

Maja Gunhild Olsen

## **”Å finne veien med hver enkelt utøver”**

En kvalitativ studie som omhandler tre topptrenere og deres opplevelser knyttet til det relasjonelle arbeidet med å fremme toppprestasjoner.

Master i rådgivningsvitenskap

Trondheim, våren 2016

Veileder: Jan Arvid Haugan

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse

Institutt for pedagogikk og livslang læring



## Sammendrag

Formålet med denne studien var å undersøke hva tre norske topptrenere opplever som betydningsfullt i det relasjonelle arbeidet med å fremme toppprestasjonen, og hva de opplever som nødvendig for å mestre dette arbeidet. Studien bygger derfor på følgende problemstilling:

*Hva opplever tre topptrenere som betydningsfullt i det relasjonelle arbeidet med å fremme toppprestasjoner, og som nødvendig for å mestre dette arbeidet?*

For å utforske dette gjennomførte jeg tre kvalitative og semistrukturerte intervjuer, som deretter ble analysert ved hjelp av en fortolkende fenomenologisk analyse (IPA). Med utgangspunkt i denne analysen fremkom seks kategorier. De fire første omhandlet hva som er betydningsfullt for trenerne i det relasjonelle arbeidet: ”Viktigheten av å ha en gjensidig innvirkning på hverandre”, ”Viktigheten av å se det individuelle behovet”, ”Viktigheten av å fasilitere selvstendighet” og ”Viktigheten av å utøve autoritet for å fremme prestasjon”. De to siste omhandlet nødvendige aspekter for mestring i dette arbeidet: ”Nødvendigheten av robust tilstedeværelse” og ”Nødvendigheten av erfaring”.

Trenerne i denne studien så ut til å vektlegge både coachende og ledende atferd i møte med utøverne. De ønsker å være gjensidig avhengige, se den enkelte utøvers behov, og legge til rette for at han kan utvikle selvstendighet, tolket som agens og tro på egen mestring. Samtidig vektlegger de utøvelsen av en ledende atferd, hvor de utviser autoritet. Dette fordi utøveren i noen sammenhenger trenger instruksjoner, hjelp til å holde fokus, og til å komme ut av komfortsonen. Med utgangspunkt i dette virker en balansegang mellom den coachende og ledende atferden å være betydningsfull i det relasjonelle arbeidet med toppprestasjonen. For å mestre dette arbeidet vektla trenerne nødvendigheten av både erfaring og robust tilstedeværelse. I denne sammenheng gjorde følgende aspekter seg gjeldende; økte interpersonlige ferdigheter, kognitiv tillit og co-orientering.



## Forord

*No livnar det i lundar,  
no lauvast det i li,  
den heile skapning stundar  
no fram til sumars tid.*

*Det er vel fagre stunder  
når våren kjem her nord  
og atter som eit under  
nytt liv av daude gror.*

Elias Blix (1836-1902)

Lenge har jeg tenkt på nordlandssommerens evige dag. På sommeren, familien, vennene, og fremtiden som venter etter 18 års skolegang. Det var derfor med stor motivasjon og lyst jeg startet på denne masteroppgaven. Det ble min siste oppgave som student, en oppgave jeg er stolt av å ha skrevet.

Tusen takk til fine medstudenter på masterstudiet i rådgivning for to år med vennskap, utfordringer og læring. Det har betydd mye. En spesiell takk til Marianne Sundby, det har vært en glede å samarbeide med deg. Du har lært meg mer enn du aner. Takk også til Helgeland Sparebank, også kjent som mamma og pappa for alt dere gir, aller mest verdifullt er likevel støtten og gleden. Tusen takk, Jan Arvid Haugan, for at du har veiledet meg gjennom denne prosessen, det setter jeg stor pris på. Takk også til Helene Henriksen for hjelp til gjennomlesing, og til alle deltagerne for at dere tok dere tid til å delta i denne studien. Til slutt vil jeg takke Sindre Østerås for kjærighet og støtte i alt jeg gjør.

Trondheim, våren 2016

Maja Gunhild Olsen



# Innholdsfortegnelse

<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>III</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>V</b>
<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA .....	1
1.2 OPPGAVENS STRUKTUR .....	2
1.3 BEGREPSAVKLARINGER .....	2
<b>2. TEORI</b> .....	<b>5</b>
2.1 RELASJONSKVALITET .....	5
2.1.1 <i>Den gode trener-utøverrelasjonen</i> .....	6
2.1.2 <i>Relasjonsdimensjonene</i> .....	7
2.2 RELASJONELT ARBEID .....	9
2.2.1 <i>Coaching</i> .....	9
2.2.2 <i>Fasilitere agens og mestringstro</i> .....	10
2.2.3 <i>Lede og instruere</i> .....	11
2.2.4 <i>Makt i hjelperelasjonen</i> .....	13
2.3 MESTRING I DET RELASJONELLE PRESTASJONSARBEIDET.....	13
2.3.1 <i>Co-orientering (Felles forståelse)</i> .....	13
2.3.2 <i>Erfaring</i> .....	14
2.3.3 <i>Tillit</i> .....	15
<b>3. METODE</b> .....	<b>17</b>
3.1 VITENSKAPSTEORETISK UTGANGSPUNKT .....	17
3.2 FENOMENOLOGISK-HERMENEUTISK TILNÆRMING .....	18
3.3 DATAINNSAMLING .....	19
3.3.1 <i>Utvalg</i> .....	19
3.3.2 <i>Pilottesting</i> .....	20
3.3.3 <i>Intervju</i> .....	21
3.3.4 <i>Transkribering</i> .....	22
3.4 ANALYSE.....	23
3.5 FORSKERROLLEN .....	25
3.5.1 <i>Personlig refleksive tanker</i> .....	25
3.5.2 <i>Epistemologisk refleksive tanker</i> .....	26
3.6 FORSKNINGENS KVALITET.....	26
3.6.1 <i>Pålitelighet</i> .....	26
3.6.2 <i>Troverdighet</i> .....	26
3.6.3 <i>Overførbarhet</i> .....	27
3.6.4 <i>Bekreftbarhet</i> .....	27
3.7 ETISKE BETRAKTNINGER.....	28
3.7.1 <i>Informert samtykke</i> .....	28
3.7.2 <i>Meldeplikt</i> .....	28
3.7.3 <i>Hensyn til tredjepart og anonymitet</i> .....	28
<b>4. RESULTATER</b> .....	<b>31</b>
4.1 VIKTIGHETEN AV Å HA EN GJENSIDIG INNVIRKNING PÅ HVERANDRE.....	31
4.2 VIKTIGHETEN AV Å FASILITERE SELVSTENDIGHET .....	33
4.3 VIKTIGHETENE AV Å SE DET INDIVIDUELLE BEHOVET .....	34
4.4 VIKTIGHETEN AV Å UTØVE AUTORITET FOR Å FREMME PRESTASJON .....	35
4.6 NØDVENDIGHETEN AV ERFARING.....	37
4.5 NØDVENDIGHETEN AV ROBUST TILSTEDEVÆRELSE .....	38

<b>5. DISKUSJON .....</b>	<b>41</b>
5.1 VIKTIGE ASPEKTER I DET RELASJONELLE ARBEIDET.....	41
5.1.1 <i>Coaching og prestasjon</i> .....	41
5.1.2 <i>Ledelse og prestasjon</i> .....	47
5.1.3 <i>Makt og Møter i trener-utøverrelasjonen</i> .....	51
5.3 MESTRING I DET RELASJONELLE ARBEIDET.....	52
5.3.1 <i>Nødvendigheten av erfaring</i> .....	52
5.3.2 <i>Nødvendigheten av robust tilstedeværelse</i> .....	54
<b>6. AVSLUTNING.....</b>	<b>57</b>
6.1 OPPSUMMERING.....	57
6.2 STUDIENS BEGRENSNINGER OG FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING .....	57
6.3 AVSLUTTENDE BETRAKTNINGER .....	58
<b>REFERANSELISTE .....</b>	<b>I</b>
<b>VEDLEGG .....</b>	<b>VII</b>
VEDLEGG A. INFORMASJONSSKRIV.....	VII
VEDLEGG B. INTERVJUGUIDE .....	VIII
VEDLEGG C. TILBAKEMELDING FRA NSD.....	X
VEDLEGG D. TEMAOVERSIKT .....	XI



# 1. Innledning

5. august 2016 starter de olympiske leker i Rio de Janeiro. Da skal landets fremste idrettsutøvere representere Norge med flagget på brystet. De har jobbet hardt for å komme i denne posisjonen, og jobben har de lagt ned selv. De har likevel noen med seg. For til de olympiske leker reiser også Norges fremste trenere. De som har vært med utøverne på de tøffe treningsøktene, på evalueringsmøtene og på konkurransene, i med- og motgang.

Toppidretten viser hva som er mulig å realisere av det menneskelige potensial, den viser det helt ekstreme. Prestasjonene som ingen ante kunne komme. I følge Aambøe (2007) er det viktig med et større fokus på hva som skaper topprestasjonen. Vi må begynne å like det som kreves av utøverne for å bli absolutt best i verden.

Kanskje er det også slik at vi må begynne å like det som kreves av trenerne for at utøverne skal bli best. I denne oppgaven skal jeg derfor se på hva tre av Norges topptrenere vektlegger når de jobber for å fremme utøvernes prestasjonsmuligheter. Siden jeg er student på masterstudiet i rådgivningsvitenskap, er jeg spesielt interessert i det relasjonelle aspektet i dette arbeidet. Problemstillingen blir derfor som følger:

*Hva opplever tre topptrenere som betydningsfullt i det relasjonelle arbeidet med å fremme toppprestasjoner, og som nødvendig for å mestre dette arbeidet?*

Jeg ønsker altså å finne ut hva trenerne opplever som viktige handlinger, tanker og intensjoner i samhandling med utøveren for at han skal ha best mulig forutsetninger for å prestere. Samtidig skal jeg se nærmere på hva trenerne opplever som nødvendig for å mestre det relasjonelle arbeidet som kreves for å fremme toppprestasjoner.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Da jeg skulle velge tema for masteroppgaven forsøkte jeg å tenke på hva som kunne være relevant for meg som fremtidig rådgiver og coach. Masterstudiet i rådgivningsvitenskap åpner en bred horisont av arbeidsmuligheter, jeg forsøkte derfor å tenke på hva som kunne være verdifull kunnskap å ha med seg i mange ulike yrker. I dagens samfunn blir vi stadig mer globaliserte, og endringshastigheten øker. Det trengs derfor flere endringsvillige nytenkere (Egan, 2005; Scharmer, 2009). En kunnskap jeg tenker er svært relevant å ha med seg i

mange sammenhenger, nesten uavhengig av bedrift eller situasjon man skal jobbe i, er kunnskap knyttet til det å fasilitere realisering av potensial.

I denne sammenheng tror jeg det finnes mye å lære av noen av de beste trenerne i landet. De som har lyktes i nettopp det å fasilitere realisering av potensial som er konkurransedyktig i verdenssammenheng. Mye av kunnskapen de innehar er kanskje kontekstavhengig. Spesielt knyttet til tekniske og taktiske aspekter. Det relasjonelle, som jeg er interessert i, virker imidlertid å være mer kontekstuavhengig (Spurkeland, 2005). Hvis en endrer konteksten og setter et nytt mål, vil det å være fasilitator fortsatt handle om å jobbe relasjonelt for å fremme prestasjon. Derfor er jeg spesielt interessert i å intervju topptrenere om hva de opplever som viktig når de jobber relasjonelt for å fremme prestasjon hos sine utøvere, og hva som kan være nødvendig for å mestre dette arbeidet. Jeg håper at jeg som rådgivningsstudent kan lære noe som jeg kan ta med meg inn i arbeidslivet. Jeg har også en tanke knyttet til at mye av det vi som rådgivere og coacher benytter av relasjonelle ferdigheter og grunntanker, også gjør seg gjeldende i toppidretten. Dette vil kanskje kunne fortelle noe om relevansen av det vi lærer på masterstudiet i rådgivningsvitenskap for andre yrkesgrupper.

## **1.2 Oppgavens struktur**

I kapittel 2 skal jeg gjennomgå det teoretiske grunnlaget som er benyttet for å besvare problemstillingen. I kapittel 3 blir de metodiske valgene jeg har gjort i arbeidet gjennomgått, før jeg i kapittel 4 viser til sentrale funn og resultater med utgangspunkt i de gjennomførte intervjuene. Deretter drøftes problemstillingen opp mot den presenterte teorien, resultatene og egen forforståelse, før jeg til slutt oppsummerer, ser på studiens begrensninger og forslag til videre forskning, og foretar noen avsluttende betraktninger.

## **1.3 Begrepsavklaringer**

Jeg har valgt å avklare noen av begrepene som brukes i problemstillingen, da jeg tenker at de kan være tvetydige for leseren.

Relasjonelt arbeid referer i denne oppgaven til den jobben man legger ned sammen med en annen for å nå hans mål. Jeg benytter kun hankjønn i mine henvisninger, dette fordi alle deltagere og utøvere det snakkes om er menn.

I følge Olympiatoppen (2013) defineres toppidrett som ”trenings- og forberedelsesarbeid på linje med de beste i verden, avhengig av den enkelte idretts egenart og utbredelse”. Å prestere i toppidretten vil derfor innebære at en lykkes blant verdens beste. Når jeg i denne oppgaven

benytter begrepet topprestasjon, viser det til prestasjoner på dette nivået. På samme måte referere topptrenere til trenere som arbeider med utøvere som driver idrett på dette nivået. De betraktes derfor å være toppidrettstrenere. Jeg har imidlertid valgt å forkorte det til ”topptrener”.



## 2. Teori

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for oppgavens teoretiske rammeverk. Det finnes naturligvis et mangfold av teorier å velge mellom, og valget har ikke vært enkelt. Jeg har likevel forsøkt å finne teorier som på en hensiktsmessig måte belyser min problemstilling og mine empiriske funn. I denne sammenheng har jeg benyttet en abduktiv tilnærming, som jeg skal gå nærmere inn på i metodekapitlet. Et viktig poeng har også vært at teoriene skal reflektere min fagretning, som er rådgivningsvitenskap. I den første delen av teorien skal jeg se nærmere på relasjonskvalitet, da spesielt hvordan en god trener-utøverrelasjon bør være og hvordan menneskene i relasjonen beveger seg mellom ulike relasjonsdimensjoner. Dette for å se på hva som er grunnlaget for en god relasjon. I den andre delen skal jeg utforske hva det innebærer å jobbe relasjonelt for å fremme prestasjon, og hva som kan bidra til mestring i dette arbeidet.

### 2.1 Relasjonskvalitet

Relasjoner til andre mennesker er noe av kjernen i den menneskelige eksistens (Berscheid & Peplau, 1983). Mennesket unngår i en relasjon, fødes inn i en relasjon og lever livet sitt i relasjoner til andre mennesker. Som Macmurray (1961) skriver: ”I exist only as one element in the complex ‘you and I’” (s. 24). Hvem vi er avhenger altså av menneskene vi møter. Kvalsund og Meyer (2005) formulerer det slik: ”et selv *er* derfor ikke, men *blir til* i utvekslingene med de omgivelser kontakten tilbyr” (s. 15). Et fokus på relasjonen er derfor viktig, fordi det er relasjonen som skaper personen. I denne oppgaven er jeg spesielt opptatt av relasjonen mellom trener og utøver.

Relasjonen mellom trener og utøver kan ses på som grunnlaget for trenergjerningen, heller enn et produkt av den (Jowett, 2005a). Det er en slags plattform hvor treneren og utøveren på unike måter interagerer for å tilfredsstille behov, prestasjonsmål, og skape suksess (Jowett & Cockerill, 2002). På mange måter kan en si at en god relasjon er et godt fundament å jobbe med prestasjon ut i fra. Som Jowett (2005a) skriver, er det betydningsfullt å jobbe for å utvikle trener-utøverrelasjonen fordi den anses som meget viktig når det kommer til å fremme utøverens fysiske og psykososiale ferdigheter. I det neste avsnittet skal jeg gå nærmere inn på hvordan en positiv og god trener-utøverrelasjon kan arte seg.

### 2.1.1 Den gode trener-utøverrelasjonen

Trener-utøverrelasjon beskrives som en unik interpersonlig relasjon hvor trenerens og utøverens emosjoner, tanker og handlinger er gjensidig og kausalt sammenkoblet (interdependent) (Jowett & Ntoumanis, 2004). Hvor effektiv og god relasjonen mellom trener og utøver blir, avhenger derfor av graden på den gjensidige avhengigheten/påvirkningen, mellom treneren og utøverens emosjoner (nærhet), tanker (forpliktelse) og handlinger (komplementaritet) (Jowett, 2005a,b). Gjensidig avhengighet beskrives slik:

A high degree of interdependence between two people is revealed in four properties of their interconnected activities: (1) the individuals have *frequent* impact on each other, (2) the degree of impact per each occurrence is *strong*, (3) the impact involves *diverse* kinds of activities for each person, and (4) all of these properties characterize the interconnected activity series for a relatively long *duration* of time (Berscheid & Peplau, 1983, s. 13).

Å være gjensidig avhengig av hverandre innebærer som sitatet viser at partene har regelmessig, sterk og variert innvirkning på hverandre over relativt lang tid (Berscheid & Peplau, 1983). De mest hensiktsmessige og gode trener-utøverrelasjonene preges altså av en høy grad av en slik gjensidig avhengighet i alle tre dimensjonene av relasjonen, mens de mindre hensiktsmessige relasjonene ofte ikke preges av det (Jowett, 2005b). I de neste avsnittene skal jeg gå nærmere inn på hva det innebærer å oppleve høy grad av gjensidig avhengighet når det kommer til de tre dimensjonene av relasjonen.

#### Nærhet

Nærhet sier noe om den emosjonelle tonen i relasjonen, samt noe om graden av emosjonell sammenkobling mellom trener og utøver (Jowett, 2005b). En relasjon som preges av høy grad av gjensidig avhengighet inneholder ofte følelser som det å like, respektere, stole- og sette pris på hverandre, i motsetning til for eksempel å ikke respektere hverandre (Jowett, 2009)

#### Forpliktelse

Forpliktelse sier noe om treneren og utøverens ønske og intensjon om å være i trener-utøverrelasjonen over tid (Jowett, 2005b). Det beskrives ofte som en kognitiv tilknytning eller langtidsorientering mot hverandre. Forpliktelse som fenomen kan beskrives på flere måter, men i denne oppgaven velger jeg benytte Rosenblatt (1977) sin definisjon: "An avowed or inferred intent of a person to maintain a relationship" (s. 73-74). Å være gjensidig avhengig i denne dimensjonen handler altså om å ha en intensjon om å opprettholde relasjonen. Kelley (1983) viser til et skille mellom de betingelsene som fremmer at en person skal forbli i relasjonen til den andre, og de som får personen til å ville forlate relasjonen. Disse kan tenkes

på som individuelle fordeler og ulemper ved hver enkelt relasjon, og en kan anta at relasjonen varer når fordelene overgår ulempene, selv om dette selvfølgelig ikke er tilfellet i alle relasjoner (Kelley, 1983).

### **Komplementaritet**

Til sist sier høy grad av gjensidig avhengighet knyttet til komplementaritet noe om samarbeidet og effektiviteten mellom trener og utøver (Jowett, 2005b). Det finnes flere måter å forstå og definere komplementaritet på. Kiesler (1983) har, basert på en gjennomgang av disse ulike tilnærmingene, laget en tredelt oppsummering. Med hensyn til relevans er kun en del av denne oppsummeringen tatt med i denne sammenheng. Denne delen beskriver komplementaritet slik: "A person's interpersonal actions tend (with a probability significantly greater than chance) to initiate, invite, or evoke from an interactant complementary responses that lead to a repetition of the person's original actions" (Kiesler, 1983, s. 200-201). En relasjon som preges av høy gjensidig avhengig knyttet til det komplementære preges av at deltagerne responderer, er vennlig, velvillig og opplever velbehag (Jowett, 2005b)

For at en relasjon skal være hensiktsmessig og god bør det altså finnes høy grad av gjensidig avhengighet i alle dimensjonene. Dette innebærer at trener og utøver respekterer hverandre, ønsker å være tilknyttet hverandre nå og i fremtiden, og handler på en responderende, velvillig og vennlig måte (Jowett, 2007). Men hvordan kommer man til en gjensidighet i relasjonen? I det neste avsnittet skal jeg gå nærmere inn på hvordan mennesker beveger seg mellom relasjonsdimensjoner, og hva genuin gjensidighet krever av deltagerne i relasjonen.

#### **2.1.2 Relasjonsdimensjonene**

Relasjoner arter seg ofte ulikt avhengig av for eksempel roller, tid, utvikling og lignende. Vi er i dynamiske relasjoner til hverandre (Macmurray, 1961). I hovedsak kan en snakke om tre dimensjoner av relasjonskvaliteten; avhengighetsrelasjonen, uavhengighetsrelasjonen og gjensidighetsrelasjonen (Kvalsund & Meyer, 2005). Når mennesker befinner seg i en avhengighetsrelasjon eksisterer det en asymmetri mellom partene, hvor den ene avhenger mer av den andre (Kvalsund, 2005). Dette kan ses som en motsetning til en uavhengighetsrelasjon hvor partene er uavhengige av hverandre. I begge relasjonsdimensjonene finnes det både et positivt og negativt potensial (Kvalsund, 2005). Slik jeg tolker det er det erkjennelse og aksept som styrer hvordan utfallet av avhengighet og uavhengighet arter seg. Avhengighet kan for eksempel være positiv hvis begge parter møtes i en gjensidig erkjennelse om at forholdet er asymmetrisk, og at dette er nødvendig og ønsket. Relasjonen blir først negativ når

asymmetriens gjensidighet brytes (Kvalsund & Meyer, 2005). For eksempel hvis en mor ønsker at barnet fortsatt skal være avhengig, på tross av at det selv ønsker en større grad av uavhengighet. På samme måte arter den negative uavhengigheten seg ved at begge parter ofte har ulik oppfatning av selvstendigheten som er oppnådd. For ungdommer kan dette innebære at en føler seg klar til å ta selvstendige valg og bestemme mer selv, mens foreldrene ikke anerkjenner dette. Det eksisterer likevel også en positiv form for uavhengighet, hvor partene anerkjenner løsrivelsen, gir rom for hverandres utvikling, gleder seg på vegne av den andre og selvstendigheten som er oppnådd (Kvalsund, 2005).

Den tredje relasjonsdimensjonen omhandler gjensidigheten. Slik jeg forstår denne dimensjonen handler det om å anerkjenne hverandre som likeverdige selvstendige parter. Da tenker jeg på likeverdighet som at begge er selvstendige individer som kan bidra med noe i relasjonen, ikke som symmetrisk like med tanke på erfaring, kompetanse eller lignende. Som Kvalsund (2005) skriver: ”Vi kunne dermed si at gjensidighet er å være gjensidig avhengig av hverandre for å utvikle uavhengighet og dermed selvstendighet” (s. 110). For at det skal være mulig å oppnå gjensidighet må det altså i avhengighetsrelasjonen eksistere en forståelse fra begge parter om at selvstendigjgjøring og uavhengighet er nødvendig (Kvalsund & Meyer, 2005). En må ikke la avhengigheten og uavhengigheten bli negativ. Hvis relasjonen tillater utvikling skal en altså ikke hemme denne, men tillate bevegelsen og forsøke å realisere potensialet og oppnå gjensidighet. Slik jeg forstår det kan en i den gjensidige relasjonsdimensjon oppnå det Buber (1923/2003) beskriver som ”I-thou moments”, hvor man betrakter den andre som et Du og ikke et Det. Dette innebærer å betrakte den andre som et menneske heller enn et objekt. Buber (1923/2003) uttrykker det slik: ”Det mennesket jeg sier Du til, erfarer jeg ikke, men jeg er i forhold til det” (s. 8). Som Simonsen (2003) skriver vil hvert menneske vi møter på en slik gjensidig måte kunne tilføre oss ny innsikt i hvem vi selv er og hvem den andre er. Våre antagelser, tanker og holdninger kan derfor endres i møtet med den andre, og bidra til at vi ser oss selv, andre og verden på nye måter.

Til nå har jeg snakket om relasjonskvaliteten, spesielt knyttet til hvordan en hensiktsmessig trener-utøverrelasjon ser ut, og hva det krever å skape gjensidighet i relasjonen. Dette for å forstå hva som er grunnlaget for en god og prestasjonsfremmende trener-utøverrelasjon. I den neste delen av teorien skal jeg se nærmere på relasjonelt arbeid, og hvordan en som trener kan jobbe relasjonelt for å fremme endring, utvikling og prestasjon hos utøver.



## **2.2 Relasjonelt arbeid**

I denne delen av teorien går jeg altså videre fra det som handler om vekst hos begge parter (gjensidighet), til det som i utgangspunktet handler om vekst hos kun en av partene. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Moen (2013) sine teoretiske synspunkter knyttet til at både coaching og ledelse er avgjørende for prestasjonsutvikling. Jeg betrakter trener-utøverrelasjon som en type hjelperelasjon, og det første jeg skal gå nærmere inn på er coaching.

### **2.2.1 Coaching**

En kan betrakte coaching på forskjellige måter. Det kan omhandle alt en person gjør for å frigjøre potensial, eller betraktes som kun en måte å frigjøre potensial på (Moen, 2009). Jeg har valgt å betrakte det som én type handlemåte for å fremme potensial, og anerkjenner at det finnes flere måter å gjøre dette på. For eksempel ved å være ledende, som jeg senere skal gå nærmere inn på.

Kvalsund (2005) omtaler coaching som fasilitering av en forbedringsprosess hos coachee (hjelpesøker). Det handler om å legge til rette for en prosess hvor coachee kan få tilgang til, og ta i bruk sitt potensiale eller talent på nye og mer hensiktsmessige måter. Moen (2013) påpeker at coachingrelasjonen preges av det som tidligere er beskrevet som en gjensidighet, hvor hjelper (her: trener) overfører makt til hjelpesøker (her: utøver). Det er en tilnærming som bygger på anerkjennelse, respekt og verdsetting (Moen, 2009). Når en snakker om ferdigheter i coaching beskrives ofte to kategorier; oppmerksomhets- og påvirkningsferdigheter (Kvalsund, 2005).

Oppmerksomhetsferdigheter handler om å se, høre og observere. Det viser til en type atferd som forsøker å øke den andres opplevelse av at en forstår og aksepterer han eller henne (Kvalsund, 2005). Det er beskrevet flere typer oppmerksomhetsferdigheter; passiv lytting, skape rapport og aktiv lytting (Kvalsund, 2006). Passiv lytting handler om å lytte uten å gi veldig stor grad av verbal respons, men man jobber likevel for å forstå hva den andre formidler. I denne sammenheng er det viktig å skape rapport slik at man undersøker om man har tolket og forstått ting riktig (Kvalsund, 2006). Dette tenker jeg er helt sentralt for å unngå at man som hjelper former antagelser basert på det som av Harrison og Worthy (2001) beskrives som stereotype oppfatninger. Den aktive lyttingen er mer verbalt involvert og kan også omtales som empatisk eller dialogisk/relasjonell lytting (Weger, Castle Bell, Minei, & Robinson, 2014). Halone og Pecchioni (2001) skriver at aktiv lytting handler om å være åpensinnet, reagere, delta, huske, legge merke til, forstå, bry seg, lytte med hjertet, klargjøre,

dele følelser, være stille og støtte. Dette kan betraktes som innholdet i det Kvalsund (2006) beskriver som parafrasering, paraspråk, refleksjon av kroppsspråk og følelsesorienterte responser.

Påvirkningsferdigheter handler i følge Kvalsund (2005) om handlingsorientering, og benyttes ofte etter en orienteringsfase hvor oppmerksomhetsferdighetene har vært mest sentrale. Påvirkningsferdigheter er teknikker for å hjelpe coachee å handle i retning av endring, for å iverksette og gå i retning av målet. En forsøker å ”aktivere” handlingslyst, motivasjon og mobiliseringsevne hos coachee (Kvalsund, 2005). Dette tenker jeg kan være svært sentralt når en snakker om trener-utøverrelasjonen fordi det er avgjørende at utøveren mobiliserer, handler riktig, og er motivert for å oppnå mål og prestasjon. Det beskrives flere typer påvirkningsferdigheter; tolkning, konfrontasjon og instruksjon/direkte råd (Kvalsund, 2006). I kapittelet som omhandler det å lede og instruere (Kap. 2.2.3) skal jeg gå nærmere inn på hvordan enkelte av disse ferdighetene også kan brukes til å lede. Først skal jeg imidlertid gå nærmere inn på to aspekter som er sentrale å oppnå med coaching; agens og mestringstro.

### **2.2.2 Fasilitere agens og mestringstro**

Konseptet menneskelig agens (human agency) omhandler individets styrker som selv-initierende, selv-regulerende og selv-reflekterende individ, fremfor å være passive mottakere av miljømessig stimuli (Ivey, Ivey, & D'Andrea, 2012). Bandura (2006) beskriver fire aspekter ved den menneskelige agens; intensjon, planlegging, selvreaktivitet og selvrefleksivitet. Det første innebærer at individet har en intensjon, for eksempel en intensjon om å bli idrettsutøver, så en begynner med svømming for å realisere denne intensjonen. Deretter planlegger man, setter seg mål og forsøker å forutse utfallet av disse. For eksempel ”jeg tror jeg kan bli blant de ti beste i NM på 100 meter fri. Da må jeg trene 12 ganger i uken i 10 år”. Det holder imidlertid ikke bare å ha en intensjon og en handlingsplan, en må regulere og motivere seg selv til å gjennomføre planene. Personen må motivere og regulere seg selv til å gå på trening 12 ganger i uken i 10 år. På samme måte som mennesket må være en handlingsagent, må det også være selv-utforskende på egen fungering (Bandura, 2006). Ved å være selvbevisst og reflekterende på egne tanker og handlinger kan en gjøre korreksjoner og endringer. For eksempel kan personen tenke ”hvorfor blir jeg ikke bedre, hva gjør jeg feil? Kanskje jeg må trene litt mer”.

I sammenheng med konseptet menneskelige agens ble også begrepet mestringstro (self-efficacy) innført. Det omhandler menneskets bedømmelse av hvor bra en klarer å utføre

handlinger som kreves for å takle fremtidige situasjoner (Bandura & Pallak, 1982). Når utøvere skal prestere uavhengig av andre utvikler de en type mestringstro knyttet til prestasjonen (Beauchamp, 2007). Dette innebærer at utøveren for eksempel tenker ”Jeg er trygg på at jeg klarer å treffe ballen”/”Jeg er ikke trygg på at jeg klarer å treffe ballen”.

Uavhengig av om mestringstroen er objektivt riktig eller feil, påvirker den hva vi velger å gjøre og hvordan vi gjør det. En ungår for eksempel oftere situasjoner som en ikke tror en mestrer, og oppsøker situasjoner som en tror en mestrer (Bandura, 1977). I tillegg viser det seg at mestringstro ikke bare avgjør hva vi velger å gjøre, men også påvirker utførelsen. Mestringstroen påvirker hvor mye innsats en legger ned og hvor utholdende man er i møte med motstand (Bandura, 1977). Jo høyere mestringstroen er, dess større er innsatsen. Et viktig poeng er at en må ha både intensjon og ferdigheter for at mestringstroen skal påvirke suksessen (Bandura, 1977). Hvordan mennesket bedømmer sine evner påvirker også deres tankemønstre og emosjonelle reaksjoner når de interagerer med miljøet og skaper forventninger (Bandura & Pallak, 1982). De som bedømmer seg selv som utilstrekkelig når det kommer til å takle miljømessig krav, dveler ofte ved dette og forestiller seg potensielle vanskeligheter som enda vanskeligere enn de i virkeligheten er. Dette skaper stress og senker prestasjonen fordi oppmerksomheten ikke er på hvordan en best mulig kan løse situasjonen. De som på den andre siden har stor mestringstro, opprettholder større oppmerksomhet og innsats knyttet til hvordan de kan løse situasjonen (Bandura & Pallak, 1982). Coaching som fokuserer på å fremme mestringstro og agens vil derfor kunne tenkes å være svært hensiktsmessig. Mestringstro er i følge Moen (2013) kanskje den mest avgjørende alle faktorer for prestasjon.

### **2.2.3 Lede og instruere**

Som Moen (2013) skriver er det ikke bare coaching som er avgjørende for prestasjonsarbeidet, ledelse er like viktig. Hvis en skal drive med systematisk prestasjonsarbeid er det nødvendig at noen har ledelsen og sørger for at helheten fungerer optimalt (Moen, 2013). I det systematiske prestasjonsarbeidet hvor trener og utøver jobber har treneren dette ansvaret, da spesielt for resultatene (Moen, 2013). Treneren må være en fagperson som i noen situasjoner leder utøveren. Et spørsmål er derfor hva det innebærer å være ledende. Når treneratferd måles kvantitativt benyttes ofte Chelladurai og Saleh (1980) sitt spørreskjema. Her innebærer en instruerende og ledende atferd at treneren instruerer utøverne til å nå maksimale fysiske potensial, viser hvordan de kan oppnå ferdighetene de

trenger, og lærer bort teknikker og taktikker for den aktuelle sporten (Chelladurai & Saleh, 1980).

Jeg tolker det slik at Moen (2013) har en relativt lik oppfatning av det å være ledende som Chelladurai og Saleh (1980), og at denne forståelsen skiller seg fra å være coachende. Det ser også ut til at han skiller ferdighetene som benyttes i coaching og ledelse fra hverandre. Jeg vil imidlertid argumentere for at påvirkningsferdighetene som benyttes til å coache også kan benyttes på en ledende måte. I de neste avsnittene skal jeg gå nærmere inn på utøvelsen av påvirkningsferdighetene; tolkning, konfrontasjon og direkte råd, og si litt mer om hva det innebærer å utøve disse.

### **Tolkning.**

Tolkning som påvirkningsferdighet handler om å vurdere den andre, ofte uten å gi uttrykk for hva som ligger til grunn for vurderingen, noe som ofte kan gjøre tolkning til en ovenfra-ned-bevegelse (Kvalsund, 2006). I en hjelperelasjon er det derfor viktig med fokus på hva tolkningen bygger på, slik at hjelpesøker får tilgang til denne informasjonen. Hvis dette er tilfellet kan tolkning være en god ressurs, en mulighet til å undersøke om en oppfatter den andre ”riktig”. Tolkning blir ofte en negativ påvirkning hvis den holdes skjult for den andre og ikke kommuniseres verbalt, og kan da forekomme som en uheldig fordom (Kvalsund, 2006). Det viktigste er nok at en tolkning er subjektiv og må sjekkes ut med den andre, slik at den kan korrigeres og bli riktig for den det gjelder.

### **Konfrontasjon**

Konfrontasjon handler om å undersøke noe som skurrer, en inkongruens. Inkongruens referer til en uoverensstemmelse, for eksempel mellom det man egentlig føler og det man uttrykker (Rogers & Shaffer, 1957). Konfrontasjon kan være en strategi som benyttes når coachees behov for bevisstgjøring og atferdsendring øker (Kvalsund, 2006). For trenere kan dette handle om at en må konfrontere utøver hvis han for eksempel ikke trener det man har blitt enige om, viser misnøye med kroppsspråk og lignende. Et viktig aspekt ved konfrontasjonen er at en unngår å moralisere og straffe den andre, ofte kan det være nok å bare påpeke det åpenbare (Kvalsund, 2006). Konfrontasjon kan være ansett som noe negativt nettopp fordi det kan gjøres på aggressive og straffende måter, og det kan ofte knyttes negative følelser til selve konfrontasjonen. Det kan derfor være viktig å lære seg konfrontasjon som en ferdighet. Det finnes flere aspekter ved denne ferdigheten, men hovedformålet er å få den andre til å utforske det aktuelle temaet heller enn å gå i forsvar. En kan både komme med tolkninger og påpeke inkongruens i kroppsspråk (Kvalsund, 2006).

## **Direkte råd**

I de fleste hjelperelasjoner, også for trenere, vil ofte spørsmålet om en bør gi direkte råd eller mer indirekte råd komme. I coaching sier man at partene skal være likeverdige, og direkte råd kan ødelegge denne gjensidigheten (Kvalsund, 2006). Det er likevel ikke utenkelig at det i noen situasjoner er påkrevd og åpenbart riktig. Som Kvalsund (2006) skriver er det noen ganger viktig å benytte sin ekspertise og gi svar på det en blir spurt om. Dette tenker jeg er svært sentralt mellom trener og utøver, da trener i mange situasjoner kanskje har mest erfaring og kompetanse knyttet til hva som er riktig å gjøre for å prestere. Det argumenteres likevel for at det må eksistere enighet og åpenhet knyttet til denne måten å gi råd på (Kvalsund, 2006).

Når disse ferdighetene utøves på en coachende måte ser det ut til at hjelper forsøker å unngå å skape avhengighet. De brukes sammen med oppmerksomhetsferdigheter og formålet er å fasilitere og hjelpe utøveren til å finne svaret selv (Kvalsund, 2005). På en ledende måte tenker jeg formålet er mer å bevege seg ut av gjensidighet og inn i avhengighet, med fokus på å direkte påvirke, utfordre og tolke hjelpesøker fra et ekspertperspektiv. Dette vil bli drøftet i diskusjonskapittelet.

### **2.2.4 Makt i hjelperelasjonen**

I alle samspill utøves det makt, enten positivt eller negativt; det finnes ingen harmoni hvor makt er ikke-eksisterende (Kvalsund, 2003). I trener-utøverrelasjonen vil det hele tiden ligge en makt hos treneren (hjelperen), slik Skau (2003) beskriver makten i alle hjelperelasjoner. Både når han coacher og leder. Spesielt sentral er likevel makten ved utøvelsen av påvirkningsferdigheter. Kvalsund (2006) skriver at det å ha makt til å endre noe er positivt i hjelperelasjoner, men at det også kan arte seg negativt. Når maktutøvelse blir maktmisbruk handler det ofte om mangel på etisk bevissthet og åpen kommunikasjon, og når utøvelsen av makt skjer i det skjulte.

## **2.3 Mestring i det relasjonelle prestasjonsarbeidet**

Å Jobbe relasjonelt, både coachende og ledene kan potensielt kreve mye av treneren. Jeg skal derfor se nærmere på noen aspekter som kan tenkes å øke mestring i et slikt arbeid. Både co-orientering (felles forståelse), erfaring og tillit vil bli gjennomgått.

### **2.3.1 Co-orientering (Felles forståelse)**

Co-orientering viser til delt kunnskap og en gjensidig forståelse av hverandre (Jowett & Cockerill, 2002). I en trener-utøverrelasjonen refererer dette til treneren og utøverens intersubjektive erfaringer og *interperceptions* (Jowett, 2009). Co-orientering oppstår når

trener og utøver har etablert en felles forståelse, for eksempel knyttet til mål, tanker, verdier og forventninger (Jowett & Cockerill, 2003). Laing, Phillipson, og Lee (1966) beskriver to perspektiver en tar ved co-orientering, direkte perspektiv: Eget syn på seg selv, og metaperspektiv: Eget perspektiv på den andres perspektiv på meg/Hvordan jeg tror den andre ser meg. Når en ser på co-orientering i en trener-utøverrelasjon gjøres ofte dette ved å se på co-orientering knyttet til det som tidligere er nevnt som nærhet, forpliktelse og komplementaritet (emosjon, kognisjon og atferd) (Jowett, 2005b). Det direkte perspektivet omhandler hvordan trener eller utøver oppfatter den andre, for eksempel: ”Jeg respekterer utøveren min”. Metaperspektivet reflekterer hvor presist en part tyder den andres holdning eller tanke, for eksempel: ”Utøveren har respekt for meg”. Disse kan sammenlignes og en kan se hvor eventuelle misforståelser, uenigheter og ulikheter i relasjonen ligger. Eksisterer de i det emosjonelle, kognitive eller atferdsmessige?

Ut i fra disse to perspektivene snakker en gjerne om tre dimensjoner av co-orientering; faktisk likhet, antatt likhet og empatisk forståelse (Jowett, 2005a; Lorimer & Jowett, 2013). Faktisk likhet viser til at de direkte perspektivene stemmer overens (jeg liker min trener/jeg liker min utøver). Antatt likhet viser til en persons direkte perspektiv og metaperspektiv (jeg liker min utøver/min utøver liker meg). Empatisk forståelse handler til sist om at en persons direkte perspektiv samsvarer med den andres metaperspektiv (jeg liker min utøver/min trener liker meg)(Lorimer & Jowett, 2013).

Et viktig aspekt ved å bygge co-orientering i relasjonen handler om å kommunisere hverandres erfaringer, kunnskaper, tanker, verdier og bekymringer. Etter hvert som en får mer kunnskap om den andre, øker også evnene til å forstå den andres perspektiv. Når en dermed forstår hvorfor den andre gjør som den gjør får en også mer effektive interaksjoner (Jowett & Cockerill, 2002).

### **2.3.2 Erfaring**

For å utvikle seg til å bli trener på toppnivå er erfaring av stor betydning. Det er spesielt tre typer som vektlegges. Disse omhandler erfaring som utøver selv, i den idretten man er trener i, formell utdanning eller mentoring og trenererfaring (Erickson, Cote, & Fraser-Thomas, 2007). Côté, Erickson, og Duffy (2013) har formet en teori hvor de argumenterer for at trenerne trenger ca. 9000 til 12000 timer med sportslig erfaring i løpet av deres utvikling, som igjen kan deles inn i følgende kategorier: erfaring som utøver, trenererfaring og

uformell/formell utdanning. Dette kan jammføres med den velkjente ”10-årsregelen” som en snakker om når det kommer til å utvikle ekspertise.

Utøvererfaring viser til at treneren selv har vært utøver og dermed hatt mulighet til å observere og oppleve ulike trenere og deres teknikker og interpersonlige praksiser, og på denne måten tilegne seg ferdigheter, kunnskaper og verdier (Côté et al., 2013). Slik jeg forstår det er det også mulig å ha erfaringer fra deltagelse i andre aktiviteter. Hovedpoenget anser jeg å være at man befinner seg i en kontekst som gir erfaring med trenergjerningen. Trenererfaring gir trenere mulighet til å reflektere over sin egen måte å være trener på og dermed også mulighet til å utvide sin kunnskap og utvikle seg som trenere (Côté et al., 2013). Utdanning viser til trenerens formelle og uformelle læringsituasjoner, som for eksempel coaching-kurs, mentorsituasjoner og observasjon (uformelt) og bachelor-, master-, doktorgrader og sertifisering (formelt).

Dette er alle erfaringer som bidrar til utvikling av trenerens profesjonelle, interpersonlige og intrapersonlige ferdigheter (Côté et al., 2013). Disse handler om treneres sportsspesifikke kunnskap og evne til å lære bort ferdigheter (profesjonelle kunnskap), kunnskap om hvordan man opprettholder relasjoner (interpersonlige kunnskap) og evne til å lære fra sin egen praksis (intrapersonlige kunnskap). Disse ferdighetene benyttes så for å fremme utøvernes kompetanse, selvtillit, kontakt og karakter.

### **2.3.3 Tillit**

Det kan tenkes at det er utfordrende å jobbe med mennesker hvis de ikke har tillit til en. Som Spurkeland (2005) sier er tillit fundamentet eller bærebjelken i relasjoner, og for ledere er tillit helt avgjørende for innflytelse og påvirkning. Jeg har valgt å benytte Mayer, Davis, og Schoorman (1995) sin definisjon for å beskrive hva tillit innebærer:

The willingness of a party to be vulnerable to the actions of another party, based on the expectation that the other will perform a particular action important to the trustor, irrespective of the ability to monitor or control that other party (s. 712)

Her ser en at tillit handler om man er villig til å sette seg i en sårbar posisjon, på bakgrunn av tanken om den andre vil handle til ditt beste, til tross for makten til å ikke gjøre det. Det viser altså tydelig hva tillit innebærer fra den som utviser det. En annen ting som er interessant er hva som kjennetegner personen som en utviser tillit til. Jeg skal se nærmere på det som beskrives som kognitiv tillit, som viser til at en benytter kunnskapen en har om en person til å avgjøre om vi har tillit til han (McAllister, 1995). Mayer et al. (1995) viser til tre variabler

som kan bidra til å bygge et grunnlag for tillit. Disse omtales som evner (ability), velvilje (benevolence) og integritet (integrity). Evner viser til ferdigheter, kompetanse eller karakteristikk som fører til at en har innflytelse eller innvirkning innenfor et spesifikt felt. Velvilje omhandler i hvor stor grad den som har tillit til deg tror at du vil han godt fremfor å ha egosentriske eller profitterende motiv. Integritet referer til at den som skal ha tillit til deg, har tillit til at du forholder deg til prinsipper som han selv finner akseptable (Mayer et al., 1995). Denne tankegangen sier altså at person A kan ha tillit til person B, uten at person B har tillit til person A (Schoorman, Mayer, & Davis, 2007). Dette påpekes også av Spurkeland (2005) som sier at tillit ikke kan være noe annet enn det den enkelte opplever, og at den derfor ikke er gjensidig i alle relasjoner. Han skriver imidlertid også at en ikke kan si at tilliten i en relasjon er god før begge parter opplever den som det.

Dette er en kognitiv tilnærming til tillit (Schoorman et al., 2007). I følge Lewis og Weigert (1985) er tillit som et multidimensjonelt konsept bestående av både kognitive, emosjonelle og atferdsmessige dimensjoner. Tilliten påvirkes av atferdsmessige prosesser ved at en interagerer med en annen på måter som "beviser" at tilliten er tilstedeværende. Samtidig påvirkes den også av at sterke emosjonelle- bånd og investeringer er tilstede (Lewis & Weigert, 1985). Av hensyn til plass og relevans har jeg likevel valgt å fokusere mest på den kognitive delen.



### 3. Metode

I denne delen av oppgaven skal jeg ta for meg den metodiske tilnærmingen til forskningsspørsmålet. I dette ligger det vitenskapsteoretiske utgangspunktet, gjennomføring av datainnsamling, analyse, forskerrollen, forskningens kvalitet og etiske betraktninger.

#### 3.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Metode kommer av det greske ordet *methodos*, og betyr å følge en bestemt vei mot et mål (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). For å svare på min problemstilling kunne jeg både valgt en kvantitativ og kvalitativ vei, som begge kunne økt min forståelse for det sosiale fenomenet ”relasjonelt arbeid i trener-utøverrelasjonen”. Med en kvantitativ tilnærming kunne jeg fått tilgang til store representative utvalg og gjennomført statistiske analyser for å se på forskjeller, sammenhenger og frekvenser (Ringdal, 2013). Dette er en mer deduktiv tilnærming, hvor en ofte forsøker å teste hypoteser og generalisere (Silverman, 2006). Med en kvalitativ tilnærming kunne jeg imidlertid gått mer i dybden og fokusert på det subjektive og unike (Silverman, 2006). I denne tilnærmingen er man altså mer induktiv og utforskende, men en kan også velge en mer abduktiv tilnærming som har fokus på det dialektiske forholdet mellom teori og data (Thagaard, 1998). Det handler om å tolke utfra den kunnskapen man har for å forklare et fenomen, samtidig som en oppdager nye aspekter som igjen påvirker den allerede eksisterende kunnskapen (Aliseda, 2006; Alvesson & Sköldbberg, 2008). I forskningen kan dette vise til at teori, datainnsamling og dataanalyse skjer og utvikles simultant på en gjensidig påvirkende måte (Mason, 2002).

Hvilken av disse tilnærmingene en velger avhenger altså av hvordan en mener verden ser ut, og hvordan en mener en kan innhente kunnskap om den, ofte betegnet som ontologiske og epistemologiske antagelser (Johannessen et al., 2010; Ortega, 2005). Ordet ontologi kommer av de greske ordene ”værende, vesen” og ”fornuft”; hvordan virkeligheten faktisk er, mens epistemologi kommer av de greske ordene ”vitenskap” og ”fornuft”; hvordan vi skal fremskaffe viten (Madsbu, 2011; Roar & Anita, 2011). Begge tilnærmingene har sine sterke og svake sider, og hva en velger bør også avhenge av forskningsspørsmålet (Silverman, 2006). I denne oppgaven har jeg benyttet en kvalitativ og abduktiv tilnærming i forskningsprosessen, hvor jeg jobbet parallelt med teori, datainnsamling og datanalyse.

### 3.2 Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming

Av de kvalitative tilnærmingene ønsker jeg å benytte en som er opptatt av menneskets opplevelsesverdenen, og har derfor valgt å ta et fenomenologisk utgangspunkt. Den fenomenologiske forskningstilnærmingen bygger på en fenomenologisk filosofi med utgangspunkt i Edmund Husserls (1859-1938) arbeid. Husserl (2006) var opptatt av individets bevisste erfaring, og påpekte at dette er det eneste vi mennesker sikkert kan vite noe om. Fenomenologien tar altså utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og forsøker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i individets erfaringer (Thagaard, 1998). Et sentralt aspekt ved den fenomenologiske tankegangen er den fenomenologiske reduksjonen. Denne innebærer at man ønsker å få tilgang til individets opplevelse uten å påvirke den med egne tanker, fordommer, antagelser, tilnærminger eller meninger. Husserl (2006) formulerer det slik:

It is not until one consistently and completely carries out the phenomenological reduction and in the immanent description of the psychical experience no longer grasps and posits the latter as a state, as "experience" of the experiencing I and as an entity in objective time, that one obtains pure lived experience, as the object of the phenomenological perception, and, for the first time, achieves genuine phenomenological perception in its radical distinctiveness from empirical perception (s. 40)

En ønsker altså å være i perfekt kontakt med den andres opplevelse slik den er opplevd av individet selv, en tilstand kjent som epoché (Giddens, 1976). Å oppnå denne tilstanden vil innebære at man fullt og helt har greid å suspendere sin forforståelse, også kalt bracketing. Jeg skal komme tilbake til hvorvidt jeg tenker dette vil være mulig for meg i denne studien.

Alle de fenomenologiske ideene kom imidlertid ikke fra Husserl. For eksempel har den tyske filosofen Martin Heidegger påvirket metoden i stor grad (Howitt, 2013). Heidegger (2008) argumenterer for en mer fortolkende tilnærming til fenomener og omtaler denne som en hermeneutisk tilnærming. Dette bygger på tankegangen til Gadamer (2012). Hermeneutikk refererer til en måte å engasjere seg, tilnærme seg, få tilgang til, utforske og forklare *væren* på (Heidegger, 2008). Selve ordet kommer fra gresk og betyr forklaringskunst (Gilje & Grimen, 1993). Fokuset er på å fortolke menneskers handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende (Thagaard, 1998). Målet er en gyldig forståelse av meningen knyttet til fenomenet. En av grunntankene innenfor denne filosofien er at man aldri møter verden forutsetningsløst. Det vi forstår, forstår vi på grunnlag av visse forutsetninger. Vi møter aldri verden helt "naken" (Gilje & Grimen, 1993). Som Gadamer (2012) skriver må vi benytte vår forforståelse for å forstå fenomener: uten fordommer, ingen forståelse, jo flere fordommer desto større forståelse. Dette står i motsetning til

fenomenologiens tanke om bracketing og epoché, hvor en forsøker å suspendere sin forforståelse og beskrive opplevelsen man undersøker. Det er nettopp en slik fortolkende tilnærming til fenomenologien jeg har valgt. En hermeneutisk- fenomenologisk tilnærming hvor jeg tar både opplevelse og mening i betraktning (Friesen, Henriksson, & Saevi, 2012). Årsaken er at jeg er interessert i å fortolke og undersøke meningen bak opplevelser, heller enn å bare beskrive dem. I tillegg tenker jeg at det vil være umulig for meg å fullt ut suspendere min forforståelse. Det blir derfor viktig at jeg på en refleksiv måte anerkjenner at den er tilstede og påvirker det jeg gjør (Postholm, 2005; Thagaard, 1998). Valget blir derfor å ta en hermeneutisk tilnærming til fenomenologien. Dette gjenspeiles også i analysen av datamaterialet, hvor jeg velger å benytte fortolkende fenomenologisk analyse (heretter IPA), som bygger nettopp på fenomenologi og hermeneutikk.

IPA er inspirert av fenomenologi, hermeneutikk og idiografi, og har sitt hovedfokus på den opplevde erfaringen (Howitt, 2013; Smith & Shinebourne, 2012). Metoden er opptatt av individets erfaring og dens betydning for individet, men en tenker ikke at en kan ”trekke ut” en eksakt erfaring fra menneskets sinn. Hermeneutikken og fortolkningen er derfor av stor betydning i analyseprosessen (Smith & Shinebourne, 2012). Enkelt kan en si at analysen handler om at deltageren forsøker å gi mening til sin opplevelse, mens forskeren forsøker å gi mening til deltagerens meningskonstruksjon. Dette kalles dobbel hermeneutikk (Smith, Larkin, & Flowers, 2009). Samtidig er en i analysen idiografisk. Det vil si at en forsøker å forstå individet som et individ i seg selv (Howitt, 2013). I IPA analyserer en derfor hver enkelt deltager hver for seg, før en ser på likheter og forskjeller mellom dem (Smith & Shinebourne, 2012).

### **3.3 Datainnsamling**

I dette avsnittet skal jeg gjøre rede for studiens datainnsamling. Aspekter knyttet til utvalg, pilottesting, intervju og transkribering vil bli sett nærmere på.

#### **3.3.1 Utvalg**

Det er mange aspekter å ta i betraktning når en skal foreta et utvalg. I dette avsnittet skal jeg gå inn på studiens type utvalg, utvalgsriterier og utvalgets størrelse. Ettersom jeg ønsket å utforske topptreneres subjektive opplevelse, ble det nødvendig å benytte seg av det som Thagaard (1998) beskriver som strategisk utvalg, basert på ulike kriterier. For å svare på forskningsspørsmålet var det viktig for meg å få et utvalg som kunne fremstille subjektive

opplevelser av utvikling som topptrener i trener-utøverrelasjonen. Kriteriene ble derfor som følger:

- Topptrener i individuell idrett
- Internasjonal suksess med en eller flere utøvere
- Minimum 10 års erfaring som trener
- Kjønn: Mann

Jeg forsøkte altså å finne et utvalg som var relativt like med tanke på erfaring, kjønn, aspekter ved idretten og suksess med utøvere. Det var imidlertid også viktig å finne et utvalg som kunne fremstille brede og rike beskrivelser av deres opplevelser, og jeg valgte derfor å finne trenere fra ulike idretter. Tanken bak dette valget var at trenere fra samme klubb og treningsmiljø kanskje hadde snakket, erfart og lært mye sammen, og derfor kunne tenkes å ha relativt like oppfatninger og opplevelser. Ved å spørre trenere som var relativt lik på flere områder, men fra ulike idretter tenkte jeg at sjansen for å få unike, tykke og rike beskrivelser ville øke, og at bredden i dataene ville bli større. Utvalget besto av mannlige trenere med lang erfaring. Alle tre trenerne hadde trent utøvere med suksessrike karrierer på internasjonalt nivå.

Utvalgets størrelse er et skjønsspørsmål (Ryen, 2002). Hvor mange informanter en bør ha avhenger blant annet av problemstilling og hva som er praktisk mulig å gjennomføre (Johannessen et al., 2010). I denne studien ønsket jeg å gå i dybden på, og utforske treneres opplevelse. Jeg valgte derfor i tråd med Thagaard (1998) sin antydning om at ”antall informanter ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre dyptpløyende analyser” (s.60) å gå for tre informanter. Formålet i den kvalitative forskningen er ikke å forsøke og generalisere, men å finne heterogeniteten i de tilfellene som undersøkes (Ryen, 2012). Jeg valgte derfor å gå for et relativt lite antall informanter, men med håp om å skape en enda større mulighet for dybde i analysen. Dette samsvarer også med antallet Smith og Shinebourne (2012) beskriver som et godt grunnlag for å gjennomføre IPA.

### **3.3.2 Pilottesting**

I forbindelse med intervjuet valgte jeg å gjennomføre to pilotintervjuer, og en pilottesting av spørsmålenes relevans. Som Howitt (2013) skriver vet man ikke om intervjuene vil gi en de dataene som trengs, og det kan derfor være viktig å teste spørsmål/tema på andre først. Jeg begynte med å vurdere spørsmålene sammen med en relativt nyutdannet trener. Dette for å finne ut hvilke spørsmål som ville være relevante og som potensielt kunne bidra til rike refleksjoner. Denne informasjonen kombinert med lesing av teori benyttet jeg så til å lage en

intervjuguide, som jeg senere gjennomførte to pilotintervjuer med. Begge med personer som hadde erfaring fra å jobbe i hjelperelasjoner, henholdsvis en sykepleier og en pleieassistent. Selv om disse ikke jobbet på samme måte som trenere, jobbet de i relasjoner til andre mennesker. Siden dette var hovedfokuset i oppgaven så jeg ikke på dette som et problem, men heller en mulighet til å teste spørsmålene, øve på å stille oppfølgingsspørsmål og teste omtrentlig tid på intervjuet.

Pilotintervjuene ga verdifulle erfaringer. For eksempel varte det første intervjuet bare i tjuefem minutter. Mye av årsaken var at spørsmålene hadde et litt vanskelig språk. For eksempel var et spørsmål stilt slik: ”Hvordan er adferden din i relasjonen?”. Dette byttet jeg ut med hovedspørsmålet ”Kan du beskrive en god relasjon?” før jeg deretter spurte ”Hva gjør du når du er i en god relasjon?”/”Hvordan er for eksempel kroppsspråket og toneleiet ditt?”. Dette for å gjøre det mer tilgjengelig og lettere for deltageren å snakke om temaet relasjon. I tillegg fikk jeg et inntrykk av hvilken rekkefølge det ville være hensiktsmessig å stille spørsmålene. For eksempel valgte jeg å spørre om ”hva har vært og er viktig for deg som trener”, med underspørsmål knyttet til ulike typer kunnskap, erfaring og kompetanse først. Dette for at jeg skulle ha muligheten til å spørre ”opp” om det i løpet av intervjuet. For eksempel hvis informanten sa ting som ”for meg er det viktig med en god relasjon”, ville jeg ha muligheten til å spørre om hva som har gjort akkurat dette viktig (skole, erfaring som utøver, eller erfaring som trener osv.).

Det andre intervjuet varte i førtifem minutter, noe jeg var fornøyd med siden det ikke var spesialtilpasset pleieyrket. Jeg fikk imidlertid gjort meg noen viktige erfaringer også her. En av tilbakemeldingene gikk blant annet på stemmebruk og autoritet i intervjusituasjonen. Begge aspekter som jeg ikke hadde tenkt på selv, men som var relativt enkle å forbedre.

Pilottestingen var altså meget betydningsfull fordi den ga meg en trygghet i intervjusituasjonen som jeg kanskje ikke ville hatt hvis det var første gangen. Det gjorde også at jeg kunne spisse intervjuguiden (vedlegg B), og gjøre denne enda bedre.

### **3.3.3 Intervju**

Innsamling av data henger også sammen med det ontologiske og epistemologiske utgangspunktet og den filosofiske tilnærmingen. Jeg ønsker som nevnt å få tak i trenerens subjektiv opplevelse av deres arbeid med utøvere. Dette tenker jeg vil være vanskelig å observere eller kvantifisere og velger derfor å benytte meg av datainnsamlingsmetoden intervju. Jeg har valgt å benytte semistrukturerte intervjuer, som i følge Kvale og Brinkmann

(2009) passer godt til en fenomenologisk tilnærming. Semistrukturerte intervjuer forløper mer som jevnbyrdige samtaler, hvor noen spørsmål er planlagte samtidig som en lar deltageren snakke relativt fritt og retningsløst, noe som gjør oppfølgingsspørsmål viktige (Postholm, 2005). Semistrukturerte intervjuer er den vanligste tilnærming til kvalitative intervjuer (Thagaard, 1998). Slik jeg ser det bringer denne måten å jobbe på med seg fordelene ved både det strukturerte og ustrukturerte intervjuet. Metoden tillater deltagerne å utdype og fortelle ting som en som forsker ikke har tenkt på, samtidig som svarene blir innenfor visse tema og lettere kan sammenlignes (Thagaard, 1998).

Jeg valgte i intervjuene å introdusere tema med alternative underspørsmål, slik Postholm (2005) argumenterer for, i stede for å utforme en liste med nøyaktige og presise spørsmål. Dette opplevde jeg som veldig nyttig, da spørsmålene åpnet for refleksjon og aspekter som jeg som forsker ikke hadde vært oppmerksomme på, på forhånd. Dette gjorde intervjuene mer spennende, og det tillot meg å få tak i mer av deltagerens subjektive opplevelse. For eksempel opplevde jeg at alle deltagerne svarte og reflekterte på forskjellige måter når hvert tema ble tatt opp. Kanskje hadde jeg ikke oppnådd den samme bredden (mellom dem) og dybden (hos den enkelte) i svarene hvis jeg hadde stilt 30 ordrette spørsmål, fremfor å utforske 3 tema med alternative underspørsmål.

### **3.3.4 Transkribering**

I hermeneutikken sier man at oversettere er forrædere og at det samme kan sies om den som transkriberer (Kvale & Brinkmann, 2009). Årsaken er nok at det ikke alltid er like enkelt å oversette den sosiale konstruksjonen som oppstår til skriftspråk, på en god måte. Både stemmeleie, intonasjon, gester og kroppsspråk forsvinner ofte når vi begynner å transkribere, og kan fort endre meningen i dataene (Kvale & Brinkmann, 2009).

En av de største utfordringene med transkriberingen var nettopp dette med at talespråket er så forskjellig fra det skriftlige språket. Som Kvale og Brinkmann (2009) skriver: "Hvor man skal sette punktum og komma, er allerede en fortolkningsprosess" (s. 193). Nettopp derfor var det viktig for meg å transkribere rett etter intervjuene, fordi min oppfatning av poeng og mening bak det deltagerne snakket om var friskt i minne. Det var likevel vanskelig å få med seg meningsinnholdet når lydopptaket ble spilt tregere enn vanlig tale. Jeg valgte derfor å først transkribere det i sakte tale for å få med alle viktige detaljer, før jeg så spilte det av i vanlig hastighet mens jeg leste transkripsjonene. Dette gjorde at jeg kunne rette opp kommafeil og

ord som jeg hadde oppfattet feil. Det ble ingen omfattende meningsforandringer, men enkelte detaljer kom bedre frem.

En annen utfordring med å transkribere var variasjon i dialekter, så for å få et godt analysegrunnlag valgte jeg å transkribere alle intervjuene i bokmålsform. Det finnes ingen nøyaktige regler for hvordan en transkripsjon skal gjøres, og hva man velger å gjøre avhenger av hva man skal bruke transkripsjonen til (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg var bevisst på at noe av meningen kunne forsvinne, og tok derfor ikke vekk ord og uttrykk som ga spesiell mening på den gitte dialekten. Heller ikke pauser, ”småord” som ”eh/hmm” og latter ble fjernet. Dette fordi jeg mener det er stor forskjell på å si noe rett frem, med humor eller med forsiktighet (Slik aspekter ble imidlertid senere tatt bort ved presentasjon av resultater, i sammenhenger hvor de ikke tilførte noen mening). Det som imidlertid ble tatt bort var gjentakende ord som jeg oppfattet at ikke hadde noen betydning for meningsinnholdet.

Siden jeg var veldig opptatt av å få det riktige meningsinnholdet fra dataene anonymiserte jeg ikke transkripsjonene. I ettertid opplevde jeg dette som veldig problematisk. For eksempel valgte jeg å skrive ut transkripsjonene for analyse, uten å tenke på at de ikke var anonymiserte. Det ble problemer med skriveren og jeg følte at datamaterialet ikke var godt nok sikret. Jeg skrev derfor om alle transkripsjonene, slik at deltagerne ble anonymisert. Dette gjorde jeg både på utskriftene og på datafilene. Jeg tok også kontakt med universitetets datatjeneste for å forsikre meg om at alt var i orden.

### **3.4 Analyse**

Som nevnt har jeg valgt å benytte fortolkende fenomenologisk analyse. Jeg har forsøkt å gjennomføre analysen etter anbefalingene til Smith og Shinebourne (2012) og Howitt (2013). Dette innebar å lese gjennom transkripsjonene flere ganger for å få innsikt i datamaterialet. Som jeg tidligere har påpekt er noe av årsaken til at man ikke har så mange deltagere at en ønsker å virkelige fordype seg i hvert tilfelle. Det har jeg forsøkt å gjøre i så stor grad som mulig.

Ved første og andre gjennomlesning noterte jeg ned koder for innholdet. Så forsøkte jeg å se på alle kodene samlet. Deretter gjorde jeg meg noen tanker og refleksjoner samtidig som jeg forsøkte å få et bilde av helheten i transkripsjonen.

I neste fase identifiserte jeg temaene, og begynte å benytte teoretiske begreper og formuleringer sammen med deltagerens egne ord. Denne fasen var som Smith og Shinebourne

(2012) sier preget av den gjentakende hermeneutiske sirkelen som man ofte snakker om innenfor kvalitativ analyse. Den viser til at en som tolkende forsker beveger seg i en gjentakende prosess mellom helhet og del, og tolker delene ut fra helheten og helheten ut fra delene (Giddens, 1976). Dette merket jeg godt fordi jeg hele tiden fokuserte på de detaljerte kodene samtidig som jeg forsøkte å lage overordnede tema.

I tredje del av analysen strukturerte jeg temaene som jeg til nå hadde funnet. Jeg valgte å lage en liste over alle temaene, før jeg formet grupper av tema og navnga dem. Noen ble overordnet, andre underordnet og noen forkastet. Det viktigste var å få ordnet temaene slik at de dannet relevante temagrupper som på en god måte representerte dataene. Dette var en utfordrende jobb fordi jeg følte at temaene hele tiden forandret seg, og det hele føltes ganske kaotisk før jeg til slutt hadde fått laget en temaoversikt. Det siste jeg gjorde før jeg gikk over til neste deltagers transkripsjoner var å finne sitater til hvert av temaene, slik at jeg fikk en temaoversikt med tilhørende sitater for hver enkelt person (vedlegg D).

Denne prosessen gjentok jeg med alle tre transkripsjonene. Den overordnede analyseprosessen foregikk altså også i en hermeneutisk forståelsessirkel, hvor de følgende analysene ble påvirket av de foregående. I denne prosessen var det derfor viktig å huske på den idiografiske grunntanken slik at jeg holdt et åpent sinn og lot nye tema oppstå for hver transkripsjon. Til slutt laget jeg en tematisk integrering av tilfeller basert på de tre temaoversiktene. Jeg valgte å klippe ut alle temaene og legge de i bunker på bordet foran meg. Da var det lettere å se hvilke tema som var like og hvilke som var forskjellige. De som var like klynget jeg sammen, og de som var veldig ulike og som ikke så ut til å passe noen steder ble lagt til siden. Jeg følte dette var det mest utfordrende punktet i analysene. Mye av grunnen var at jeg følte jeg bevegde meg langt fra selve intervjuet, og kun forholdte meg til kontekstløse utsagn. Som Smith og Shinebourne (2012) skriver er det viktig å hele tiden passe på at det som fremkommer av tema og temagrupper fortsatt er relevant og riktig med tanke på den originale transkripsjonen. Dette forsøkte jeg å være bevisst på, men på et tidspunkt glemte jeg nesten at jeg kunne gå tilbake til transkripsjonene å finne enda bedre sitater eller sjekke ut hvilken kontekst ting ble sagt. Dette ble jeg heldigvis bevisst, og opplevde det som svært nyttig å kunne gå tilbake til transkripsjonene for sjekke ut sitater jeg tidligere hadde valgt ut, samtidig som jeg kunne finne flere sitater på temaene jeg hadde funnet i den siste fasen. Det var hele tiden endringer før jeg til slutt begynte å se sammenhenger og en helhet i det hele. Da begynte jeg å skrive et resultatkapittel med overordnede og underordnede tema med perspektiver og sitater fra alle deltagerne. I arbeidet med å fremstille sitatene var det



nødvendig å forkorte noen uttalelser og fokusere på å få frem essensen med færre ord. Kvale og Brinkmann (2009) omtaler dette som meningsfortetting. Dette var viktig fordi enkelte uttalelser ble veldig omfattende og var lett å misforstå.

### **3.5 Forskerrollen**

For å øke integritet og tillit i den kvalitative forskningen må forskeren evaluere hvordan intersubjektive elementer påvirker datainnsamlingen og analysen (Finlay, 2002). En slik selvevaluerende analyse av sin egen rolle som forsker omtales ofte som refleksivitet. Refleksivitet er et begrep som ofte forveksles med refleksjon, hvor subjektet reflekterer over subjektet, ofte i ettertid (Finlay, 2002). Refleksivitet handler som nevnt mer om en stadig, dynamisk selvbevissthet. Denne selvbevisstheten knyttes til meg som person og til meg som teoretiker, henholdsvis personlig og epistemologisk refleksivitet (Willig, 2001).

#### **3.5.1 Personlig refleksive tanker**

Personlig med tanke på forskerrollen tenker jeg at det som i stor grad har påvirket forskningen er min rolle som rådgivningsstudent, både positivt og negativt. Positivt fordi å gjennomføre et intervju er som et stykke håndverk, kvaliteten avgjøres av forskerens (instrumentets) kompetanse, evner, følsomhet og kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2009). En må altså være en dyktig håndverker. Mange av de ferdighetene som kreves av en forsker i intervjuet er de samme som kreves av en rådgiver. Jeg har derfor mye trening i tilnærmet like situasjoner som rådgivningsstudent. Dette merket jeg var ekstremt nyttig med tanke på spesifikke ferdigheter som nevnes som viktige i en intervjusituasjon. For eksempel viktigheten av å probe, altså å benytte enkeltord og kroppsspråk for å signalisere en forventning til videre forklaring (Postholm, 2005), og viktigheten av å stille oppfølgingsspørsmål og lytte aktivt (Kvale & Brinkmann, 2009).

Min personlig oppfatning og interesse knyttet til temaet har nok også påvirket forskning. Kanskje mer enn jeg hadde forventet. For eksempel merket jeg på et tidspunkt at jeg ble veldig overasket over hvordan en av deltagerne snakket om makt i relasjonen. Dette fikk meg til å begynne å tenke på hvorfor jeg ble overasket. På dette tidspunktet kom jeg mer inn på min egen forforståelse av det å være i en god relasjon. Da ble jeg veldig oppmerksom på at min oppfatning kanskje var litt annerledes enn deltagerens, og jeg ble mer nysgjerrig på og opptatt av hans oppfatning. Jeg vet ikke om det stemmer, men jeg følte at denne ”vekkeren” fikk meg til å være mer åpen og nysgjerrig i de neste intervjuene. Jeg greide på en måte å legge litt fra meg det jeg så på som den ”prestasjonsfremmende relasjonen”.

### **3.5.2 Epistemologisk reflekstive tanker**

Mye av det personlige preger også det teoretiske, fordi mine interesser har ført til valg av studieretning, har det også ført til hva jeg har lest og fordypet meg i av teori. For meg er det psykologiske og pedagogiske det mest interessante, noe som kan være en utfordring i møte med andre faggrupper som for eksempel trenere. Jeg merket at det var fort å glemme at for de er relasjonen et fokusområde blant mange, mens det for meg er hovedfokusområdet. Både i intervju og analyse kjente jeg at det var lett å overanalysere og legge for mye vekt på det som med mitt teoretiske utgangspunkt opplevdes som interessant.

### **3.6 Forskningens kvalitet**

Et sentralt aspekt ved all forskning er kvaliteten på den. Hva som er god kvalitet i forskningen avhenger av hvilket forskningsparadigme en befinner seg i (Lincoln & Guba, 2007; Postholm, 2005). I kvalitativ forskning kan en imidlertid snakke om kriterier knyttet til pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet (Guba, 1981; Johannessen et al., 2010). Jeg skal i de neste avsnittene gå nærmere inn på hver av disse for å vurdere kvaliteten på forskningen som er gjennomført i denne masteroppgaven.

#### **3.6.1 Pålitelighet**

Pålitelighet kan sammenlignes med det som kalles reliabilitet, og handler om hvilke data en bruker, hvordan en samler de inn og hvordan de bearbeides (Johannessen et al., 2010). I kvantitative metoder snakker en ofte om god pålitelighet/reliabilitet hvis andre forskere kan gjennomføre ditt forskningsprosjekt med de samme resultatene (Silverman, 2006). Dett er ikke mulig i en kvalitativ forskningsprosess (Nilssen, 2012). For eksempel følger ikke jeg som forsker en nøye detaljert intervjuguide, men lar samtalen og noen få tema styre datainnsamlingen. I tillegg er det jeg som er forskningsinstrumentet, noe som naturligvis påvirkes av mine holdninger, tanker, biaser og meninger. Det jeg imidlertid kan gjøre for å styrke påliteligheten til prosjekt mitt er å sørge for transparens (Silverman, 2006). Dette har jeg vært bevisst gjennom utarbeidelsen av metodekapittelet ved å etterrettelig beskrive hvordan jeg har tenkt og forholdt meg til vitenskapsteori, datainnsamling og analyse, slik at leseren skal få god oversikt over hva, hvordan og hvorfor jeg har gjennomført min forskningsprosess.

#### **3.6.2 Troverdighet**

Troverdighet handler om at man har undersøkt det en hadde til hensikt å undersøke. De fremgangsmåtene en bruker og det man finner må gjenspeile det fenomenet man undersøker

(Johannessen et al., 2010). Det er flere måter å øke troverdigheten på, for eksempel ved metodetriangulering. Det vil si å benytte flere datainnsamlingsmetoder og teorier for å få et mer omfattende og komplekst bilde av fenomenet (Silverman, 2006). Selv om dette hadde vært ønskelig har ikke jeg som masterstudent ressurser nok til å gjennomføre en mer omfattende studie enn den som er presentert her. Det jeg imidlertid valgte å gjøre for å øke troverdigheten var å bruke tid på å bli kjent med konteksten for at min forståelse av fenomenet skulle bli best mulig. Dette innebar at jeg satte meg inn i hver enkelt idrett, samtidig som jeg i samtale med andre trenere forsøkte å få et generelt bilde av trener-utøverrelasjonen. Som Johannessen et al. (2010) skriver er det vanskelig å forstå et fenomen uten å kjenne konteksten. Guba (1981) påpeker at en også kan øke troverdigheten ved å utføre det som beskrives som ”member checking” (s. 80). For å se at det man har funnet gjenspeiler deltagerens oppfatning av fenomenet som undersøkes. Dette valgte jeg å gjennomføre ved å sende resultatkapittelet til alle deltagerne, slik at de kunne se om jeg hadde misforstått noe. Jeg fikk svar fra to av tre deltagere. De bekreftet at mine tolkninger stemte godt overens med deres egen forståelse.

### **3.6.3 Overførbarhet**

Overførbarhet viser til hvorvidt en lykkes med å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaring som er nyttige på andre områder enn det som studeres (Johannessen et al., 2010; Thagaard, 1998). Det handler ikke om å kunne generalisere til alle tidsrom og kontekster, men det handler om å forme hypotese som kan overføres fra kontekst til kontekst, avhengig av graden av likhet mellom kontekstene (Guba, 1981). Selv om kunnskapen som produseres i en kvalitativ studie er knyttet til et bestemt sted og til et bestemt tidspunkt, kan kunnskapen være nyttig og overføres til lignende settinger (Postholm, 2005). Siden denne studien handler om å fasilitere realisering av potensial, tenker jeg aspekter ved funnene spesielt kan overføres til flere kontekster hvor dette er et av målene.

### **3.6.4 Bekreftbarhet**

Det vil nok alltid være slik at en som kvalitativ forsker tar med seg et unikt perspektiv inn i gjennomføringen av forskningen. Likevel er det viktig at resultatene og funnene ikke er et resultat av mine subjektive holdninger (Johannessen et al., 2010). Dette kan sammenlignes med objektivitet. Jeg har derfor gjennom hele prosessen forsøkt å gjøre rede for mine tanker og avgjørelser slik at de som leser forskningen kan følge og vurdere disse selv.

### **3.7 Etiske betraktninger**

Etikk dreier seg om prinsipper, regler og retningslinjer for vurdering av om handlinger er riktige eller gale (Johannessen et al., 2010). Det handler altså om det mellommenneskelige, og hva vi kan og ikke kan gjøre mot hverandre. Som forsker foretar en slike etiske overveielser både før, i løpet av, og etter samtalene med forskningsdeltagerne (Postholm, 2005). Jeg har derfor valgt å se på de forskningsetiske retningslinjene som gjelder for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Siden alle retningslinjene ikke er like relevante og viktige for mitt prosjekt, har jeg valgt ut de jeg mener har vært mest aktuelle.

#### **3.7.1 Informert samtykke**

Enhver deltager skal kunne bestemme selv over sin deltakelse. Det er derfor slik at hver deltager gir sitt informerte og frie samtykke til å delta (Johannessen et al., 2010). Jeg valgte å sende et informasjonsskriv om forskningsprosjektet og samtykkeerklæring i den første mailen til hver deltager. På denne måten fikk jeg både informert deltagerne om prosjektet, hva deltagelse innebar og om deres rettigheter som deltagere, jamføre NESH (2006) punkt 8 og 9. Denne informasjonen og samtykkeerklæringen skrev jeg så ut og tok med på hvert intervju slik at de kunne skrive under før vi startet (vedlegg A). Da valgte jeg også å gjengi deres rettigheter og informasjon om databehandlingen.

#### **3.7.2 Meldeplikt**

All forskning som innebærer behandling av personopplysninger skal meldes (NESH, 2006). Med personopplysninger mener man opplysninger eller vurderinger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner (Johannessen et al., 2010). Jeg meldte inn mitt prosjekt til Norsk senter for forskningsdata (NSD). NSD er personvernombudet for forsknings- og studentprosjekter. Deres oppgave er å vurdere prosjekter i forhold til personopplysningsloven og helseregisterloven, samtidig som de skal gi informasjon og veiledning om personvern. Prosjektet ble godkjent (vedlegg C).

#### **3.7.3 Hensyn til tredjepart og anonymitet**

En forsker skal vurdere og foregripe virkninger på tredjepart som ikke er direkte inkludert i forskningen, han skal også fremstille dataene anonymt hvis det er avtalt (NESH, 2006). I mine intervjuer utforsket jeg relasjonsbegrepet. En naturlig følge av dette var at utøverne som trenerne var i relasjon til også ble tema i samtalen. For at jeg skal kunne bruke materialet på en etisk forsvarlig måte oppgis så lite informasjon om trenerne som mulig, for eksempel hvilken idrett de jobber med. Dette er for at ingen skal kunne kjenne igjen trenerne og

dermed også kjenne igjen enkeltutøvere. Dette har vært spesielt viktig fordi trenerne hadde spesielle karakteristikk. Ved å oppgi idrett sammen med alder, prestasjonsnivå og kjønn, kunne anonymiteten enkelt ha blitt svekket.



## 4. Resultater

Dette er resultatene fra en omfattende analyse av tre intervjuer. Intervjuene er gjennomført med tre topptrenere fra ulike individuelle idretter. Jeg har valgt å kalle deltagerne trener 1 (T1), trener 2 (T2) og trener 3 (T3). Analysen førte til 6 kategorier; ”Viktigheten av å ha en gjensidig innvirkning på hverandre”, ”Viktigheten av å se det individuelle behovet”, ”Viktigheten av å fasilitere selvstendighet”, ”Viktigheten av å utøve autoritet for å fremme prestasjon”, ”Nødvendigheten av robust tilstedeværelse” og ”Nødvendigheten av erfaring”.

Dette er mange kategorier og jeg vurderte å slå enkelte av dem sammen, men jeg tenker hver kategori representerer en ”ren” beskrivelse av opplevelsen. Jeg velger derfor å beholde de i seks kategorier slik at det blir mer oversiktlig og enklere å forholde seg til i drøftingen.

Jeg har valgt å skrive sitatene slik at (...) betyr at sitatet starter eller stopper midt i en setning, eller at det er flere setninger mellom uttalelsene. Sitatene er også nummererte og oppgitt med deltagerens kode.

### 4.1 Viktigheten av å ha en gjensidig innvirkning på hverandre

Et aspekt som fremtrer klart for meg i analysen er trenerens fokus på viktigheten av at trener påvirker utøver og utøver påvirker trener i relasjonen. Det må skje noe begge veier for at relasjonen skal fungere og være prestasjonsfremmende. T3 snakker for eksempel om hvor viktig det er for både utøverens prestasjon og hans egen motivasjon at utøveren bidrar på en proaktiv måte.

(...)altså de beste utøverne gjør treneren god da, som jeg sier. Gjennom å være ja, ikke minst proaktiv selv.(...)en utøver kan ikke sitte å vente på at treneren tar kontakt hele tiden, det må være begge veier. Det er viktig. (T3, 1)

I denne sammenheng virker det som den gjensidige innvirkningen mellom trener og utøver i stor grad bør eksistere rundt aspekter som tillit, aksept og ærlighet, men også rundt samarbeid og forpliktelse. T3 uttrykker at en god relasjon preges av gjensidig -samarbeid, -tillit, -aksept, - ærlighet, og -forpliktelse:

(...)en relasjon .. eh.. det er jo når to personer eller flere, tenker jeg da, jobber sammen mot et mål og samarbeider på en måte(...)en god relasjon da, den har gjensidig tillit og aksept for hver enkelt egentlig(...) jeg må ha tillit til at utøveren er ærlig blant annet, tillit til at han både er ærlig i forhold til jobben han gjør, det å vurdere seg selv på en treningsøkt for eksempel(...)også må jeg ha tillit til at den utøveren gjør det vi har blitt enig om da, og motsatt at utøveren har den tilliten til meg på at det som.. de rådene jeg gir, og at det som jeg bidrar med, er med på å ta utøveren videre. (T3, 2)

I denne sammenheng påpeker også T1 viktigheten av å anerkjenne hva begge parter kan bidra med i relasjonen. Han utaler at treneren må være oppmerksom på hva utøveren har behov for, og respektere det nivået utøveren befinner seg på når det kommer til ferdighet og kompetanse. På samme måte må utøveren respektere og anerkjenne trenerens ferdigheter og kompetanse, ved å spørre og være ærlige når de trenger noe.

For det kan godt hende at noen forstår mye, men ikke vil ha detaljene, mens andre, de har behov for detaljene for å forstå. Så respekten for hva behovet er, og du må kjenne at den er gjensidig, at de, hvis dem ser at det her trenger jeg, så må dem være ærlig på det, og vise det og spørre og være åpen(...). (T1, 3)

Jeg får også et inntrykk av at T2 sier noe om gjensidig innvirkning i relasjonen. Han snakker for eksempel mye om å stille krav til utøverens søvn, livsførsel, forberedelse osv. Med tanke på dette valgte jeg å spørre hva T2 krever av seg selv i møte med utøverne. Svaret var at han krevde akkurat det samme av seg selv. Han kan for eksempel ikke komme på trening uforberedt hvis han forlanger at utøveren skal være forberedt.

Nøyaktig det samme. Jeg skal være like godt forberedt og det er jeg veldig hard på. Jeg skal være like godt forberedt(...). Prøver å leve etter det mønstret der selv også. For jeg tror at hvis en trener surrer rundt så vil ikke det være noe bra relasjon. (T2,4)

Til sist snakker T1 om viktighetene av å ha en ydmyk holdning i arbeidet med utøverne. En må være varsom med hva en ”dytter” på dem eller får dem til å gjøre. Det er noe helt annet enn å trene en aktivitetsgruppe hvor treneren alltid er foran og hvor han alltid er bedre. Når en trener toppidrettsutøvere er de kanskje bedre enn man som trener noen gang har vært. De er allerede eksperter. Dette tenker jeg er et uttrykk for at det er betydningsfullt å tenke at begge parter kan innvirke på hverandre med sin kompetanse.

(...) alle på landslaget i min idrett i dag har bedre prestasjoner enn det jeg gjorde. Så inngangen må være en helt annen. Men det å vite om det, det å kjenne på det, at det er jo ekspertene du skal.. ikke prøve å framstå som ekspert og dem som læregutter for de er ikke det, de er allerede eksperter. (T1, 5)

Det ser altså ut som trenerne opplever det som viktig at det eksisterer en gjensidig påvirkning og innvirkning mellom han og utøveren. Både med hensyn til det emosjonelle knyttet til aksept, anerkjennelse, tillit etc. og det kognitiv/atferdsmessige som forpliktelse og samarbeid. Dette kan tenkes å være viktige forutsetninger for at trener-utøverrelasjonen skal være prestasjonsfremmende.



## 4.2 Viktigheten av å fasilitere selvstendighet

Det ser også ut som trenerne søker at utøverne skal være selvstendige individ i relasjon til dem som trenere. Et annet interessant funn med tanke på dette er derfor viktigheten av å fasilitere selvstendighet. Jeg opplever at trenerne ser på selvstendigheten som svært nødvendig for å skape prestasjon og de knytter stor verdi til den. Det virker også som de jobber hardt for å fasilitere denne selvstendigheten hos utøveren.

T1 definerer det som trenerens jobb å fasilitere selvstendighet, fordi utøveren, særlig i individuell idrett, ofte er alene i konkurransesituasjonen. Dette gjøres ved å skape en trygghet for utøveren. Denne tryggheten gir igjen utøveren selvstendigheten, hardheten og spissheten når han skal prestere. Treneren må derfor støtte utøveren samtidig som han bygger styrke og selvstendig.

(...) det å finne ut hvem de er, det å støtte de underveis, det å gi dem, pådytte dem nære relasjoner så de bygger seg sterk.. og distanserer seg så de bygger selvstendighet i den fasen (de skal prestere), det er like vanskelig hver gang. Men det er det som er jobben. (T1, 6)

Å utvikle en slik selvstendighet ser ut til å kreve at utøveren går gjennom en utviklingsprosess. T3 sier at det er viktig at utøveren må lære seg å sette ord på ting selv for hans egen utvikling, refleksjon og bevisstgjøring knyttet til hvorfor han gjør hva. Dette innebærer at utøveren må få si ting selv heller enn å alltid bli fortalt hva han skal gjøre.

Hvis en utøver får fortalt hele tiden hva han skal gjøre så.. så blir det ikke bra nok tenker jeg. Før eller senere så kommer utøveren til et stadium hvor han må ta avgjørelser selv, sant, og da hvis han aldri har gjort det før og ikke er vant med det så...(T3, 7)

T2 snakker videre om hvordan han er opptatt av å ikke mase hele tiden, men heller gi noen små påminnelser slik at utøverne selv begynner å tenke og finne ut av hva de gjør riktig og galt. Dette tolker jeg som at han forsøker å fasilitere en type selvstendighet i arbeidet.

En sånn trener som maser døgnet rundt; ”hvordan har du det, har du lagt deg, og har du ..” ja av og til har jeg bare gitt beskjed om at ”nå tror jeg det ble litt lite søvn” og da vet de det at jeg krever at de skal.. de får noen påminnelser en gang i blant. Så er det til syvende og sist.. de finner ut av det selv av ”okei, jeg har vært for dårlig forberedt. (T2, 8)

Han sier også noe om viktigheten av å forsøke å fasilitere et positivt tankesett til de som ikke lykkes, fordi de ofte tenker for mye og tapper seg for energi. Dette tenker jeg kan anses som en type fasilitering av tro på egen mestring hos utøveren.

Så vi prøver å få inn en sånn, jeg prøver å få inn en sånn positiv måte å tenke på til de, som skal gi energi. De tapper seg, sånne utøvere tapper seg ganske tidlig for energi når det nærmer seg ett eller annet som er viktig for dem, jeg opplever at de bruker opp mye av det mentale overskuddet på å tenke på det som kan gå galt. (T2, 9)

T3 snakker også om hvor viktig det er at han ikke forsterker utøverens nedtur når det går dårlig for han. Han må heller forsøke å vise hvor stor tro han har på utøveren, og hvor motivert han blir av jobbe med han. Han viser til en situasjon hvor hans utøver har mistet sin plass til å konkurrere på grunn av dårlige prestasjoner. Dette tenker jeg også kan tolkes som en type fasilitering av tro på egen mestring hos utøveren.

(...) for da vet jeg at det er så viktig.. hvis jeg på en måte hadde sagt at ”dette var dumt, jeg skjønner ikke hva ledelsen tenker på”(…), og sånne ting, da hadde jeg bare vært med å gravd han ned da. Da er det, da får jeg på en måte han til å tømme seg litt først, få ut dritten, så er det, da går vi 100% da, ”nå skal du trene bedre enn noen andre liksom, neste gang du konkurrerer skal du søren meg vise den der gjengen hvem som har trykk da”. (T3, 10)

Det ser altså ut som trenerne synes det er betydningsfullt å fasilitere selvstendighet og tro på egen mestring hos utøver. Dette for at han selv skal evne å ta gode og selvstendige valg i treningsarbeidet og i konkurransesituasjoner, samtidig som han har tro på at de skal lykkes.

#### **4.3 Viktighetene av å se det individuelle behovet**

En oppmerksomhet knyttet til utøverens individuelle behov ser ut til å være viktig for å fremme utøverens prestasjon. Det er en viss spredning i dette funnet, og trenerne snakker litt forskjellig om det. Jeg vil likevel argumentere for at alle uttalelsene sier noe om viktigheten av å være oppmerksom på hva utøveren trenger, når han trenger det, og at dette er nødvendig for at han skal prestere. T1 snakker om at mye av trenerarbeidet nettopp handler om å vite *hva* utøveren trenger og tilpasse seg det. Spesielt snakker han om se behovet for å være egoist, sta og enerådende nok. Kanskje kan en se på det som å se behovet for øke spenningsnivået.

Mye av arbeidet med nye utøvere er å finne ut hva de trenger, for det er enkelte der som ikke blir gode nok, som ikke tar ut maks, som ikke får vært egoist nok. Da må han få være sta nok, han må få være enerådende nok, han må få være.. sant. (T1, 11)

T2 viser på den andre siden til viktigheten av se behovet til usikre utøvere slik at han kan forsøke å hjelpe dem med å få ned spenningsnivået slik at utøveren kan prestere bedre.

Jeg har opplevd det at utøvere som er veldig sånn usikre på seg selv i konkurransesituasjon, du har jo enkelte som er det (...) da prøver vi faktisk å.. jeg prøver å ha noen teknikker for å få ned spenningsnivået (...) (T2, 12)

Som en ser kan behovet være helt individuelt. Jeg har valgt ut behovet for spenningsregulering i de overnevnte sitatene, men jeg tolker det som at å se den enkeltes behov gjelder alle typer behov. Som T1 sier er det stor ulikhet knyttet til interesser, intellektuelle ferdigheter, bakgrunn, utdanning i alle utøvergrupper.

(...) altså personlighets-rangen er like stor i alle utøvergrupper og da må du finne, finne veien med hver enkelt utøver. (T1, 13)

Men dette er ikke nødvendigvis så enkelt, og som T3 påpeker er det ikke alltid så lett å se og tilpasse seg behovet til utøverne, spesielt hvis en trener utøvere på ulike prestasjonsnivå. Som han sier er det lett å ta ting som selvfølgeligheter når den ene utøveren forstår det, mens den andre ikke gjør det.

Så der har jeg merket at.. for jeg har jo trent.. når du har trent [navn på suksessrik utøver] da er det ganske vanskelig og en utfordring og på en måte.. kall det å gå ned, og trene utøvere som er på mye lavere nivå. For det har jeg merket, at jeg har tatt ting for selvfølgeligheter som de.. ja ikke.. det har vist seg i ettertid at de kanskje ikke skjønnte hva jeg snakket om da. (T3, 14)

Videre tolker jeg det som at T2 sier noe om hvordan en får tak i det individuelle behovet. For eksempel snakker han om viktigheten av at utøveren er ærlig og uttrykker sine følelser, behov og tanker knyttet til treningen som legges ned, slik at han kan ta det i betraktning videre. Jeg tolker dette som et uttrykk for at treneren på en utforskende måte ønsker at utøveren skal reflektere selv og uttrykke sine individuelle behov.

Det går på den subjektive følelsen av hva de følte selv om denne treningsøkten, for det klarer ofte ikke en trener å se. For det kan være så marginalt at det, da er det ærlige tilbakemeldinger, og det vet de. Det har vi snakket om så mange ganger, at til meg så må det være det, og da går det på ting som de ikke er enig i selv også. Føles det ikke riktig så skal de si fra til meg om det, for det klarer ikke jeg å føle på min egen kropp da. (T2, 15)

Det ser altså ut som alle tre trenerne opplever det som viktig at en evner å se utøveren og hans behov. Behovet kan være helt forskjellig, noen er usikre og andre er skråsikre, så å se disse individuelle forskjellene og tilpasse seg dem virker å være helt avgjørende. Årsaken tolker jeg å være at trener og utøver skal være i relasjon som fremmer utøverens læringsmuligheter og prestasjon. Dette er likevel ikke så enkelt som det kanskje høres ut.

#### **4.4 Viktigheten av å utøve autoritet for å fremme prestasjon**

Et annet interessant aspekt trenerne vektlegger betydningen av knyttet til prestasjon, handler om at treneren i noen situasjoner er nødt til å utøve en slags autoritet for å fasilitere optimal

prestasjon. T1 sier noe om makten som ligger hos treneren i relasjonen og at det er han som til slutt bestemmer i de fleste situasjoner, selv om han ikke utøver denne makten til en hver tid.

(...) treneren er jo maktpersonen oppi det hele. Han har jo makt til å ta ut, han har jo makt til å gi tilbud, til å la være å gi tilbud osv. (T1, 16)

Dette tenker jeg er interessant med tanke på dette temaet fordi det sier noe om hvilken makt treneren har til å uttrykke seg og utøve autoritet, selv om dette ikke ble sagt i sammenheng med det å presse grenser. En som imidlertid uttrykker seg om dette er T2. Han sier at det er helt nødvendig at treneren i noen situasjoner utøver autoritet og presser utøveren. I noen situasjoner skal det ikke være tvil om hvem som har rett, fordi dette er helt nødvendig for å skape prestasjon.

Jeg har masse erfaring med at de som lykkes godt ofte er de som klarer å ta ut det "siste" på de viktigste treningsøktene, og da må du på en måte være litt tøff med dem da. Da må du være, og det skal ikke være noe tvil om at de føler jeg på en måte har rett da. Da ser jeg at det er det som skal til. (T2, 17)

T3 beskriver situasjoner hvor det er helt avgjørende å gi utøveren direkte tilbakemeldinger og konfrontere han for at han skal utvikle seg og prestere bedre. Spesielt hvis de klager og har feil fokus. Dette kaller han bare å gi "direkte". Dette tolker jeg som klare og tydelige beskjeder, uten at det legges noe mellom.

Det er ikke sikkert det, det er ikke sikkert den kommunikasjonen hadde gått gjennom coachpensum av og til, men jeg tenker at utøvere av og til rett og slett må få "direkte" av og til da. Hvis de ikke tåler det, så lenge det er saklig og sånn, så blir de aldri god heller. Noen må rett og slett ta en vekker da, for å få ryddet opp. (T3, 18)

Jeg får likevel en opplevelse av at treneren i disse situasjonene hvor han må være hard og kanskje gi kritiske tilbakemeldinger, kun gjør det for utøverens beste. Som T3 sier er det viktig at utøverne forstår at også "pepper" (tolket som konstruktiv kritikk) er nødvendig og kun er ment for å utvikle dem, og at det er gjort i beste mening fra trenerens side.

For det er viktig at, og det prøver jeg å understreke, så ofte jeg egentlig kan, at alt jeg gjør som trener og leder er for at utøverne skal bli best mulig. Det må de aldri glemme, selv om de av og til kan få skikkelig pepper så er det rett og slett for at de skal bli bedre da. (T3, 19)

Det ser altså ut som treneren har en stor del makt i relasjonen som gjør det mulig for han å presse og konfrontere utøveren slik at han utvikler seg og har mulighet til å prestere bedre. Det virker likevel å være en makt som treneren kun benytter til utøverens beste, og når det er nødvendig for hans prestasjonsutvikling.

#### 4.6 Nødvendigheten av erfaring

Et av temaene som fremkom knyttet til hva som oppleves som nødvendig for å mestre det relasjonelle arbeidet var betydningen av erfaring. Dette er et aspekt alle tre snakker om, men på litt forskjellige måter. Det er gjennomgående for alle trenerne at de tillegger erfaringer stor betydning, og det virker som den hjelper dem i det relasjonelle arbeidet. De snakker også om kompetanse og at det er viktig, men det tas i størst grad opp av T1 og ikke av T2 og T3. Jeg velger derfor å fokusere på det som alle tre tar opp, nemlig erfaringen.

T1 påpeker at erfaring som trener er meget viktig for at han skal greie å skape hensiktsmessige og prestasjonsfremmende relasjoner med topputøvere. En bør ha mange års erfaring med å bygge relasjoner som en ser skaper prestasjoner. Disse kan forekomme på alle nivå, også med unge utøvere. Jeg tolker det dithen at det handler om å bygge relasjonell erfaring slik at en i enda større grad kan fremme prestasjon hos utøveren. T1 mener trenerarbeid på toppnivå krever minst ti år med relasjonsbygging på alle nivå slik at du vet noe om hva det innebærer når du kommer til utøvere på toppnivå.

Du må ha ti år med oppbygging av relasjonene og utvikling med utøvere på høyere og høyere nivå før du kommer i en sånn situasjon(...). (...) du må virkelig vite hva det er når du kommer opp dit, ellers er du borte fort. (T1, 23)

I tillegg til å være en nødvendighet for å kunne prestere som trener på toppnivå ser det ut som erfaringen også er betydningsfull for å gi utøverne trygghet i relasjon til treneren. Dette gjelder både erfaringen med å være utøver selv, og erfaringen med å være trener. T3 sier at han tror det ville vært vanskelig å bygge opp utøverne til konkurranser hvor de skal ha coaching underveis, hvis en ikke har kjent det på kroppen selv. I tillegg sier han at han tror det gir en trygghet for utøveren at han har vært gjennom det samme selv fordi han da vet ”hva det er snakk om”.

For det er jo ekstreme belastninger både fysisk og mentalt. Så da er det en kjempefordel, og det tror jeg gir en veldig trygghet for utøveren da. Både at utøveren vet at jeg har vært gjennom det, og... ja vet hva det er snakk om. (T3, 24)

Jeg tolker det som om T3 her snakker om erfaring med å ha vært utøver selv. Et annet aspekt som tas opp er den erfaringen en har bygd seg opp som trener, og at en også benytter denne for å skape trygghet hos utøveren. Jeg opplever at T2 sier litt om det å benytte erfaringen en har som trener til å trygge utøveren på prosesser og treningsopplegg de skal igjennom.

For eksempel benytter han erfaringen han har tilegnet seg som trener til å forklare hva som skjer og forventes i de ulike fasene i en treningsperiode. Han forbereder og trygger utøveren på prosessen slik at han kan være forberedt og klar over de ulike fysiske tilstandene som kan oppstå i kroppen.

Jeg prøver å være rimelig sånn pedagogisk og forklare ganske grundig hva som skjer i de forskjellige fasene av en treningsperiode. Der forsøker jeg å være ganske nøye med å.. at vi forventer ”sånn og sånn respons nå, så blir det en annen respons for eksempel når vi skal være i veldig god form”. Så det prøver jeg å være.. forklare ganske grundig. (T2, 25)

Spesielt viktig virker det å benytte erfaringen til å forberede utøverne på at en i noen faser, for eksempel i en grunntreningsperiode ikke vil oppleve så mye fremgang. Her tolker jeg det som T2 benytter sin erfaring til å gi utøveren en slags mental trygghet og forutsigbarhet, og at han opplever dette som svært viktig.

(...)så er det den fasen at du skal bygge fundament at de ikke har så veldig stor fremgang. Da er det mange som kanskje synes det er ille, men i og med at vi har gått gjennom dette, sier de, så grundig, så er det ikke noe ille for dem. (T2, 26)

Det virker som om at trenerne mener en viss erfaring er nødvendig når en skal jobbe relasjonelt for å fremme prestasjon. T1 påpeker viktigheten av lang erfaring med å bygge relasjoner før en skal jobbe med topputøvere, og sier noe om hvor viktig det er å vite hva en relasjon som skaper prestasjon er når en skal begynne å trene topputøvere. Samtidig snakker T2 og T3 om at erfaringen som utøver og trener er viktig for at utøverne skal føle trygghet. Både trygghet til treneren, at han vet hva han snakker om, og trygghet i prosessen de gjennomgår med treningsarbeidet og dets faser.

#### **4.5 Nødvendigheten av robust tilstedeværelse**

I sammenheng med kategorien: ”viktigheten av utøve autoritet for å fremme prestasjon”, fremkom et annet interessant aspekt ved resultatene. Jeg tolker det som nødvendigheten av en evne til å være robust i relasjon til utøveren. Dette for at en som trener skal greie å presse utøverens grenser og dermed fremme toppprestasjonen. Jeg opplever at de påpeker viktigheten av å stå i utfordrende situasjoner og holde utøvernes følelser når de selv ikke klarer det. For eksempel ved å presse dem eller tåle sinnet deres. Samtidig virker det som om dette kommer fra en dypere interesse for utøverens utvikling og prestasjon. De velger å sette utøverens utvikling og prestasjon fremfor deres egne behov når det trengs.

Et aspekt handler om å ikke tilfredsstille utøveren til en hver tid, men sørge for å gjøre det en som trener mener er best for han der og da. Jeg tolker det som at trenerne ønsker å skape en relasjon som fremmer prestasjon, heller enn bare det å like hverandre til en hver tid. Dette krever i følge T2 at en noen ganger presser utøverne og lar de ha det litt ubehagelig. En må være i stand til å gjennomføre slike økter med utøverne, hvor en presser dem skikkelig, og ikke bare syns synd på dem eller ønsker å gjøre ting enkelt for dem.

(...) de må hente det ut på trening også av og til, er min filosofi da. Og hvis de ikke har noen som er i stand til å få de til å gjennomføre det her så tror jeg de bommer på sikt. Du må ha en coach som er der og trykker på den siste biten. (T2, 20).

En må altså være i stand til å presse utøveren ut av komfortsonen til nye prestasjoner. Jeg får også et inntrykk av at det er viktig å utfordre utøverne på andre måter, for eksempel med ærlige tilbakemeldinger og ”pepper” (tolket som konstruktiv kritikk) hvis det er nødvendig. I dette arbeidet virker det som det er viktig at en greier å stå i det hvis utøverne uttrykker sinne eller misnøye, og se verdien av at de uttrykker seg. T3 snakker om hvor viktig det er at han tåler sinne og frustrasjon fordi det er til utøvernes beste. Jeg valgte å stille spørsmålet ”Hvordan er det for deg som trener og stå i det hvis de blir irritert tilbake, sint?”. Dette for å finne ut hvordan det følte hvis utøverne reagerte med sinne på at de for eksempel ble presset, stilt til ansvar eller fikk konstruktiv kritikk. T3 sier at dette er uproblematisk og at det er mye bedre at de gir uttrykk for hva de tenker enn at de holder det inni seg eller sprer misnøye i utøvergruppen.

Nei det er uproblematisk ja. Det går fint. Altså jeg synes det er bedre at de eventuelt da blir sint, eller blir provosert og gir uttrykk for det, istedenfor at de ikke sier noe da. Det er jo det verste, for da vet jeg ikke hva de tenker og sannsynligheten for at de da går med det inni seg eller gir uttrykk for noen andre, eventuelt sprer misnøye i utøvergruppen sant, er jo stor da. (T3, 21)

Som nevnt virker det som om denne robustheten kommer fra en dypere interesse for at utøveren skal utvikle seg og prestere. En setter utøveren først og tillate han å gjøre det som må til for å skape prestasjon. T1 snakker for eksempel om viktigheten av å la utøveren bygge seg en adrenalinboble, hvor han får være sterk og trygg på seg selv. Han må få lov til å fremstå som en halv idiot. Som trener må en la de få den tiden, og stå i relasjonen til prestasjonen kommer. En må tåle at det er dette som skal til, og at en får ros og skryt av utøveren på et senere tidspunkt. Som han sier er utøverne verdens snilleste og mest rosende personer når de har tatt medaljen, men en må la de få den tiden de trenger til å være egoist før det skal presteres.

Så det er byggingen av adrenalinboblen som gjør det der, du (utøveren) må være så sterk og trygg på deg selv, sant, at du fremstår som en halv idiot. (...) de som ikke lar de få den tiden, så når de ikke helt opp, og da pakker det seg inn. (T1, 22)

Det virker som trenerne ser det som nødvendig at de takler situasjoner som kan være utfordrende, men som er til utøverens beste, prestasjonsmessig. De må presse dem når de ser at de ikke tar ut sitt fulle potensiale, de må tåle at utøverne uttrykker følelser og tanker, også når de blir sinte og frustrerte, og de må tåle at utøverne i noen situasjoner må være egoistiske selv om de jobber sammen for prestasjonen, alt for å gjøre en god prestasjon mer sannsynlig.



## 5. Diskusjon

I denne delen av oppgaven skal jeg drøfte funnene fra resultatdelen opp mot den presenterte teorien og relevant forskning og min egen forforståelse. Problemstillingen er som nevnt tidligere:

*Hva opplever tre topptrenere som betydningsfullt i det relasjonelle arbeidet med å fremme toppprestasjoner, og som nødvendig for å mestre dette arbeidet?*

Jeg har valgt å dele diskusjonen i to deler. Den ene omhandler det trenerne opplever som betydningsfullt i det relasjonelle arbeidet med å fremme toppprestasjoner. Den andre handler om hva de opplever som nødvendig for å mestre dette arbeidet. Siden trenerne i størst grad snakket om det førstnevnte er denne delen betydelig lengre enn den andre.

### 5.1 Viktige aspekter i det relasjonelle arbeidet

Overordnet kan det se ut til at trenerne opplever det som betydningsfullt å jobbe både coachende og ledende slik Moen (2013) argumenterer for. Jeg har derfor valgt å drøfte kategoriene innenfor disse to aspektene. Dette for å samle kategoriene og få et overordnet blikk på det trenerne vektlegger som betydningsfulle aspekter i det relasjonelle arbeidet med toppprestasjonen.

#### 5.1.1 Coaching og prestasjon

De tre første kategoriene opplever jeg som et uttrykk for at trenerne jobber på en coachende måte. Dette fordi de både er opptatt av å være gjensidig avhengige, fasilitere selvstendighet og se det individuelle behovet, noe som ser ut til å sammenfalle med en coachende atferd (Kvalsund, 2005, 2009; Moen, 2009).

#### Viktigheten av å ha en gjensidig innvirkning på hverandre

Den første kategorien som omhandler viktigheten av å ha en gjensidig innvirkning på hverandre, tenker jeg handler om det Jowett og Ntoumanis (2004) og Berscheid og Peplau (1983) beskriver som gjensidig avhengighet.

Jeg forstår det slik at trenerne opplever det som viktig at det de tenker, gjør og føler skal være sammenkoblet med det utøveren tenker, gjør og føler, på en kausal måte, jevnfør Jowett og Ntoumanis (2004). Når de legger ned en innsats, ønsker de at utøveren også skal legge ned en innsats. Føler de følelser som anerkjennelse, tillit og ærlighet ønsker de at utøveren skal føle

det samme. Den emosjonelle tonen i relasjonen skal være god. Atferden skal være komplementær, og forpliktelsen til det som skjer høy. Dette tenker jeg minner om definisjonen til Berscheid og Peplau (1983) som handler om å ha hyppig, sterk og varierende innvirkning på hverandre over en relativt lang tidsperiode. T3 snakker for eksempel om hvor viktig det er for hans motivasjon at utøveren deltar proaktivt, og at interaksjonen og jobben er preget av samarbeid (sitat 1). Dette tenker jeg kan kobles til komplementaritet slik Kiesler (1983) beskriver. Treneren ønsker at det skal være en relasjon hvor den ene fremkaller en reaksjon i den andre, og motsatt. Det kan også se ut til at en høy grad av gjensidig avhengighet knyttet til nærhet og forpliktelse er viktig for trenerne. For eksempel snakker T1 om viktigheten av å anerkjenne og respektere hva den andre kan bidra med i relasjon (sitat 3 og 5). Dette tolker jeg som at nærheten også er viktig. Jeg opplever også at T2 sier noe om at forpliktelse er viktig begge veier i relasjonen, når han snakker om at han stiller de samme kravene til seg selv som til utøverne. Hvis han ikke gjør det blir det ingen god relasjon. Dette kan knyttes til det Rosenblatt (1977) sier om at forpliktelse handler om å ha en intensjon om å opprettholde relasjonen.

Årsaken til at gjensidig avhengighet påpekes som viktig tenker jeg kan handle om at arbeidet med topprestasjonen er omfattende og tidkrevende. Hvis trener eller utøver ikke føler at den andre legger ned noen innsats, er forpliktet til arbeidet, eller ikke anerkjenner og respekterer en, tenker jeg det lett kan føre til kranling, mistillit, og andre følelser, tanker og handlinger som flytter utøverens fokus vekk fra arbeidet som må legges ned for å bli best. Hvis slike negative forhold foreligger kan det fort bli slik at ulempene ved å være i relasjonen overgår fordelene, og at både trener og utøver derfor ønsker å forlate relasjonen (Kelley, 1983). Dette kan derfor være viktig å opprettholde den gjensidige avhengigheten på alle områdene som er beskrevet over, slik at trener og utøver kan jobbe sammen på en hensiktsmessig og givende måte for å nå målene. Det overrasker meg ikke at trenerne vektlegger betydningen av slike aspekter. Det som imidlertid er overaskende er at de virker å ha så stor bevissthet knyttet til det. Dette tenker jeg er svært fordelaktig for å nå de store prestasjonene, da det i følge Jowett (2005a) vitner om en god trener-utøverrelasjon, som danner et godt grunnlag for å utøve trenergjerningen.

I denne sammenheng tenker jeg det er relevant å snakke om hvilken relasjonsdimensjon trenerne ser ut til å mene er viktig når de skal jobbe relasjonelt for å fremme prestasjon. Kvalsund (2005) beskriver gjensidighet som å være gjensidig avhengige for å utvikle selvstendighet. Hvis en tar i betraktning kategorien ”viktigheten av å ha gjensidig innvirkning

på hverandre”, sammen med det som i neste avsnitt beskrives som viktigheten av å fasilitere selvstendighet, ser det ut til at trenerne vektlegger å være i en gjensidig relasjonsdimensjon med utøverne sine, slik som Kvalsund (2005) beskriver det. Slik jeg tolker det kommer gjensidighetsdimensjonen også til uttrykk når T1 sier at han ikke kan betrakte utøverne som læregutter og seg selv som ekspert, rett og slett fordi det ikke er slik (sitat 5). Dette samsvarer med det Moen (2012) viser til i sin studie knyttet til at trenere anser det som betydningsfullt å være i en gjensidig relasjon.

En grunn til at gjensidighet kan ses på som viktig kan handle om at det påvirker i hvilken grad man kommer til å lykkes i forsøket på å få tak på utøverens individuelle behov. Slik jeg ser det vil det være vanskelig å få tak i det utøveren egentlig mener og trenger hvis han ikke føler at treneren er genuint interessert og han føler seg trygg. Å forsøke å bevege seg inn i en gjensidighet kan tenkes å gjøre dette enklere. Kanskje kan det også gjøre fasilitering av selvstendighet lettere. Dette fordi en del av det å gjøre noen selvstendig virker å handle om å gi nærhet og støtte (sitat 6). Nærhet og støtte tenker jeg er lettere å skape i en relasjon som preges av gjensidighet, fordi den andre føler seg sett og hørt. Gjensidighet kan i følge Kvalsund (2009) også betraktes som en forutsetning for den coachende atferden som jeg har tolket å være av betydning både når en fasiliterer selvstendighet og forsøker å se det individuelle behovet. I de neste avsnittene skal jeg gå nærmere inn på hver av kategoriene og drøfte deres betydning for prestasjon, samtidig som jeg skal se nærmere på det coachende aspektet ved dem.

### **Viktigheten av å fasilitere selvstendighet**

Som nevnt virker fasilitering av selvstendighet å være sentralt for å fremme prestasjon. Trenerne er opptatt av at utøverne både skal støttes og gjøres sterke. De må lære seg å reflektere selv, slik at de blir i stand til å ta gode og selvstendige valg. Selv om trenerne sier at dette er spesielt viktig i konkurranser, tolker jeg det slik at det også er viktig i treningsarbeidet og livsførselen. Til tross for at T1 påpeker at det er vanskelig å fasilitere selvstendighet (sitat 6), virker det som trenerne mener det å øve seg på å være selvstendig er viktig læring fordi utøverne kommer til å komme i mange situasjoner hvor de må ta bevisste, reflekterte og selvstendige valg. Dette knytter jeg til at trenerne ønsker at utøverne skal få en større agens i arbeidet sitt. Istedenfor å være passive mottakere av trenerens kommandoer, bør utøveren utvikle en evne til å være selv-initierende, selv-regulerende og selvreflekterende (Ivey et al., 2012).

Trenerne ga selv uttrykk for hvor viktige dette er for at utøveren skal prestere. Da jeg intervjuet trenerne ga samtlige uttrykk for at de ikke alltid er fysisk tilstede sammen med utøveren. Han er ikke alltid med på hver trening, og han kan i alle fall ikke være sammen med utøveren i konkurranseøyeblikket. Det virker derfor å være helt sentralt at utøveren utvikler en agens i dette arbeidet. Spesielt viktig virker det for trenerne å fasilitere agens knyttet til aspektene Bandura (2006) beskriver som planlegging og selvrefleksivitet. Disse omhandler som nevnt det å planlegge, sette seg mål og forsøke å forutse utfallet av disse, og evnen til å være selvutforskende på egen fungering (Bandura, 2006). Hvis utøveren blir bedre til dette vil han i større grad kunne forutse hva som er de riktige og gode valgene, i og utenfor konkurranse. Samtidig som han er selvutforskende på egen atferd, og dermed kan bli bedre kjent med egen fungering, slik at han kan gjøre de endringene og korreksjonene som fremmer prestasjon. Kanskje er det mindre fokus på intensjon og selvreaktivitet fordi toppidrettsutøvere på høyt nivå allerede har en intensjon om å bli best, og er ganske regulerte og motiverte for å gjøre arbeidet som kreves for å lykkes. Det blir derfor viktigere å forbedre evnen til å planlegge handlinger og å bli bevisst på egen fungering.

Slik jeg ser det opptrer trenerne på en coachende måte for å fremme selvstendighet. De lar utøveren få uttrykke seg (sitat 7) og forsøker å ikke mase så mye på han (sitat 8). Årsaken til at jeg tenker dette er coachende atferd, er at det virker som trenerne lar utøveren oppdage noe selv. De forsøker å overføre makten til utøveren og stimulere til selvrefleksjon og utforskning. Dette tenker jeg er i tråd med det Kvalsund (2005) beskriver som formålet med coaching. Ved å vektlegge det gjensidige og coachende, og oppfordre til selvrefleksjon og oppdagelse kan treneren potensielt hjelpe utøver til å utvikle selvstendigheten han trenger, slik som Moen (2012) viser til i sin studie. Selv om treneren i mange situasjoner vet hva som er det riktige å gjøre, eller vet hva som er gjort galt etter en konkurranse må utøveren få si det selv. Utøveren må få utvikle sin refleksjon og bevissthet knyttet til det han gjør (sitat 7). Moen (2012) viser også i sin studie til at trenere opplever det å stille reflekterende spørsmål fører til at utøverne tar større ansvar selv.

T1 påpeker likevel at dette er like vanskelig hver gang, men at det er dette som er jobben (sitat 6). Kanskje er det vanskelig fordi treneren sitter på kunnskap som han kunne delt. I mange situasjoner kunne han sikkert sagt til utøveren hva han burde gjøre. Det kan tenkes at det er vanskelig å ikke instruere når en hele tiden har lyst til at utøveren skal bli best. Kanskje er det ekstra vanskelig i de situasjonene hvor en ser at utøver ikke har så godt grunnlag for å vurdere selv, for eksempel hvis utøveren har lav selvrefleksivitet (Bandura, 2006), og en som

trener kunne fortalt utøveren hva han burde gjort. Eller situasjoner hvor en ser at utøveren er litt nervøs eller redd og en likevel velger å trekke seg unna. Det kan også tenkes å være så vanskelig at trenerne i noen situasjoner ikke greier det, det vil i så fall vise en menneskelig side ved det hele, da ingen er perfekte. Jeg har liten innsikt i hva trenerne faktisk gjør, men det som er interessant å se, er hvor fokuset deres ligger. Hva de forsøker å få til og oppnå med utøverne sine. Selv om det kan tenkes at de ikke alltid klarer å la utøveren finne svaret selv, virker det viktig å ha en bevissthet rundt dette og forsøke å gjøre det så langt det går.

Et annet aspekt ved å fasilitere selvstendighet, er troen på egen mestring. I tillegg til viktigheten av å fasilitere agens, virker det viktig å fasilitere mestringstro. Som T2 sier, forsøker han å få inn en mer positiv tenkemåte til de som ikke lykkes så godt. Dette fordi han opplever at disse utøverne bruker for mye energi på å tenke på hva som kan gå galt (sitat 9), en utfordring man ofte finner hos mennesker med lav mestringstro (Bandura & Pallak, 1982)

Jeg tenker T3 viser hvordan han eksplisitt fasiliterer mestringstro ved å ikke bli med på utøverens ”nedtur”, men heller lar han ”tømme” seg, før han så forsøker å motivere utøveren ved å si at han har troen på at han skal bli best, og at han selv blir veldig motivert av å jobbe med utøveren (sitat 10). Her tolker jeg det som at T3 på en måte blir med på én ”nedtur” med utøveren fordi han anerkjenner det utøveren sier når han har det vondt. T3 lar utøveren ”tømme” seg og få ut ”dritten”. Dette tenker jeg er et uttrykk for at han står sammen med utøveren og anerkjenner at ting er triste eller vanskelige for han. Det T3 imidlertid ikke blir med på er en ytterligere nedtur hvor både trener og utøver begynner å grave seg lengre og lengre ned. T3 vektlegger istedenfor å starte en oppbygging, hvor han for eksempel sier ting som ”nå skal du trene bedre enn noen andre, neste gang du konkurrerer skal du søren med vise den der gjengen hvem som har trykk!”. Dette tenker jeg kan være en måte å fasilitere mestringstro på, som gjør at utøveren til T3 opplever større utholdenhet i motstanden han møter, slik Bandura (1977) skriver at mennesker med høy mestringstro gjør. Det ser ut til å handle om å ha en bevissthet knyttet til det å anerkjenne utøverens følelser, men ikke grave seg ned i dem, for å fremme troen på egen mestring hos utøver. Et aspekt som kan tenkes å være utfordrende i denne sammenheng er å vurdere hvor lenge en skal være med utøveren i det som er vanskelig, før en begynner å bygge opp troen på egen mestring. Dette tenker jeg varierer utfra alvorlighetsgrad på utøverens situasjon. Gjelder det en meget alvorlig skade som setter utøveren ut av spill i flere måneder må en som trener kanskje bruke lengre tid på å snakke om det som er vanskelig og la utøveren uttrykke seg om det, enn hvis han må stå over en konkurranse og er skuffet over det.

## Viktigheten av å se det individuelle behovet

Trenerne snakker også om at det er viktig å se det individuelle behovet til hver enkelt utøver for at han skal få ut sitt beste. Som T1 sier: ”du må finne veien med hver enkelt utøver” (sitat 13). Det kan se ut som trenerne forsøker å dele makten, og på en utforskende måte etablere en empatisk forståelse, hvor det eksisterer samsvar mellom det han tror utøver tenker og føler og det utøveren faktisk tenker og føler (Jowett, 2005a).

Viktigheten av se utøverens individuelle behov kan knyttes til en utforskende atferd, i likhet med det som beskrives som bruk av oppmerksomhetsferdigheter av Kvalsund (2006). Jeg tenker altså at treneren benytter en coachende tilnærming også når han forsøker å få tak i utøverens individuelle behov, slik han gjør når han fasiliterer selvstendighet. Dette innebærer slik jeg forstår det at trener må gi utøveren makt og legitimitet til å uttrykke seg og være ekspert på seg selv (Moen, 2009). Når denne maktfordelingen foreligger, er det kanskje enklere å få tak i hva som er det individuelle behovet og agere på det. For eksempel snakker T2 om å oppfordre til tilbakemeldinger fra utøverne. Han sier at han ikke kan føle ting på kroppen selv og at det er avgjørende at de sier fra (sitat 15). Dette minner om en type aktiv lytting slik den beskrives av Halone og Pecchioni (2001). Når treneren greier å få tak på det individuelle behovet ønsker de å ta det i betraktning og utnytte det til utøverens beste. For eksempel ved å hjelpe utøver til å bygge opp under spenningsnivået, eller forsøke å regulere det ned (sitat 11 og 12).

Selv tenker jeg hvor avgjørende dette kan være da toppidretten ofte handler om veldig små marginer. I mange tilfeller vil treneren helt sikkert kunne komme langt ved kun å lede og instruere utøveren som en ekspert, men den lille justeringen som gjør at utøveren vinner er det potensielt han selv som sitter på. Det kan derfor tenkes å være helt avgjørende at treneren er utforskende og nysgjerrig på utøverens subjektive følelser og tanker.

Det påpekes likevel at dette i likhet med å fasilitere selvstendighet er utfordrende. En av grunnene tenker jeg kan være at trenerne utvikler seg og får erfaring, og derfor glemmer hvor utøveren er og hva han forstår. Som T3 sier, er det vanskelig når han har trent utøvere på et høyere nivå og går tilbake til nye, unge utøvere. Da kan det være slik at han noen ganger tar ting som selvfølgeligheter, og at det i ettertid viser seg at ingen av de unge utøverne har skjønnet noe av det han har snakket om (sitat 14). Kanskje er det slik at trenere som har vært på høyt nivå lenge, som har møtt mange utøvere og sett veldig mange forskjellige ting, lett kan begynne å anta og tenke ting som ”Dette har jeg sett før”, ”Jeg vet hva du tenker, jeg har trent

mange som er lik deg” og ”I denne situasjonen reagerer de fleste sånn”. Dette kan igjen føre til at trenerne slutter å utforske så mye, men heller antar hva utøveren tenker og føler. Årsaken kan være at det ofte er enklere å forme stereotypiske oppfatninger og handle utfra disse fordi dette forenkler vår interaksjon med omverden (Harrison & Worthy, 2001). Samtidig kan det være at trenerne med mer erfaring i større grad også ser verdien av å få tak på det individuelle behovet, fordi de har sett hvor viktig det er. Det kan derfor være slik at de opplever det som viktig, og ofte klarer det, men at de også tenker på det som utfordrende. Selv om T3 påpeker at det kan være vanskelig opplever jeg at trenerne har en stor bevissthet knyttet til å være utforskende.

Det ser altså ut til at det er viktig for trenerne å fokusere på gjensidighet og fasilitering av agens og mestringstro, samtidig som de er oppmerksomme på utøverens individuelle behov. Samlet velger jeg å tolke dette som en coachende atferd (Kvalsund, 2005). En atferd hvor trenerne er opptatt av å behandle utøver med anerkjennelse og respekt, og som en ekspert på seg selv (Moen, 2009). Dette overrasket meg noe fordi jeg tenkte trener-utøverrelasjonen ville være mer preget av en avhengighet. Avhengigheten gjør seg imidlertid også gjeldende som en kan se i de neste avsnittene.

### **5.1.2 Ledelse og prestasjon**

Selv om trenerne ser ut til å være opptatt av å jobbe coachende og gjensidig, virker det like viktig å lede og instruere. Trenerne tar kontroll over situasjonen, og ser ut til å bevege seg ut av gjensidighet og inn i en avhengig dimensjon, hvor de blir eksperten, jevnfør Kvalsund (2005). Denne makten og utøvelsen av autoritet, som vises i kategori 4, har jeg valgt å knytte til det som Moen (2013) og Chelladurai og Saleh (1980) skriver om å være ledene. Trenerne er opptatt av at de i enkelte situasjoner må instruere utøveren og utøve autoritet, for eksempel knyttet til å presse seg. Jeg har valgt å gå i dybden på denne ledende atferden og tenker at måten trenerne beskriver den på kan minne om en ledende utøvelse av påvirkningsferdigheter. I denne sammenheng kan det være interessant å stille spørsmål om maktmisbruk og hvorfor det er viktig å opptre på en ledende måte i toppidretten.

### **Påvirkningsferdigheter**

En av hovedgrunnene til at jeg tenker utøvelsen av påvirkningsferdighetene er ledende og skiller seg fra coaching er at trenerne ikke virker redd for å bevege seg ut av gjensidigheten, som i følge Kvalsund (2009) er viktig i coaching. Som T1 sier, er han helt klar over makten han har over utøveren (sitat 16). Samtidig uttrykker T2 at det ikke skal være noen tvil om

hvem som har rett når det kommer til å presse og instruere utøverne til å ta ut det siste på de viktige treningsøktene (sitat 17). I disse situasjonene virker treneren å utøve rollen som leder og fagperson, som ekspert. Det å instruere og presse utøveren kan være et uttrykk for at treneren gir direkte råd. Men til forskjell fra en coachende måte slik Kvalsund (2006) omtaler den, uttrykker de hva de tenker utøveren bør gjøre, også uten å bli spurt om det. T2 uttrykker at ”da ser jeg at det er det de trenger” (sitat 17). Det er altså ikke et spørsmål fra utøver til trener om ”kan du presse meg”. Det virker å være treneren selv som avgjør når han skal tilby sin kompetanse og gi utøveren beskjed om at han må presse seg for å bli god. Altså er det trener som tolker når det er nødvendig å fortelle utøveren hva han må gjøre, når det er hensiktsmessig å konfrontere og lignende. Slike tolkninger bør i følge Kvalsund (2006) sjekkes ut med den man tolker. Dette virker ikke å være tilfellet i denne sammenheng. Som Kvalsund (2006) skriver er makt et spesielt sentralt aspekt i utøvelsen av påvirkningsferdighetene, og en kan spørre seg om den mer ledende måten å utøve dem på grenser til maktmisbruk.

### **Ledelse og makt**

Slik jeg tolker resultatene er det viktig å være tøff med utøverne for at de skal presse seg og prestere. Dette kan kanskje høres voldsomt ut, og jeg er i tvil om jeg skal kalle det maktmisbruk fordi det handler om å bruke makten sin for at utøveren skal prestere bedre. Samtidig kan det fort bli en negativ opplevelse for utøveren. Veien virker ikke å være så lang mellom maktbruk og maktmisbruk. Hvorvidt det er en positiv eller negativ maktbruk kan i følge Kvalsund (2003) handle om graden av ærlighet i bruken av den. Hvis informasjon bevisst holdes skjult eller forvridt kan det anses som en manipulasjon. Dette kan gjøre at den andre føler seg tråkket på og misbrukt til den andres forgodtbefinnende (Kvalsund, 2003).

Trenerne virker imidlertid å være bevisst sin makt (sitat 16). Samtidig opplever jeg at de forsøker å grunngi sin maktbruk til utøverne. Som T3 sier forsøker han alltid å fortelle utøveren at hans bruk av autoritet og makt (når han konfronterer utøveren direkte og gir tøff konstruktiv kritikk) alltid er for utøverens beste (sitat 19). De søker, slik jeg ser det, at det skal være en erkjennelse og anerkjennelse fra begge parter knyttet til makten de bruker (Kvalsund & Meyer, 2005). Dermed kan den avhengige relasjonen tenkes å være positiv, og da også potensielt prestasjonsfremmende.

Hvis intensjonen er at utøverne skal bli bedre, og de forsøker å snakke med utøverne om den makten de benytter, tenker jeg det ikke kan kalles maktmisbruk, men heller positiv maktbruk



og en positiv avhengighet slik Kvalsund (2003, 2005) beskriver den. De virker ikke som de forsøker å skjule eller forvri maktbruken for å intensjonelt manipulere utøveren. De virker kun å benytte den i situasjoner hvor de mener det er hensiktsmessige og hvor det fremmer prestasjon. For eksempel når utøverne mister fokus og klager på utstyr, eller når de ikke greier å ta ut alt på trening selv.

Det ligger likevel mye skjønn i det å skulle vurdere og tolke når utøveren har behov for å bli ledet på en litt tøff måte. Tolkningen skal helst være riktige, og jeg har som nevnt en opplevelse av at trenerne ikke alltid sjekker ut disse tolkningene. Som rådgiver og coach for hjelpesøkere vet jeg selv at det kan være utfordrende å skille mellom egne behov og hva hjelpesøkers behov. Kanskje er det noen ganger slik også for trenere, at tolkningene ikke helt stemmer fordi de er grunnet i egne behov, og at det derfor blir negativt for utøveren. Da kan en kanskje risikere at det blir mer maktmisbruk fordi en ikke responderer på utøverens behov, men sitt eget. For eksempel ved å tolke at utøveren trenger å bli konfrontert med dårlig innsats, når det egentlig er en selv som er skuffet, lei og føler presset fra alle kanter. Dette kan for eksempel føre til at treneren utøver en ledende atferd, selv om utøveren kanskje hadde trengt å bli møtt med en mer coachende atferd.

### **Viktigheten av å utøve autoritet for å fremme prestasjon**

Et spørsmål en kan stille seg er hvorfor det er viktig å ha en ledende og autoritær atferd i tillegg til den coachende holdningen, men det virker å være avgjørende i mange situasjoner. Det er ikke alltid slik at utøveren greier å gjøre det riktige i alle situasjoner, da hadde de ikke trengt en trener. Hvis utøveren ikke vet hva som kreves, mister fokuset eller trenger en ”dytt” ser det ut til å være av vesentlig betydning for prestasjonen at treneren er der og tar kontroll over situasjonen. Studier viser også at en instruerende og ledende atferd slik den beskrives av Chelladurai og Saleh (1980) er foretrukket av utøvere (Nazarudin, Fauzee, Jamalis, Geok, & Din, 2009). Som T2 sier, er det avgjørende at utøverne har noen som klarer å presse dem på de viktige treningsøktene for at de skal bli best (Sitat 17). Selv om det er viktig å være utforskende og fremme selvstendighet tenker jeg det også vil være viktig å ta ansvar og styre utøveren utover det han selv erkjenner og er klar over. Et hvert menneske har vel vært i en situasjonen hvor man har trodd at grensen vår nådd, og dermed har tenkt ”Nå klarer jeg ikke mer”, eller ”Dette får jeg ikke til”. Hvorpå en signifikant annen har poengtert at dette klarer du, ”Gjør slik, det kan være lurt” eller ”Press deg nå, jeg ser at du klarer”. For utøverne tenker jeg denne signifikante annen som presser dem videre er treneren. En kan tenke seg hvor mye en utøver må presse seg for å bli best i verden. Mange ganger klarer han det selv, kanskje

oftere enn de fleste. Likevel virker det nødvendig å ha en som kan presse på også de gangene utøveren selv ikke klarer det, for å virkelig sprengre grensene deres, og fasilitere ekstraordinær utvikling.

Like viktig virker det også å være at utøveren får klar beskjed og blir konfrontert hvis han klager eller har feil fokus (sitat 18). Det virker som T3 vektlegger at treneren i noen situasjoner må gi utøveren en slags ”vekker” hvis ikke innsatsen er bra, eller fokuset er feil, for å få ryddet opp slik at han kan begynne å fokusere på å bli en bedre idrettsutøver. Kanskje er det i toppidretten lett å miste fokuset. Utøverne får mye oppmerksomhet, utstyr, penger og lignende, selvfølgelig avhengig av idrett, men dette kan tenkes å føre dem litt ut av kurs i noen sammenhenger. Det kan derfor være spesielt viktig at treneren er litt direkte og instruerende med utøveren for å styre han inn på riktig vei.

I tillegg kan det tenkes å være viktig fordi utøverne selv ikke har alle svarene, de vet ikke hvordan alt gjøres best mulig, og det vil heller ikke være hensiktsmessig at de skal finne ut av alt selv. For eksempel kan være slik at utøveren nettopp har fått en skade han må ta hensyn til som han ikke greier å ta høye for selv, eller at han skal til mesterskap for første gang og er usikker på hva han bør trene. Det blir som med et barn, du kan ikke be det velge selv når det skal legge seg og hva det skal spise når det er 5 år, en må noen ganger være bestemt og utøve autoriteten en har som forelder, rett og slett fordi barnet ikke har noe forutsetninger for å vite hva som er hensiktsmessig å gjøre. Likevel er det viktig å følge barnets utvikling nøye (ref. Individuelle behov), og la det få begynne å bestemme selv etter hvert (ref. Selvstendighet), slik at det ikke er helt avhengig av deg når det skal flytte hjemmefra.

Det virker altså sentralt å lede og instruere utøver for å sprengre grenser, få han tilbake til rett fokus og støtte hans utvikling. Dette ser trenerne ut til å gjøre på en måte som minner om en ledende utøvelse av påvirkningsferdighetene, men med mindre frykt for å bevege seg ut av gjensidigheten og inn i en maktposisjon (Kvalsund, 2006; Moen, 2009). Det kan også tenkes at de gjør det på en litt mer moraliserende og straffende måte en det Kvalsund (2006) påpeker som hensiktsmessige når man coacher. Som T3 uttrykker ”det er ikke sikkert den kommunikasjonen hadde gått gjennom coachpensum av og til” (sitat 18). Kanskje gjør den ikke det fordi det er noe annet enn en coachende kommunikasjon. Selv om T3 sier at konfrontasjonen må være saklig, virker det som den gis som en klar beskjed fra en autoritet og ikke som et reflekterende spørsmål fra en likeverdig. Jeg velger derfor å betrakte det som en ledende atferd.

### 5.1.3 Makt og Møter i trener-utøverrelasjonen

Slik det fremgår av det som til nå er presentert er det viktig for trenerne å være både coachende og ledende i sin tilnærming til utøverne. Dette tolker jeg som at det er viktig at de både befinner seg i gjensidighet og avhengighet med utøveren (Kvalsund, 2005). I denne sammenheng tenker jeg det er relevant å se litt nærmere på makten som ligger i hjelperelasjonen. Jeg tenker som nevnt at trener-utøverrelasjonen er en hjelperelasjon. I følge Kvalsund (2003) finnes det ingen harmoni hvor makt er ikke-eksisterende. Alle typer samspill preges av maktbruk, enten positivt eller negativt. Det vil derfor være naturlig å tenke at trenerne hele tiden har en makt over utøveren i kraft av å være hjelperen (Skau, 2003). Slik jeg ser det virker trenerne å fokusere på å dele denne makten når de er coachende. Dette for å komme i en gjensidighet hvor de kan fasilitere selvstendighet og se det individuelle behovet. Det ser altså ut som de lykkes med å legge til rette for endring på en gjensidig måte, slik Kvalsund (2006) beskriver som hensiktsmessig når man coacher.

Selv om det virker som trenerne greier å etablere en gjensidig relasjon til tross for makten som eksisterer, kan en spørre seg om de greier å oppnå de gjensidige "I-Thou-møtene" som Buber (1923/2003) beskriver, hvor både trener og utøver utvikler seg og virkelig skaper noe sammen som de ikke kunne skapt hver for seg. Dette tenker jeg er å oppnå øyeblikk av noe enda mer enn den gjensidigheten som er drøftet tidligere, fordi det virker å handle om noe mer enn å dele makt og se på den andre som en likeverdig deltager. I følge Cissna og Anderson (1998) er sentrale relasjonsteoretikere som Buber og Rogers til en viss grad enige om at det er mulig å oppnå slike øyeblikk, til tross for at det eksisterer en grunnleggende maktfordeling i hjelperelasjonen. Det er vanskelig å si om trenerne i denne studien opplever slike møter med sine utøvere, men jeg tror muligheten finnes. Det er ikke utenkelig at trener og utøver noen ganger møtes på måter som tilføre dem ny innsikt, og som bidrar til at de ser seg selv, den andre og verden på nye måter (Simonsen, 2003).

Når trenerne på den andre siden påpeker viktigheten av å være ledende virker det som de forsøker å fremheve sin egen makt og tre inn i en avhengighet med utøver. Som diskutert under avsnittet om ledelse og makt, kan risikoen for maktmisbruk tenkes å øke når trenerne utøver påvirkningsferdigheter på en ledende måte. Det virker likevel som treneren i denne studien har et bevisst forhold til sin maktbruk, noe som i følge Kvalsund (2003) kan bidra til at den blir mer positiv enn negativ.

### **5.3 Mestring i det relasjonelle arbeidet**

Trenerne snakker også om hva de erfarer som nødvendig for å mestre aspekter ved det relasjonelle arbeidet som til nå er presenter. De vektlegger spesielt erfaring og robust tilstedeværelse. I de neste avsnittene skal jeg gå nærmere inn på dette.

#### **5.3.1 Nødvendigheten av erfaring**

I følge Côté et al. (2013) er det betydningsfullt for trenere å ha erfaring, både som utøver og trener, i tillegg til formel/uformell kompetanse. Det samme vektlegger trenerne i denne studien. Erfaring ser ut til å være en nødvendighet i det relasjonelle arbeidet. Både for å vite hvordan man jobber hensiktsmessig og prestasjonsfremmende i relasjonen, og for å trygge utøverne i ulike situasjoner. Begge deler tenker jeg kan være fordelaktig når treneren skal coache og lede.

#### **Erfaring med relasjonen**

T1 snakker særlig om nødvendigheten av å vite hva en prestasjonsfremmende relasjon er, og å ha erfart relasjoner som fremmer prestasjon på alle nivå, før en kan jobbe på det øverste toppnivået (sitat 23). Det er nødvendig med erfaring fra å bygge relasjoner som skaper prestasjoner. Dette tenker jeg kan ses i sammenheng med det Côté et al. (2013) sier om at lang sportslig erfaring (9000-12000 timer med utøver- og trenererfaring, samt formell/uformell kompetanse) bidrar til å øke trenerens profesjonelle, interpersonlige og intrapersonlige ferdigheter. Det kan se ut til at T1 påpeker nettopp hvordan erfaring påvirker de interpersonlige ferdighetene til treneren. Som T1 sier er det nødvendig med 10 års erfaring også for trener, ikke bare for utøvere. Dette stemmer overens med ca. 9000 til 12000 timer som beskrives av Côté et al. (2013).

Ved å ha vært utøver selv er en ofte i relasjon til en trener, og man lærer seg å se relasjonen fra et utøverperspektiv. En ser hvilken interpersonlig atferd en selv foretrekker og setter pris på som utøver. Jeg tenker også at erfaringen som trener, og den formelle/uformelle utdanning kan bidra til at treneren får større innsikt i hva en relasjon som fremmer toppprestasjonen er. Ved å gå på kurs, skole og snakke med andre kompetente mennesker bygges det opp en indirekte erfaring knyttet til hva andre mener og tenker er hensiktsmessig når en skal jobbe relasjonelt som trener. På denne måten kan en tenke seg at de interpersonlige ferdighetene bygges opp (Côté et al., 2013).

Mange vil kanskje spørre seg om det virkelig er nødvendig å benytte så mye tid for å bli god til å jobbe relasjonelt på toppnivå. Vil man ikke kunne coache og lede med kun litt utøvererfaring, litt kompetanse og litt trenererfaring knyttet til hva som relasjonelt fremmer prestasjon? Jeg tror en godt kunne det, men bare til en viss grad. Det virker å være mye skjønn og fintfølelse knyttet til hva som er riktig å gjøre i ulike situasjoner. En del av det å være en god trener handler om å ha evne til å vurdere og estimere hva som er riktig å gjøre utfra karakteristikker ved seg selv, karakteristikker ved utøveren og hvilken kontekst de befinner seg i (Côté, Young, North, & Duffy, 2007). For eksempel har jeg tidligere diskutert at trenerne ser ut til å vektlegge både coaching og ledelse som hensiktsmessige relasjonelle handlinger for å fremme prestasjon. Et sentralt aspekt vil i denne sammenheng være å vurdere når en skal gjøre hva. Når en har utviklet gode interpersonlige ferdigheter, tenker jeg at slikt vurderingsarbeid kan være enklere. Dette fordi en gjennom utøvererfaring og trenererfaring, samt kurs eller skole, over tid har sett hva som fungerer og ikke, i ulike kontekster og situasjoner, med ulike trener og utøvere. Slik jeg ser det gir den lange erfaringen som Côté et al. (2013) beskriver et bredere grunnlag å vurdere hensiktsmessige relasjonelle handlinger utfra.

### **Erfaring og kognitiv tillit**

I tillegg til dette virker trenerne å oppleve at erfaring fremmer utøverens kognitive tillit til dem. T3 snakker om viktigheten av at han har erfaring med å være utøver selv, og med å ha kjent på de ekstreme fysiske og mentale belastningene (sitat 24). Han tror det gir utøverne en trygghet om at han vet hva han snakker om. T2 snakker også om at det er viktig at han kan fortelle utøverne hva som skal skje og hva de kan forvente (sitat 25). Dette fordi han kan trygge utøverne på prosessen og det de skal i gjennom. Dette tolker jeg som at de bruker sine erfaringer som trener og utøver for å trygge utøverne. Dette kan være interessant å knytte til kognitiv tillit, hvor en person benytter kunnskapen han har om en annen til å vurdere om personen er til å stole på (McAllister, 1995). Mayer et al. (1995) skriver om hvilke egenskaper som gjør en tillitsverdige. Da spesielt det som omtales som evner, og som viser til ferdigheter, kompetanse eller karakteristikker som fører til innflytelse (Mayer et al., 1995). Det kan se ut til at treneren tenker at utøverne har større kognitiv tillit til dem på grunn av deres kompetanse, ferdigheter og karakteristikker. T3 har for eksempel vært utøver selv (karakteristikk/ferdighet), mens T2 har opparbeidet seg mye erfaring og har stor kjennskap til utvikling innen sin idrett (kompetanse). Disse evnene tenker jeg kommer med erfaring, og en kan dermed argumentere for at erfaringen både som trener og utøver, slik Côté et al. (2013)

beskriver den, virker å bidra til å gjøre treneren til en mer kognitivt tillitsverdig person for utøveren. Det er viktig å påpeke at tillit er subjektivt (Spurkeland, 2005), og at det er trenerne som opplever at deres erfaring høyner den kognitive tilliten fra utøverne til dem, dette kan en imidlertid ikke vite før en har spurt hver enkelt utøver om hans kognitive tillit til treneren.

Det er også viktig å påpeke at det er den kognitive delen av tillit som jeg tolker å øke med erfaring. Som nevnt kan tillit betraktes som et multidimensjonelt konsept bestående av både kognitive, emosjonelle og atferdsmessige dimensjoner (Lewis & Weigert, 1985). En mer helhetlig tillit er altså ikke bare kognitivt betinget, men beror på at både affektive og atferdsmessige aspekter er tilstede. Det kan for eksempel være slik at utøveren har delvis tillit til treneren, basert på hans kunnskap og kompetanse rent sportslig, men likevel ikke har en helhetlig tillit. For eksempel fordi det ikke eksisterer noen affektive bånd eller emosjonelle investeringer mellom dem som øker den affektive delen av tilliten (Lewis & Weigert, 1985). Basert på denne studiens funn virker det imidlertid som det eksisterer en del affektive bånd mellom trener og utøver, for eksempel ved at de fokuserer på gjensidighet og søke det individuelle behovet. Det kan derfor tenkes at det eksisterer en helhetlig tillit mellom trenerne og utøverne i denne studien. Det er likevel den kognitive delen av tillit som virker å øke med erfaring. Jeg tolker det derfor slik at erfaring vil være nødvendig for å øke den kognitive tilliten. Dette kan igjen kan føre til at trenere lettere kan trygge utøverne i ulike situasjoner. I tillegg kan det være enklere å jobbe med utøvere som har tillit til din kompetanse og dine ferdigheter.

Erfaring ser altså ut til å være nødvendig for å mestre det relasjonelle arbeidet fordi det kan bidra til å øke interpersonlige ferdigheter og dermed fremme de mest hensiktsmessige relasjonelle handlingene. Samtidig ser det ut til at det bidrar til å fremme kognitiv tillit fra utøver til trener, noe som kan gjøre det enklere for trenerne å trygge utøveren, fordi han har tillit til hans kompetanse og ferdigheter. Erfaring virker således å være av stor betydning for mestring både når man leder og coacher.

### **5.3.2 Nødvendigheten av robust tilstedeværelse**

Som nevnt opplever trenerne det som viktig å instruere og lede utøveren. Altså presse han ut av komfortsonen, konfrontere og gi direkte beskjeder. For å mestre dette ser det ut til at en robust tilstedeværelse er svært viktig. Treneren må være i stand til å gjennomføre denne ledelsen i relasjonen selv om den kan være litt hard og brutal (sitat 20). Han må også tåle at utøverne blir frustrerte, sinte, provoserte og gir uttrykk for det. Dette fordi det er bedre for

utøveren å få det ut, enn å holde sinnet inne i seg (sitat 21). I tillegg til å tåle dette må treneren være i stand til la utøveren få gjøre det som skal til for prestere. Hvis det innebærer at han må få være egoist, må en la han få være det (sitat 22). Det ser ut til at treneren må tåle å ikke få så mye tilbake der og da, men være villig til å gjøre den langsiktige jobben.

Dette tolker jeg som at en robust tilstedeværelse er nødvendig for å mestre det relasjonelle arbeidet, da spesielt knyttet til det å lede. Et spørsmål en kan stille seg i denne sammenheng er hvordan trenerne bygger opp denne robustheten. Kanskje har det en sammenheng med graden av co-orientering som eksisterer i relasjonen (Jowett & Cockerill, 2003). En kan for eksempel tenke seg at det å utfordre og konfrontere hverandre kan være lettere hvis treneren og utøveren har en felles forståelse for hvorfor de handler på de forskjellige måtene. Utøveren skjønner hvorfor treneren handler som han gjør, og trenerne skjønner hvorfor utøveren handler som han gjør. Lorimer og Jowett (2013) påpeker at flere studier viser til at det faktisk at trenere og utøvere har kunnskap om hverandre, fører til at de enklere kan forstå den andre, handle og reagere mer hensiktsmessig. I en situasjon hvor utøveren for eksempel oppfører seg som en "halv idiot" (sitat 22), så kan det at treneren vet hvorfor utøveren gjør dette, være med å gjøre han robust i møte med utøverens atferd. Han har en empatisk forståelse av utøveren (Jowett, 2005a). Dette innebærer at trenerens metaperspektiv stemmer overens med utøverens direkte perspektiv (Jowett, 2005a; Laing et al., 1966).

En kan tenke seg et eksempel hvor treneren sier at utøveren må presse seg mer. Det å da ha en empatisk forståelse for at det kan være sårt å høre for en som kanskje føler han jobber alt han kan hver dag for å bli god, og at han derfor lett kan gå i forsvar, tenker jeg kan være helt avgjørende. Dette fordi treneren da kan tenke at utøverens reaksjon, som for eksempel er sinne og frustrasjon, er et uttrykk for at han er såret eller fortvilet, heller enn at han misliker treneren som person. Igjen vil dette forme trenerens reaksjon, som er å tåle sinnet og frustrasjon, til utøveren kanskje selv innser at det treneren sier er sant, istedenfor å bli sint tilbake eller utøve andre sanksjoner.

Hvis en klart og tydelig vet at utøveren vil bli verdens beste, altså det er etablert en felles forståelse (Jowett & Cockerill, 2003), så er det kanskje lettere å gjøre de tingene som skal til. For eksempel presse han eller gi han litt harde, konstruktive tilbakemeldinger. Nettopp fordi en vet at selv om utøver kanskje gir uttrykk for sinne og frustrasjon, så vil han ha utviklingen som følger med slike situasjoner. Kanskje er det slik at en felles forståelse bidrar til en slags relasjonell trygghet. Utøveren får lov å gjøre det han mener skal til, for eksempel være egoist.

Det samme får treneren, for eksempel konfrontere hardt eller presse utøveren ut av komfortsonen. Det utvikles en robusthet begge veier i relasjonen.



## **6. Avslutning**

I denne siste delen av oppgaven skal jeg komme med oppsummerende tanker knyttet til studiens problemstilling. Deretter skal jeg kort se på dens begrensninger og kommer med forslag til videre forskning. Før jeg deretter foretar noen avsluttende betraktninger.

### **6.1 Oppsummering**

Jeg har i denne oppgaven sett nærmere på hva tre topptrenere opplever som betydningsfullt i det relasjonelle arbeidet med å fremme toppprestasjoner. Samtidig som jeg har utforsket hva de opplever som nødvendig for å mestre dette arbeidet. Som det fremgår av diskusjonen er det betydningsfullt å skape et grunnlag av gjensidig avhengighet, som utgangspunkt for trenergjerningen. Videre påpekes det som ser ut til å være viktigheten av å jobbe både coachende og ledende, for å fremme utøverens muligheter til å nå de store prestasjonene. Trenerne vektlegger videre betydningen av å se utøverens individuelle behov og fasilitere hans selvstendighet (tolket som agens og mestringstro), på en coachende måte. Det hele ser ut til å arte seg som en maktdeling mellom trener og utøver. Det virker imidlertid avgjørende å kombinere den coachende tilnærmingen med en mer ledende fremtreden. Dette fordi det er viktig å utøve autoritet for fremme toppprestasjonen. Spesielt i situasjoner hvor utøveren mister fokus, ikke vet svaret selv eller trenger ekstra press for å prestere. I denne sammenheng ser trenerne ut til å klart utøve den makten de har i relasjonen, men uten å misbruke den.

Som nødvendig for å mestre aspekter ved det relasjonelle arbeidet vektlegger trenerne nødvendigheten av erfaring, for å bli kjent med hva en prestasjonsfremmende relasjon er, og for å gi utøveren trygghet. I denne sammenheng fremtrer nytten av å utvikle interpersonlige ferdigheter og å fremstå som en kognitivt tillitseverdige person for utøveren. Likeså vektlegger trenerne betydningen av robust tilstedeværelse, spesielt ved utøvelse av ledende atferd. I denne sammenheng virker felles forståelse å være sentralt.

Helhetsinntrykket er at trenerne opplever det som betydningsfullt å finne veien med hver enkelt utøver, og skape en så nær relasjon at den tåler den nødvendige friksjonen som trengs for å skape utvikling. For å mestre dette er både erfaring og robust tilstedeværelse nødvendig.

### **6.2 Studiens begrensninger og forslag til videre forskning**

Som det fremgår av metoden har jeg benytte intervju for å få tak i treneres subjektive opplevelse av det relasjonelle arbeidet. Det kunne imidlertid også vært interessant å benytte

observasjon for å se hvordan dette arbeidet arter seg i praksis. Da kunne en kanskje også fått tilgang til aspekter som trenerne selv ikke er klar over. En begrensning ved å benytte intervju er at man kun får tak i det deltagerne sier og uttrykker at de gjør. Dette er nødvendigvis ikke alltid det samme som, eller dekkende, for det de faktisk gjør. Et annet aspekt ved denne studien er at den kun ser på herretrenere som trener mannlige utøvere. Med tanke på overførbarhet er det viktig å ta dette i betraktning. Kanskje ville kvinner som trener kvinner vektlagt helt andre aspekter ved det relasjonelle arbeidet. Slike kjønnsforskjeller kan være interessant å se på i videre forskning. Til slutt vil jeg påpeke at en relasjon handler om to eller flere mennesker. I denne studien har jeg kun undersøkt én side av relasjonen, og én persons oppfatning. Forslag til videre forskning vil derfor være å gjennomføre både kvantitative og kvalitative studier knyttet til likheter, forskjeller og sammenhenger mellom både trener og utøvers perspektiver.

### **6.3 Avsluttende betraktninger**

Innledningsvis uttalte jeg at jeg valgte å se på toppidrettstrenerne fordi jeg tenkte det kunne gi meg verdifull kunnskap å ta med meg inn i arbeidslivet som rådgiver og coach. Når jeg ser tilbake på mine funn er det ingen tvil om at dette er tilfellet. For eksempel ser jeg nå hvordan den coachende tankegangen og atferden som vi har lært mye om på masterstudiet utøves i et praksisfelt. Det er også interessant å se at det både er mulig, og nødvendig, å noen ganger kombinere en slik tilnærming med en mer ledende og instruerende fremtreden. Da spesielt hvis en skal jobbe i miljø hvor målet er å prestere på toppnivå. Noe som er tilfellet i mange sammenhenger, for eksempel i næringslivet, idrett og ellers i konkurransesammenhenger. Det er også spennende å se at det jeg har lært på studiet ser ut til å være så betydningsfullt i en praktisk sammenheng. Det jeg likevel anser som mest verdifullt å ta med meg inn i arbeidslivet fra denne studien, er kunnskapen om at relasjonelt arbeid krever noe av en som person, og at det oppleves som betydningsfullt å ha både erfaring og robust tilstedeværelse for å mestre det. Dette tenker jeg kan gjøre det lettere for meg de gangene jeg skal møte motstand, fordi jeg da er bevisst på at det ikke finnes en lett og friksjonsfri vei når man jobber med mennesker, spesielt ikke hvis de skal prestere på toppnivå.

## Referanseliste

- Aliseda, A. (2006). *Abductive Reasoning: Logical Investigations into Discovery and Explanation*. Dordrecht: Springer.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2 utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215. doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180. doi: 10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x
- Bandura, A., & Pallak, M. S. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. doi: 10.1037/0003-066X.37.2.122
- Beauchamp, M. R. (2007). Efficacy Beliefs Within Relational and Group Contexts in sport. I S. Jowett & D. Lavallee (Red.), *Social psychology in sport* (s. 181-193). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Berscheid, E., & Peplau, L. A. (1983). The Emerging Science of Relationships. I J. Wilson & M. A. Stewart (Red.), *Close relationships* (s. 1-19). New York: W. H. Freeman.
- Buber, M. (1923/2003). *Jeg og Du* (översatt av H. Wergeland). Oslo: De norske bokklubbene.
- Chelladurai, P., & Saleh, S. D. (1980). Dimensions of leader behavior in sports: Development of a leadership scale. *Journal of sport psychology*, 2(1), 34-45.
- Cissna, K. N., & Anderson, R. (1998). Theorizing about Dialogic Moments: The Buber - Rogers Position and Postmodern Themes. *Communication Theory*, 8(1), 63-104. doi: 10.1111/j.1468-2885.1998.tb00211.x
- Côté, J., Erickson, K., & Duffy, P. (2013). Developing the expert performance coach. I D. Farrow, J. Baker & C. MacMahon (Red.), *Developing sport expertise: researchers and coaches put theory into practice* (2 utg., s. 96-112). London: Routledge.
- Côté, J., Young, B., North, J., & Duffy, P. (2007). Towards a definition of excellence in sport coaching. *International journal of coaching science*, 1(1), 3-17.
- Egan, T. M. (2005). Factors influencing individual creativity in the workplace: An examination of quantitative empirical research. *Advances in Developing Human Resources*, 7(2), 160-181. doi: 10.1177/1523422305274527
- Erickson, K., Cote, J., & Fraser-Thomas, J. (2007). Sport experiences, milestones, and educational activities associated with high-performance coaches' development. *The sport psychologist*, 21(3), 302-316.
- Finlay, L. (2002). "Outing" the researcher: The provenance, process, and practice of reflexivity. *Qualitative Health Research*, 12(4), 531-545. doi: 10.1177/104973202129120052
- Friesen, N., Henriksson, C., & Saevi, T. (2012). *Hermeneutic Phenomenology in Education: Method and Practice*. Rotterdam: Springer.

- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (oversatt av L. Holm-Hansen). Oslo: Pax.
- Giddens, A. (1976). *New rules of sociological method: a positive critique of interpretative sociologies*. London: Hutchinson.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (3 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Guba, E. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational communication and technology*, 29(2), 75-91. doi: 10.1007/BF02766777
- Halone, K., & Pecchioni, L. (2001). Relational listening: A grounded theoretical model. *Communication Reports*, 14(1), 59-71. doi: 10.1080/08934210109367737
- Harrison, L., & Worthy, T. (2001). "Just like All the Rest" Developing Awareness of Stereotypical Thinking in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 72(9), 20-24. doi: 10.1080/07303084.2001.10605862
- Heidegger, M. (2008). *Ontology--The Hermeneutics of Facticity*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Howitt, D. (2013). *Introduction to qualitative methods in psychology* (2 utg.). Harlow, England: Pearson.
- Husserl, E. (2006). *The Basic Problems of Phenomenology: From the Lectures, Winter Semester, 1910-1911*. Dordrecht: Springer.
- Ivey, A. E., Ivey, M. B., & D'Andrea, M. J. (2012). *Theories of counseling and psychotherapy: a multicultural perspective* (7 utg.). Los Angeles: SAGE.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Jowett, S. (2005a). The coach-athlete partnership. *Psychologist*, 18(7), 412-415.
- Jowett, S. (2005b). On enhancing and repairing the coach-athlete relationship. In S. Jowett & M. Jones (Red.), *Psychology of Sport Coaching*. Leicester: The British Psychological Society.
- Jowett, S. (2007). Interdependence Analysis and the 3-1C in the coach-Athlete Relationship. I S. Jowett & D. Lavallee (Red.), *Social psychology in sport* (s. 15-27). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Jowett, S. (2009). Validating Coach-Athlete Relationship Measures with the Nomological Network. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 13(1), 34-51. doi: 10.1080/10913670802609136
- Jowett, S., & Cockerill, I. (2003). Olympic medallists' perspective of the athlete-coach relationship. *Psychology of Sport and Exercise*, 4(4), 313-331. doi: 10.1016/S1469-0292(02)00011-0
- Jowett, S., & Cockerill, I. M. (2002). Incompatibility in the coach-athlete relationship. I I. M. Cockerill (Red.), *Solutions in sport psychology* (s. 16-31). London: Thomson Learning
- Jowett, S., & Ntoumanis, N. (2004). The Coach–Athlete Relationship Questionnaire (CART - Q): development and initial validation. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 14(4), 245-257. doi: 10.1111/j.1600-0838.2003.00338.x

- Kelley, H. H. (1983). Love and Commitment. I J. Wilson & M. A. Stewart (Red.), *Close relationships* (s. 265-314). New York: W. H. Freeman.
- Kiesler, D. J. (1983). The 1982 Interpersonal Circle: A taxonomy for complementarity in human transactions. *Psychological review*, 90(3), 185-214. doi: 10.1037/0033-295X.90.3.185
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (oversatt av T. M. Anderssen & J. Rygge, 2 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvalsund, R. (2003). Uses of power in the helping relation. I E. Allgood & R. Kvalsund (Red.), *Personhood, professionalism and the helping relation: dialogues and reflections* (s. 3-17). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Kvalsund, R. (2005). Coaching: metode, prosess, relasjon. Norway: Synergy Publishing.
- Kvalsund, R. (2006). *Oppmerksomhet og påvirkning i hjelperelasjoner: viktige ferdigheter for coacher, rådgivere, veiledere og terapeuter*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Kvalsund, R. (2009). Mentoring og coaching - pedagogiske hjelpe- og utviklingsperspektiver I R. Kvalsund & R. Karlsdóttir (Red.), *Mentoring og coaching i et læringsperspektiv* (s. 39-66). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Kvalsund, R., & Meyer, K. (2005). *Gruppeveiledning, læring og ressursutvikling*: Tapir akademisk forlag.
- Laing, R. D., Phillipson, H., & Lee, A. R. (1966). *Interpersonal perception: a theory and a method of research*. New York: Springer Publishing Company.
- Lewis, J. D., & Weigert, A. (1985). Trust as a social reality. *Social forces*, 63(4), 967-985. doi: 10.1093/sf/63.4.967
- Lincoln, Y., & Guba, E. (2007). But Is It Rigorous? Trustworthiness and Authenticity in Naturalistic Evaluation. *Ned Directions for Evaluation*, 1986(114), 15-25. doi: 10.1002/ev
- Lorimer, R., & Jowett, S. (2013). Empathic understanding and accuracy in the coach-athlete relationship. I P. Potrac., W. Gilbert., & J. Denison (Red.). *Routledge Handbook of sports coaching* (s. 321-332). London: Routledge
- Macmurray, J. (1961). *Persons in relation* (Vol. 2). London: Faber and Faber.
- Madsbu, J. P. (2011). Hvordan etablere vitenskapelig kunnskap om samfunnet? I J. P. Madsbu & M. Pedersen (Red.), *Verdens rikeste land: samfunnsvitenskapelige innganger til norsk samtid* (s.23-32). Vallset: Oplandske bokforlag.
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching* (2 utg.). London: Sage.
- Mayer, R. C., Davis, J. H., & Schoorman, F. D. (1995). An Integrative Model of Organizational Trust. *The Academy of Management Review*, 20(3), 709-734. doi: 10.5465/AMR.1995.9508080335
- McAllister, D. J. (1995). Affect- and Cognition-Based Trust as Foundations for Interpersonal Cooperation in Organizations. *The Academy of Management Journal*, 38(1), 24-59. doi: 10.2307/256727
- Moen, F. (2009). Coaching - metode for å fremme utvikling og vekst I R. Kvalsund & R. Karlsdóttir (Red.), *Mentoring og coaching i et læringsperspektiv* (s. 67-109). Trondheim: Tapir akademisk forlag.

- Moen, F. (2012). Subjective beliefs among coaches about how relational factors affect intrinsic motivation, responsibility and development in sport. *Athletic Insight*, 4(3), 219-235.
- Moen, F. (2013). *Prestasjonsutvikling: coaching og ledelse*. Trondheim: Akademika.
- Nazarudin, B., Fauzee, O. S. M., Jamalis, M., Geok, K. S., & Din, A. (2009). Coaching leadership styles and athlete satisfaction among Malaysian University Basketball team. *Research journal of international studies*, 9(1), 4-11.
- NESH. (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlag.
- Olympiatoppen. (2013). *Definisjon toppidrett*. Hentet 6. mai, 2016, fra [http://www.olympiatoppen.no/om\\_olympiatoppen/organisasjon/strategi/hvaertoppidrett/page910.html](http://www.olympiatoppen.no/om_olympiatoppen/organisasjon/strategi/hvaertoppidrett/page910.html)
- Ortega, L. (2005). Methodology, Epistemology, and Ethics in Instructed SLA Research: An Introduction. *Modern Language Journal*, 89(3), 317-327. doi: 10.1111/j.1540-4781.2005.00307.x
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier*. Oslo: Universitetsforlag.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Roar, H., & Anita, G. (2011). Selvreferanse og refleksjon – Forholdet mellom teori og empiri i forskningsprosessen. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 52(04), 459-489.
- Rogers, C. R., & Shaffer, L. F. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21(2), 95-103. doi: 10.1037/h0045357
- Rosenblatt, P. C. (1977). Needed Research on commitment in Marriage. I G. Levinger & H. L. Raush (Red.), *Close relationships: perspectives on the meaning of intimacy* (s. 73-87). Amherst, Mass: University of Massachusetts Press.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Scharmer, C. O. (2009). *Theory U: Learning from the future as it emerges*. USA: Berrett-Koehler Publishers.
- Schoorman, F. D., Mayer, R. C., & Davis, J. H. (2007). An Integrative Model of Organizational Trust: Past, Present, and Future. *The Academy of Management Review*, 32(2), 344-354. doi: 10.2307/20159304
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text and interaction*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Simonsen, T. G. (2003). Innledende Essay. I M.Buber (1923/2003) *Jeg og du* (s. VIII-LIV) (oversatt av H. Wergeland). Oslo: De norske bokklubbene.
- Skau, G. M. (2003). *Mellom makt og hjelp: om det flertydige forholdet mellom klient og hjelper* (3 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Smith, J. A., Larkin, M., & Flowers, P. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: theory, method and research*. Los Angeles: SAGE.
- Smith, J. A., & Shinebourne, P. (2012). Interpretative phenomenological analysis. I H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf & K. J. Sher (Red.), *APA handbook of research methods in psychology, Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (Vol. 2, s. 73-82). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Spurkeland, J. (2005). *Relasjonskompetanse: resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse*. Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.
- Weger, H., Castle Bell, G., Minei, E. M., & Robinson, M. C. (2014). The Relative Effectiveness of Active Listening in Initial Interactions. *International Journal of Listening*, 28(1), 13-31. doi: 10.1080/10904018.2013.813234
- Willig, C. (2001). *Introducing qualitative research in psychology: adventures in theory and method*. Buckingham: Open University Press.
- Aambøe, J. (2007). *Toppidretten på egne ben*. Hentet 6. mai, 2016, fra: [http://www.olympiatoppen.no/om\\_olympiatoppen/aktuelt/kronikker/page1173.html](http://www.olympiatoppen.no/om_olympiatoppen/aktuelt/kronikker/page1173.html)





# Vedlegg

## Vedlegg A. Informasjonsskriv

### Forespørsel om deltakelse i masterprosjekt

Dette er et spørsmål til deg, om å delta i et forskningsprosjekt som omhandler trener-utøverrelasjonen. På bakgrunn av dine tidligere erfaringer, og din nåværende stilling er du spesielt godt egnet som deltager. Formålet med studien er å se nærmere på trenerens opplevelse av trener-utøverrelasjonen, og dens kvalitet. Studien gjennomføres som et masterprosjekt ved institutt for pedagogikk og livslanglæring.

### Hva innebærer deltagelse

Deltagelse innebærer ca. 1 time intervju, tid og sted etter avtale. Det er frivillig å delta, og du kan når som helst trekke deg fra prosjektet uten at det vil ha noen konsekvenser for deg. Alle data behandles konfidensielt, og vil bli presentert fullstendig anonymisert i masteroppgaven. Det vil bli benyttet lydopptaker under intervjuet for å kunne gjengi et så riktig bilde som mulig av intervjuets innhold. Det er kun jeg og min veileder Jan Arvid Haugan som har tilgang til disse lydopptakene, og de vil bli slettet ved prosjektets slutt i Mai.

Håper du har tid og lyst til å delta!

Er det noe du lurer på, er det bare å ta kontakt med meg på mail eller telefon.

Mail:

TLF:

Med vennlig hilsen

Maja Olsen

### Samtykkeerklæring

Jeg har lest og forstått informasjonen over, og er villig til å delta i prosjektet.

---

Sted og dato

Deltakers signatur

## Vedlegg B. Intervjuguide

- Anonymitet, informert samtykke, frivillig deltagelse og tid
- Jeg ønsker å fa tak i din opplevelse, alle tanker og eksempler er relevante
- Del ikke mer enn du føler deg komfortabel med

### Tema 1 – Trenerrollen

- Kan du fortelle litt om deg selv og din karriere som trener?

### Tema 2 – Arbeidet

- Hva er og har vært viktig for deg i ditt arbeid som trener?
  - o Profesjonell kunnskap (Kompetanse/skole/kurs)
  - o Interpersonlig kunnskap (Erfaring fra trenerrollen og utøverrollen)
  - o Intrapersonlig kunnskap (Evne og lyst til utvikling og refleksjon)
- Hva gjør at du tenker at akkurat disse tingene er viktig?
- Har det alltid vært slik?

### Tema 3 – Relasjonen

- Hva legger du i begrepet relasjon?/Hvordan relasjon har du til dine utøvere?
  - o Følelser (betydningen av nærhet, tillit, respekt) **Hva føler du når du er i en god/dårlig relasjon?**
  - o Tanker (betydningen av forpliktelser- tro på samarbeidet – ønske om å legge ned arbeid sammen med den andre) **Hva tenker du når du er i en god/dårlig relasjon?**
  - o Adferd (betydningen av samarbeid – komfort, vennlighet, gjøre sitt beste, tilgjengelighet, mottakelighet, svarende til den andre) **Hva gjør du i en god/dårlig relasjon?**
  - o Er det viktig at det du tenker, føler og gjør stemmer overens med det utøveren tenker, føler og gjør?
- Hvordan jobber du for en god relasjon?
  - o Ferdigheter (oppmerksomhets- og påvirkningsferdigheter)
  - o Hva tenker du er dine svakheter og styrker knyttet til dette arbeidet?
- Hva tenker du om relasjonens betydning i ditt arbeid med utøver(e)?
  - o For deg selv (motivasjon/utholdenhet i yrket)
  - o For utøveren (prestasjon/utholdenhet i idrett)

## **Avslutning**

- Er det noe du ønsker å fortelle mer om eller som du føler du ikke har fått sagt?

## **Tilleggsspørsmål**

- Kan du si noe om det generelle synet på relasjonen blant dine kolleger eller innenfor din idrett?

## Vedlegg C. Tilbakemelding fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Jan Arvid Haugan  
Institutt for pedagogikk og livslang læring NTNU  
  
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 29.01.2016

Vår ref: 46359 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 03.01.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

46359	<i>Kommunikasjon i trener-utøver relasjonen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Jan Arvid Haugan</i>
Student	<i>Maja Gunhild Olsen</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 melde skjemaet, 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 skjå skriftlig til ombudet.

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 20.05.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Afdelingskontorer / District Offices:  
OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@iuh.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kym@sva.uib.no  
TROMSØ: NSD, S/N, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdnoe@sc.uib.no

## **Vedlegg D. Temaoversikt**

### **Temaoversikt T1**

- Bygge relasjon
  - o Erfaringer
  - o Skape balanse mellom nærhet og distanse
  - o Se det individuelle behovet
  - o Bygge relasjoner i laget
- Relasjon og prestasjon
  - o Trygghet til å prestere
  - o Laget som presterer
- utfordringer
  - o Miljøet (presse, penger, ressurser, tid)
- Rolleforståelse
  - o Makt
  - o Ydmykhet
  - o Kompetanse

### **Temaoversikt T2**

- Erfaring og kompetanse
- Bygge den prestasjonsfremmende relasjonen
  - o Skape trygghet
  - o Forventinger og krav
  - o Samtale med utøveren
  - o Se og tilpasse seg det individuelle behovet
  - o Kjemi
  - o Skru av og på
- Utvikling
  - o Interesse for utøveren
  - o Tilbakemeldinger
  - o Laget i den individuelle idretten
- Rolleforståelse
  - o Stille krav til seg selv
  - o Makt/respekt
  - o Presse grenser når en ser det trengs

## Temaoversikt T3

- Bygge relasjon
  - o samspillet
    - tillit
    - ærlighet
    - dialog
    - felles forståelse
    - laget
    - trygghet
    - gjensidighet
    - vise interesse for utøveren
  - o Selvstendighet
- Trenerarbeidet
  - o Erfaring
  - o Motivasjon
- Rolleforståelse
  - o Bidra ved avgjørelser
  - o Ydmykhet
  - o Engasjement
  - o Gi ”vekkere”
  - o Krige
  - o Skjerme
  - o Sette utøveren først

