenter, for at sosial deltakelse skal kunne karakteriseres som en læringsprosess som skaper innsikt; felleskap, praksis, identitet og mening. Dette studiet har visst en rekke forskjellige sammensetninger av felleskap. To av alpinlandslagene står frem som å ha tetteste felleskapet året gjennom. Stor avhengighet av hverandre og mest reisedøgn kan anses som de naturlige årsakene til dette. Ser vi dypere i Wengers (1998) komponent felleskap legger han til at det danner en felles kunnskap og praksis, hvor deltakerne deler de samme holdningene og verdiene, en dannelse av et verdisyn som medfører en opplevelse av en felles identitet. Denne beskrivelsen har stor overføringsverdi til skildringene av alpinlagene. Det

trekkes frem et familiært utseende på felleskapet. Treneren på dette laget beskriver en kontinuitet som har dratt med seg gode holdninger og verdier fra tidligere fellesskap. Dette planter seg igjen i Wengers (1998) neste komponent, praksis. Dette regnes som delte historiske og sosiale ressurser, rammeverk og perspektiver som kan opprettholde et gjensidig engasjement i en handling. Alpinlagene som beskrives ser også til å ha arvet en god kultur for åpenhet og samarbeid gjennom kontinuiteten. Culver og Trudel (2008) beskriver også at et praksisfellesskap er et resultat av et gjensidig engasjement opprettholdes til det medfører læring, som også gir støtte til den kontinuiteten. Så langt ser det ut til at kontinuitet av utøvere og videreføring av kultur står sentralt for gode praksisfellesskaper. Men hva skjer hvis kulturen som videreføres ikke er god?

Det ene skiskytterlaget var preget av et splittet fellesskap, dette gjør seg synlig ved at praksisen preges av lite samarbeidsvilje. Diskusjonen vil videre se hvilke overførbare tiltak som kunne vært benyttet for å bedre denne situasjonen. Treneren i dette laget skildrer at problemene var knyttet til legitimitet i fellesskapet. Det var blant annet uenigheter rundt overordnede spørsmål for samarbeidet. Den ene langrennstreneren forklarer hvordan de hadde møter hvor forventninger til samarbeidet og praksisen i laget ble diskutert. Dette trekker den ene alpin treneren også frem i forhold til å redegjøre for forventninger rundt fellesskapets utseende. I denne prosessen kan det være hensiktsmessig å strekke seg mot den flate strukturen som blir beskrevet i det ene alpinlaget, da hierarki ser ut til å fungere negativt inn på dannelsen av et praksisfellesskap (Lemyre, 2008). Trudel (2008) trekker frem at diskusjon av mening rundt hendelser står sentralt for at det eksisterer en praksis, i så måte bør også mening av virksomhet diskuteres av deltakerne. Culver og Trudel (2008) legger til at diskusjon av mening rundt virksomheten også styrker følelsen av eierskap. I henhold til Wenger (1998) sin komponent om fellesskap bør en slik forventningsavklaring også redegjøre for hvilke holdninger og verdisyn man skal samles rundt. Som Ronglan (2009) beskriver skal medlemmer også samles for å nå visse mål, også dette må således avklares i fellesskap. En dannelse av et fellesskap og en praksis rundt et nøyte diskutert verdigrunnlag og med klare mål kan slik anses som fordelaktig, fremfor at verdiene og målene kun skal oppstå underveis i prosessen. Den ene skiskyttertreneren trekker også frem at utøverne må føle seg trygge på laget. I forhold til utbyggingene som beskrives på langrennslaget under sesongen er det viktig at klare retningslinjer også er satt for denne prosessen. For å dra diskusjonen tilbake til den felles virksomheten i individuelle

idretter, fremstår virksomheten som mye sterkere så snart det råder en enighet rundt hva laget skal stå for, hvordan laget skal oppføre seg, og i hvilken retning laget skal strekke seg.

Neste dimensjon som Wenger (1998) ser på er det gjensidige engasjementet inn til den felles virksomheten. Det gjensidige engasjementet avhenger av sammensetningen av individer i en gruppe. I følge Wenger (1998) ligger det fire premisser til grunn for hva som har betydning for læring. Han anser at individer er *sosiale* vesener, som støtter opp om en praksis som sirkler rundt et godt fellesskap. *Kunnskap* omhandler kompetanse innen områder som individet tillegger verdi, og som verdsettes av felleskapene. I lys av dette premisset blir praksisen til den ene skiskyttertreneren viktig for å fremme gjensidig engasjement, nemlig bevisstgjøringen av hvor ressursene i laget ligger. Han trekker blant annet frem hva hver enkelt jobber med under økter, og kjører videoøkter i fellesskap. Som vist i første diskusjonsdel foregår det mye bevisstgjøring naturlig under økter som for eksempel pacingøkter da utøverne holder et veldig høyt nivå, likevel kan denne treneren sin muntlige bevisstgjøring forsterke bevisstheten på hvor styrker som eksisterer i laget befinner seg og hvor utøver kan søke for å tilegne seg ytterligere kunnskap. Culver og Trudel (2008) beskriver at gjensidig engasjement omhandler i like stor grad andres kompetanse som din egen, og det handler om å vite hvor man kan få og gi hjelp. Trenerens bevisstgjøringsrolle av lagets ressurser blir derfor sentralt. Her kan også den desentrerte tilnærmingen til mesterlære knyttes inn for å skape gjensidig engasjement for praksisen, ved å åpne veier til å nå kompetanser hos andre som har verdi for utøveren. For å skape mening rundt praksisen står diskusjon sentralt, dette kommer også frem som viktig av trenerne i denne studien. Å skape *innsikt* forutsetter deltakelse og aktivt engasjement i alt man gjør (Wenger, 1998). Den ene alptreneren trekker frem en utøver som sentral for den gode samarbeidskulturen i laget. Han blir anset som en rå ledertype som engasjerer og oppfordrer gruppen til gjensidig engasjement rundt lagets virksomhet. En slik utøver kan anses å ha nådd den ultimate formen av læring både personlig og i laget, nemlig *mening* (Wenger, 1998). Dette karakteriseres som vår evne til å oppleve verden og vårt engasjement med den som meningsfullt. Dette går i likhet med engasjementet til laget. Denne utøveren utgjør et stort argument for å gi ansvar til medlemmer i laget. Som Culver og Trudel (2008) legger frem kan man anse at det eksisterer to praksisfellesskaper i et lag, et praksisfellesskap for utøverne, som omhandler prestasjonen i idretten, og et

praksisfelleskap for trenerne, som tar for seg læringen, coachingen og ledelsen av utøverpraksisfelleskapet. På bakgrunn av resultatene i studiet kan det anses som fordelaktig å gi mer ansvar for ledelse til utøvere med gode holdninger og engasjement mot praksisen. Både da dette skaper mer engasjement, innsikt, og mening rundt utøverens deltakelse, i tillegg til at utøver som deltaker i utøverpraksisfelleskapet kan ha en mer legitim inngang for implementering av ønskelig kultur. Wenger (1998) påpeker også at opprettholdelse av et praksisfelleskap ofte krever assistanse. Dette får støtte av forskningen (Culver, 2004; Occhino, Mallett & Rynne, 2011). Dette er nok et argument for å dele ansvaret for å pleie praksisfelleskapet med utøverne, da det gir eierskap til prosessen, engasjement og kan sørge for kontinuitet hvis det skjer utbyttinger på trenersiden. Økt innsikt og mening kan også på bakgrunn av teorien forsterkes ved skiftende posisjonering hos utøvere (Lave og Wenger, 1991; Ronglan, 2009). Med bakgrunn i Wenger (1998) sine komponenter kan *identitet* skapes gjennom god tilrettelegging for gjensidig engasjement hos utøvere, integrering av de diskuterte funnene kan være med å styrke dette. På så måte former læringsprosessen nye identiteter som kan føre den gitte kulturen fremover (1998). Det endelige målet vil være å oppnå en kollektiv evne til å oppleve interaksjonen med verden som meningsfull.

For å dra det hele tilbake til starten, kan teknikker fra lagidrettens verden benyttes innenfor den individuelle idretten?

"Det viktigste er at posisjonen gjør det bra, ikke nødvendigvis at jeg skal spille så mye som mulig"

(Ronglan, s.105, 2000)

Konkurransmomentet mellom utøvere i lagidretten baserer seg som Ronglan (2000) skildrer på å få spilletid. Denne sammenhengen kan vi finne i dette studiet til spesielt langrenn hvor kun de aller beste på laget får være med på konkurransene. For å sammenlikne de to verdene har lagidretten et lettere utgangspunkt for samarbeid med andre utøvere på et lag enn den individuelle idretten. Gitt av dens natur har lagidretten en satt felles virksomhet i form av å vinne kamper sammen. Prestasjon innebærer derfor et gjensidig engasjement inn mot den felles virksomheten for å bedre resultater. Dette momentet finner vi sjeldent igjen innen den individuelle idretten, med unntak av stafetter og nasjonscuper. Disse momentene har ikke blitt diskutert med trenerne i dette

studiet. Med bakgrunn i diskusjonen fremstår det ikke umulig å danne et velfungerende praksisfellesskap også på lag innen den individuelle idretten, men en del ekstra betraktninger må tas i tilretteleggingen. Enighet på verdier, reglement, mål og visjon står sentralt for dannelsen og pleiingen av et velfungerende praksisfellesskap. I dette studiet har nivå på utøverne vært en av utfordringene for dette, det kan antas at kultivering av praksisfellesskap kan være nyttig på lavere aldre og nivåer. Samtidig må man ta hensyn til kulturen i laget som ofte kan bli påvirket av grad av individualisering i idrettens egenart. Den skildringen som kan dra de tetteste sammenlikningen til åpningsstatet kommer fra et av alpinlagene, rundt deres praksis av feedback under konkurranser.

"Altså da står "utøver1" nede i lederboksen, det var jo før han blei dytta ned da men, og han vet at "utøver2" er kapabel til å vinne, men allikevel så gir han da en tilbakemelding som om at det er bare å ta sjansen, det er nydelig å kjøre, bare liksom, for å bygge selvtilliten."

Alpintrener 1

Dette hentyder at med god og gjennomtenkt tilrettelegging, kan det fremstå at det eksisterer en reell overføringsmulighet for benyttelse av hverandre til utvikling, i den individuelle idretten på lik linje som i lagidretten.

6. Konklusjon

Hvordan benytter utøvere på elitelag i individuelle idretter hverandre til utvikling?

Opplegget på lagene er preget av lite tilrettelegging direkte rettet mot at utøvere kan benytte hverandre til sin egen utvikling. Teoretisk forankring forslår at det likevel foregår læring i form av legitim perifer deltakelse i et praksisfelleskap. Dette omhandler i praksis å strekke seg mot hverandre i forhold til nivå og ferdigheter, hvor observasjon og diskusjon står sentralt. Matching, teknikkarbeid og konkurranserutiner kan tilrettelegges for at utøverne jobber sammen. Studien ser på at deltakelse i et lag kan være positiv for utøvers utvikling, både bevisst og ubevisst. Bevisstgjøring rundt utøvers styrker, tilrettelegging for observasjon og oppfordring til diskusjon er direkte anbefalinger fra funnene for andre praktiserende trenere innen den individuelle idretten.

Hvilke betraktninger må bli tatt for kultivering av samarbeid mellom konkurrenter?

Dannelse av en kultur for samarbeid mellom konkurrenter ser ut til å avhenge av en rekke momenter. I bunn bør betydningen av idrettens egenart drøftes før tiltak igangsettes. Fellesskapets utseende ligger til bunn for kultiveringen. Legitimitet hos utøverne, redegjøring for en felles virksomhet og et gjensidig engasjement kjennetegner et velfungerende fellesskap ifølge dette studiet. Her står forventningsavklaring av verdier, rammeverk og retning sentralt. Videre regnes kontinuitet både blant utøvere og trenere som viktig, da dette kan være med å videreføre og utvikle gode eksisterende kulturer. Til slutt trekkes pådrivere for samarbeid frem, hvor holdningssterke og legitimt godtatte utøvere kan benyttes. Funnene sett i lys av teori oppfordrer til ansvarsfordeling til utøvere i skiftende posisjoner for å skape eierskap, innsikt og mening med interaksjon med praksisen. Studien peker på at det kan dannes velfungerende kulturer for samarbeid også innen den individuelle idretten.

6.1 Metodiske begrensninger og veien videre

Kvalitativt intervju som datainnsamlingsform og den fenomenologiske tilnærmingen, medfører at resultatene har rot i den virkeligheten som trenerne skisserer (Brinkmann & Kvale, 2009). Det fører til funnene ikke kan regnes som en ren fasit i den forstand, da andre involverte kan ha et annet perspektiv. Den teoretiske forankringen viser at

funnene har overføringsverdi til andre praksiser innen dette feltet, og knytter sammen prosesser fra lagidretter og individuelle idretter. Dette gir grunnlag for direkte anbefalinger til andre praktiserende trenere. Inkluderingskriteriene som krever lang erfaring hos trenerne være med på å styrke sammenhengen mellom resultater og virkeligheten.

Videre studier på samarbeid i den individuelle idretten kan ta flere retninger, som det kommer frem av teorien eksisterer det svært lite forskning som ser akkurat på dette temaet. Et behov som kommer frem av dette studiet er å se på praksis for samarbeid og benyttelse av hverandre i lag på lavere nivåer. Her kan rekruttlag, juniorlandslag, og toppidrettsgymnaser være relevant. Dette for å se på hvordan idrettens egenart spiller inn på kultivering av samarbeid mellom konkurrenter på utøvere som ikke er desidert best i sin idrett. En annen retning kan være å gå inn i et lag og observere prosesser over tid, i tråd med Ronglan (2000) sin sosiokulturelle studie av det norske kvinnelandslaget i håndball. Utøvere sin beskrivelse av temaet kan også være nyttig, hvordan individer i et individuelt lag oppfatter kulturen for samarbeid i et lag. Sist men ikke minst kan det være interessant å gå inn å påvirke prosesser for dannelse av praksisfellesskap i et lag innen den individuelle idretten, med inspirasjon av Christensen, Laursen og Sørensen, (2010) sin studie på danske fotballtalenter.

7. Litteraturliste

Agergaard, S., & Ronglan, L. T. (2015). *Player Migration and Talent Development in Elite Sports Teams: A comparative analysis of inbound and outbound career trajectories in Danish and Norwegian women's handball*. Scandinavian Sport Studies Forum

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology I: *Qualitative Research in Psychology*. (s.77-101).

Brinkmann, S. K. S., & Kvale, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2.utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Christensen, M. K., Laursen, D. N., & Sørensen, J. K. (2011). Situated learning in youth elite football: A Danish case study among talented male under-18 football players. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(2), 163-178.

Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. 3.utg. Sage publications. London

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.

Culver, D. M. (2004). *Enriching knowledge: A collaborative approach between sport coaches and a consultant/facilitator* (Doctoral dissertation, University of Ottawa: Canada.

Culver, D., & Trudel, P. (2006). Cultivating coaches' communities of practice: Developing the potential for learning through interactions. I: *The sports coach as educator: Re-conceptualising sports coaching*, (s.97-112).

Culver, D., & Trudel, P. (2008). Clarifying the concept of communities of practice in sport. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 3(1), 1-10.

- Davis, B., Sumara, J. & Luce-Kepler, R. (2000). *Engaging minds: learning in a complex world*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*: the Kappa Delta Phi lecture series.
- Finlay, L., & Gough, B. (2003). *Reflexivity: A practical guide for researchers in health and social sciences*. I: Oxford: Blackwell Science, (s.21-35).
- Griffin, L., Brooker, R., & Patton, K. (2005). *Working towards legitimacy: Two decades of teaching games for understanding*. *Physical Education & Sport Pedagogy* 10 (s.213–233).
- Hegde, E., & Standal, Ø. F. (2013). Learning to become a team player. Situated learning in Paralympic sledge hockey. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 6(1).
- Hildreth, P. M., & Kimble, C. (Eds.). (2004). *Knowledge networks: Innovation through communities of practice*. Igi Global: London
- Holloway, I., & Todres, L. (2003). The status of method: flexibility, consistency and coherence. I: *Qualitative research*, 3(3), (s.345-357).
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (2004). The active interview. I: *Qualitative research: Theory, method and practice*, 2, (s.140-161).
- Illeris, K. (2012). *Læring* (oversatt av Y. Nordgård). Gyldendal Norsk Forlag AS: Oslo (originalversjonen utgitt i 2009).
- Jensen, K. (1999). Mellom tradisjon og fornyelse – Introduksjon til den norske utgaven. I: K. Nielsen., S. Kvale. (1999). *Mesterlære – Læring som sosial praksis*. (s.5-10). Gjøvik: Ad Notam Gyldendal

- Kirk, D., & Kinchin, G. (2003). Situated learning as a theoretical framework for sport education. *European Physical Education Review*, 9(3), 221-235.
- Kirk, D., & Macdonald, D. (1998). Situated learning in physical education. *Journal of Teaching in Physical education*, 17(3), 376-387.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning as the science of learning and development. Englewood Cliffs NPH, editor 1984.*
- Kvale, S. (2003). Forord til den danske udgave. I: *J. Lave & E. Wenger. Situeret Læring – og andre tekster (2003).*
- Kvale, S., & Nielsen, K. (1999). Mesterlære som aktuell læringsform. I: K. Nielsen., S. Kvale. (1999). *Mesterlære – Læring som sosial praksis.* (s.17-36). Gjøvik: Ad Notam Gyldendal
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation:* Cambridge university press.
- Light, R. (2006). Situated learning in an Australian surf club. *Sport, education and society*, 11(2), 155-172.
- Light, R. (2010). A cross-cultural study on meaning and the nature of children's experiences in Australian and French swimming clubs. *Asia-pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 1(3-4), 37-43.
- Losnegard, T., Kjeldsen, K., & Skattebo, Ø. (2016). An analysis of the pacing strategies adopted by elite cross-country skiers. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 30(11), 3256-3260.
- MacPhail, A., Kirk, D., & Griffin, L. (2008). Throwing and catching as relational skills in game play: Situated learning in a modified game unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(1), 100-115.

- Occhino, J., Mallett, C., & Rynne, S. (2013). Dynamic social networks in high performance football coaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(1), 90-102.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice* (Fourth edition. utg.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Patton, K., Griffin, L. L., Sheehy, D., Arnold, R., Gallo, A. M., Pagnano, K. B. ... James, A. (2005). Navigating the mentoring process in a teacher development project: A situated learning perspective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, 302-325.
- Polanyi, M. (1958). *Personal Knowledge*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Rapley, T. (2007). Interviews. I: Clive, Seale (red). (2007). *Qualitative research practice*. Sage. London
- Riise, A.J., Stensbøl, B., & Pensgaard, A.M. (2013). *Norske vinnerkaller – Veien til mental styrke og gode prestasjoner*. Oslo: Cappelen Damm
- 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. (2009). Situert læring–om laget som praksisfellesskap. I: LT Ronglan, A. Halling & G. Teng (red.). (2009). *Ballspill over grenser–skandinaviske tilnærminger til læring og utvikling*. (s.35-47). Oslo: Akilles.
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. Hutchinson University Library.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How practitioners think in action*. London: Temple Smith.
- Seale, C. (1999). Quality in qualitative research. I: Seale (1999). *Qualitative inquiry*, 5(4), (s.465-478). Sage. London

- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data: A guide to the principles of qualitative research*.
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2008). *Interpretative Phenomenological Analysis*. I: J. Smith. (2008). *Qualitative psychology: A practical guide to methods*.
- Sparks, A., & Smith, B. (2014). *Qualitative research methods in sport, exercise and health: from process to product*. Abingdon: Routledge
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (Vol. 4). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tilley, E. & Woodthorpe, K. (2011). *Is it the end of anonymity as we know it? A critical examination of the ethical principles of anonymity in the context of 21st century demands on the qualitative researcher*. *Qualitative Research*, 11: 197-212.
- Trudel, P., & Gilbert, W. D. (2004). Communities of practice as an approach to foster ice hockey coach development. I: *Safety in ice hockey: Fourth volume*. ASTM International.
- Vinson, D., Brady, A., Moreland, B., & Judge, N. (2016). Exploring coach behaviours, session contexts and key stakeholder perceptions of non-linear coaching approaches in youth sport. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 11(1), 54-68.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge university press.
- Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard Business Press.

8. Vedlegg

Vedlegg 1. Første utarbeidelse av intervjuguide

Intervjuguide

Innledning:

Presentasjon av meg selv: Tinus Dahl, masterstudent ved seksjon for Coaching og Psykologi ved Norges Idrettshøgskole og jobber som juniortrener i langrenn i Lyn Ski.

Forklare hensikten ved studien:

Hensikten med denne studien er å skape innsikt i hvordan trenere i individuelle idretter kan legge til rette for at utøvere kan utnytte hverandres ressurser for økt læring. Jeg ønsker å gi konkrete eksempler fra flere individuelle idretter og diskutere hvorvidt en slik praksis er viktig for læring.

Informere om informants rettigheter, anonymitet og samtykke til å ta opp samtalen på bånd. Underskrive skriftlig samtykke.

Snakke litt om informantens bakgrunn: Eventuell erfaring fra egen satsning, antall år som trener, hvilken trenererfaring informanten har og nivå/alder på lag/utøvere.

Kategori 1 – Situert læring

Informantens opplevelse av deltagelse, læring og ledelse i et lag i individuelle idretter.

Treners rolle i laget:

1. Vi prater først om din rolle i laget. Hva er dine hovedoppgaver som trener?
2. Hvordan vil du beskrive din relasjon til utøverne på laget?
 - 2.1. Er det noen utøvere du har tettere relasjon med?
 - 2.1.1. Hva kjennetegner disse relasjonene?
 - 2.1.1.1. F.eks. Åpenhet, relasjon over tid o.l.
 - 2.1.2. Hva karakteriserer disse utøverne (reservespørsmål)

3. Til tross for at dere driver med individuell idrett foregår mye trening i fellesskap på laget, hva anser du som de viktigste grunnene og potensielle gevinstene for dette?
 - 3.1. Sosialt, matching, læring o.l
4. Hvordan vil du beskrive din rolle som trener med tanke på tilrettelegging for læring i lag?
 - 4.1. Orkestrerende, instruerende, coachende.
 - 4.2. Hvordan benytter du medtrenere og støtteapparat i disse prosessene?
 - 4.3. Legges det til rette for læring i fellesskap også utenom organiserte treninger?
 - 4.3.1. Hvordan?

Deltagelse i lag i individuell idrett og oppbygging av treningsopplegget:

5. Vi ser nå litt nærmere på hvordan trening i deres lag foregår. Hvordan foregår organisert trening i fellesskap ut hos dere?
 - 5.1. Samlinger, fellestreninger, tester, konkurranser o.l.
 - 5.2. Hvor ofte foregår dette?
6. Trener utøvere sammen også utenom den organiserte treningen?
 - 6.1. Hvordan organiseres dette?
 - 6.1.1. Utøverstyrt/trenerstyrt.
 - 6.1.2. Oppfordres dette til
 - 6.2. Gjelder dette alle?
 - 6.2.1. Hva kjennetegner evt. de som deltar/ikke deltar på dette?
7. Hvordan ser fellesskapet ut?
 - 7.1. F.eks. Tillit, trivsel, trygghet, positiv identitet i laget.
 - 7.2. Grad av deltagelse fra individer, sosialt.
 - 7.3. Er det enighet rundt hvordan fellesskapet skal se ut?
8. Er det utøvere som tar ansvar for å styrke fellesskapet?
 - 8.1. Hva kjennetegner disse?
 - 8.1.1. Eks. Erfaring, alder, nivå, holdningssterke, initiativtakere, sosiale, humor.
 - 8.2. Har noen utøvere mottatt roller som har til hensikt å styrke fellesskapet?

Læring i lag:

9. Vi snakker videre om hvordan laget kan benyttes som en arena for læring. Hva er dine hovedtanker rundt læring gjennom deltagelse i lag?
10. Er det klarhet rundt hvordan og hva fellesskapet jobber mot? Et felles engasjement med enighet på verdier, rammer og retning.
 - 10.1. Hvordan er dette utarbeidet?
11. Er det noen utøvere som innehar spesielle egenskaper/ressurser som kan utnyttes av laget?
 - 11.1. Hvilke egenskaper er dette
 - 11.2. Fysisk, holdninger, resultater, erfaringer, kunnskap, sosialt
 - 11.3. Utnyttes disse for økt læring?

- 11.3.1. Hvordan?
12. Jeg ønsker her å dele inn treningsprosessen i planlegging, gjennomføring, evaluering og diskusjonsforumer. Vi starter med å se på planleggingsdelen. Hvordan foregår planleggingsprosessen hos dere?
- 12.1. Temaer under planlegging: Utvikling av visjon, verdier og reglement for laget. Planlegging av helhetlig treningsprogram, planlegging av enkeltøkter, planlegging rundt konkurranser.
13. Foregår det planlegging i grupper eller fellesskap? Hvordan gjøres dette?
- 13.1. Hvilke av de foregående temaene jobbes med i fellesskap? (12.1)
- 13.2. Hvem deltar evt. på disse prosessene og hvordan ser evt. Inndelinger ut.
- 13.3. Hvor foregår dette?
- 13.4. Når foregår dette?
14. Under gjennomføringen av treningsopplegget, legges det til rette for at utøverne kan benytte hverandre for å bli bedre? Hvordan gjøres dette?
- 14.1. Observasjon, utprøving, evaluering av hverandre, diskusjoner.
- 14.2. Temaer som kan være aktuelle: Konkurransen, teknisk, taktisk, fysisk (Aerobe/anaerobe ferdigheter, hurtighet, styrke, balanse), rutiner, treningskontroll, mentale prosesser – Idrettsspesifikt, må ha arbeidskrav i klare.
- 14.3. Hvem deltar evt. på disse prosessene og hvordan ser evt. Inndelinger ut.
- 14.3.1. Diskutere gruppeinndelinger med bakgrunn i f.eks. nivå, arbeidsoppgaver, resultater, spesielle ferdigheter, holdninger o.l.
- 14.4. Hvor foregår dette?
- 14.5. Når foregår dette?
- 14.6. Hvordan jobber du med å synliggjøre styrker og svakheter hos utøvere i praksis?
15. Hvordan foregår evaluering av gjennomføring?
- 15.1. På hvilket grunnlag evalueres det?
- 15.1.1. F.eks. Med utgangspunkt i verdier og visjon, planlegging, arbeidsoppgaver o.l. Hva avgjør hvorvidt gjennomføring regnes som suksessfull.
- 15.2. Legges det til rette for felles evaluering? Hvordan gjøres dette?
- 15.3. F.eks. kompisevaluering, evaluering i grupper, i fellesskap.
- 15.4. Hvem deltar evt. på disse prosessene og hvordan ser inndeling av utøvere som jobber sammen ut?
- 15.5. Hvor foregår dette?
- 15.6. Når foregår dette?
16. Foregår det noen liknende prosesser før, under og etter konkurranser?
- 16.1. Utnyttes de gode resultatene i denne prosessen?
17. Legges det opp til fellesmøter, foredrag eller diskusjoner hvor læring og utvikling står sentralt?
- 17.1. Hvilke temaer diskuteres?
- 17.2. Hvordan organiseres dette?
- 17.2.1. Gruppeinndeling, hvem jobber sammen?
- 17.3. Hvem deltar evt. på disse prosessene og hvordan ser inndelinger ut.
- 17.4. Hvor foregår dette?
- 17.5. Når foregår dette?

17.6. Hva anser du som hensikten med dette?

Inklusjon og dynamikk:

18. Eksisterer det noen utpregede utøvere som bidrar til læring i fellesskap på laget?
 - 18.1. Hva kjennetegner disse?
 - 18.1.1. Eksempler: Erfaring, resultater, alder, nivå, mentorer, humor, sosiale, negative roller?
 - 18.2. Hvordan legges det til rette for at disse utøverne kan bidra?
19. Har noen utøvere mottatt spesielle roller i laget?
 - 19.1. Hvilke roller er dette?
 - 19.2. Hva innebærer det å inneha slike roller?
 - 19.3. Hva er bakgrunnen for at disse utøverne har mottatt rollene?
 - 19.3.1. Erfaring, alder, resultater, nivå, holdningssterke, initiativtakere, sosiale.
20. Er det utøvere i laget som innehar spesielle roller som ikke er mottatt fra trenerne, konstruert gjennom deltagelse?
 - 20.1. Hvordan karakteriseres disse rollene?
 - 20.1.1. Eksempler: Oppgaveledere, Motiverende ledere (Tar ansvar, spesielt i motgang), Sosiale ledere, Mentorer, Eksterne ledere (Tar ansvar ut mot media, organisasjon o.l.), Negative roller?
 - 20.2. Hvilke egenskaper innehar disse utøverne?
21. Er det variasjon og dynamikk i hvem som innehar roller og har ansvar for læring i laget?
22. Er det noen som er flinkere til å utnytte ressursene for læring i laget?
 - 22.1. Hva kjennetegner disse?
23. Er det noen som ikke deltar aktivt til læring i fellesskap?
 - 23.1. Hva kjennetegner disse?

Kategori 2 – Selvregulering

Informantens praksis for å fremme situert læring sett i lys av faktorer for selvregulering.

24. Anser du at utøverne har kunnskap rundt hvordan de kan benytte hverandre i planlegging, gjennomføring og evaluering av trening?
 - 24.1. Hvordan anskaffer de seg mer kunnskap
 - 24.1.1. Erfaring, nysgjerrighet, utprøving.
25. Anser du at utøvere er åpne for innspill fra hverandre og hvordan benytter de informasjon de får til utvikling?
 - 25.1. Kritiske, ikke kritiske, ser i lys av egen erfaring.
26. Oppfordres det til refleksjon rundt planlegging, gjennomføring og evaluering i fellesskap?
 - 26.1. Hvordan foregår refleksjon hos utøveren?
 - 26.2. Hvilken rolle spiller du som trener i refleksjonsarbeidet?
27. Er utøvere proaktive og tar initiativ til planlegging, gjennomføring og evaluering i fellesskap?

- 27.1. Hvilke av prosessene benytter utøvere mest?
- 28. Har deltagelse i et fellesskap innvirkning på innsats hos utøverne?
 - 28.1. Hvordan blir dette synlig?
- 29. Anser du at læringsprosesser i fellesskap påvirker utøvers mestringstro?
 - 29.1. Self efficacy med spesielt fokus på vikarierende erfaringer.

Avsluttende:

- 30. Hvilke fordeler ser du ved læring av hverandre i lag?
- 31. I likhet, hvilke utfordringer ser du i denne praksisen?
- 32. Burde det foregå mer eller mindre av denne praksisen?
- 33. På hvilket nivå/alder kan slik læring eventuelt innføres?
- 34. Flere innspill på temaet?

Vedlegg 2. Intervjuguide som benyttet (revidert underveis i datainnsamlingen)

Intervjuguide

1. Trener:
 - a. Bakgrunn, Stilling, Arbeidsoppgaver – oppfølging, relasjon
2. Opplegg
3. Fellesskap – Utseende – hvorfor?

Tema: Benytte hverandre

4. **Hvem** benyttes? - deler, roller
 - a. Erfaring, tid i laget, alder, nivå, mentorer, holdninger, humor, sosiale, negative?
5. Utvikling kun ved å være del av laget?
6. Noen konkrete eksempler som brukes hos enkelte utøvere?

Gjennomgående stikkord - Hva – hvor – når – hvordan – hvorfor, gjennomgående

7. **Hva?** – teknikk, taktikk, styrke, rutiner, media, skader, hurtighet, mentalt, holdninger, andre arbeidskrav
8. **Hvor?** – Trening (mellom, på), konkurranse (løypegjennomgang), diskusjonsforum (middag?), møter, evalueringer, planlegging, foredrag
9. Andre lag?
10. **Hvordan?** – Grupper, video, observasjon, utprøving, hvem med hvem, feedback på hverandre?
11. **Hvorfor?** - Konkurranseaspektet, maktrelasjon, interesse for å dele?
12. **Når?** - Deler av sesongen, barmark vs. vinter, mer/mindre

Oppsummerende

13. Oppfordres dette til, reflekteres rundt?
14. utfordringer
15. Fordeler/ulemper, mer/mindre, nivå/alder

Vedlegg 3. Godkjenning fra NSD



Mathias Haugaasen
Seksjon for coaching og psykologi Norges idrettshøgskole
Postboks 4014 Ullevål Stadion
0806 OSLO

Vår dato: 19.01.2017

Vår ref: 51537 / 3 / ASF

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.12.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

51537	<i>Situert læring i individuell idrett - læring i og gjennom praksisfelleskap</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Norges idrettshøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Mathias Haugaasen</i>
Student	<i>Tinus Dahl</i>

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

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

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Amalie Statland Fantoft

Kontaktperson: Amalie Statland Fantoft tlf: 55 58 36 41

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

**FORESPØRSEL OM DELTAGELSE I PROSJEKTET:
Situert læring i individuelle idretter**

Til trener

I min master ved seksjon for Coaching og Psykologi ved Norges Idrettshøgskole vil jeg se nærmere på hvordan utøvere i individuelle idretter kan benytte hverandre i lag som ressurser for økt læring. Dette vil gjøres ved å belyse treneres erfaringer med tilrettelegging for gode praksisfelleskap og kartlegge hvordan dette kan benyttes i praksis for andre lag.

Jeg vil samle inn denne informasjonen gjennom intervju, der jeg avtaler møte med hver enkelt deltager fra deres behov.

Prosjektdeltagelse for deg innebærer deltagelse i et intervju på 1t, intervju vil her bli tatt opp.

Basert på intervjuet vil treneren motta en rapport som beskriver resultatet av undersøkelsen på sentrale variabler.

Dataen som samles inn vil lagres anonymt inntil oppgaven er ferdig evaluert sommeren 2017 på en innelåst harddisk som kun prosjektleder har tilgang til. Data vil bli slettet så snart oppgave er godkjent.

Prosjektet er tilrådd av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S. Alle data vil behandles fullstendig konfidensielt der kun forskerteamet vil ha innsyn i treneres identitet.

Besvarelse på intervju er frivillig. Du kan selvsagt trekke deg fra forsøket når som helst. Du trenger ingen grunn for å gjøre dette. Alle data vil i så fall bli slettet. Alle resultater som benyttes i oppgaven vil være anonyme.

Har du spørsmål rundt dette, ta kontakt.

Med vennlig hilsen
Tinus Dahl
Prosjektleder
Masterstudent, seksjon for Coaching og Psykologi ved NIH.

Veileder for prosjektet:
Mathias Hugaasen
Førsteamanuensis, Seksjon for coaching og psykologi

Jeg er innforstått og samtykker på retningslinjer for deltagelse:

Sted/dato Informant

Sted/dato Prosjektleder

Vedlegg 5. Oversikt av kategorier av analysen

Oversikt analyse			
Eksempler	Underordnede temaer	Overordnede temaer	Hoveddimensjon
Utøver som har pusha staking	Intern (n=5)		
God til å manøvrere i felt			
Matche med andre nasjoner for å se nivå	Ekstern (n=4)	Matching (n=5)	
Har med sprintere på hurtighetsøktet			
Terskeløkt i lag og diskusjon rundt fart og intensitet	Pacing (n=3)		
Ta større risiko hvis noen knuser deg med halvt sekund			
Observere hverandre i utførelsen	1 løypa (n=4)		
Gå sammen to og to med bakgrunn i ferdigheter			
Se på teknikkfilm på storskjerm i fellesskap	Filming (n=4)	Teknikk (n=4)	
Filmer på pad på matbordet så alle kan se det de vil			
Felles besiktelse av løype	Løypegjennomgang (n=3)		
Pacingøktet hvor alle går i lag			
Gi motivasjonsboost til hverandre	Feedback under konkurranse (n=1)	Konkurranserutiner (n=3)	
Gi trygghet rundt planen			
			n = trenere som benytter dette
Erfarne gir råd til de unge			
Flink til å gi råd, men gjør det kun hvis det gir noe tilbake	Gi og ta - villigheten til deling (n=5)		
Mer innslag av hjemmelige økter på vinteren	Sesongvariasjoner (n=4)	Samarbeid mellom konkurranter (n=5)	
Veldig forskjellig trening så mindre felles			
Det blir nesten familært	Fellesskap (n=5)		
Veldig mye utenomsportlig uro			
Lite fullstendig utbytting i utøver og trenergruppen	Kontinuitet (n=4)	Kultur (n=5)	Kultivering av samarbeid mellom konkurranter (n=5)
De som er best når det er renn får gå			
Det er 100% opp til personen som står i støvla	Konkurranse (n=3)		
Mulighet til å henge på andre og ta spurten		Individuallisering i idrettens egenart (n=4)	
Veldig avhengig av støtteapparat og tilrettelegging	Trening (n=4)		
Trening er bedre å gjennomføre alene			
			n = trenere som beskriver temaet

